Université Lumière Lyon 2
École doctorale : Sciences de l'éducation, psychologie, info. com
Institut des Sciences et Pratiques de l'Éducation et de la Formation
Équipe de recherche : Éducation et politique

De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme.

Vers une pédagogie de l'explicitation.

Par Christelle CHEVALLIER-GATE

Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation
sous la direction de Michel SOËTARD
Présentée et soutenue publiquement le 28 mars 2011

Membres du jury :. Michel SOËTARD, Professeur émérite, Université catholique de l'Ouest Philippe MEIRIEU, Professeur des universités, Université Lyon 2 Pierre-André DUPUIS, Professeur d'université émérite, Université Nancy 2 Alain BENTOLILA, Professeur des universités, Université Paris 5

Table des matières

Contrat de diffusion . . 6

Remerciements . . 7

[Epigraphe] . . 8

Introduction . . 9

Partie 1 – Le passage de l'oral vers l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme : le rôle de l'explicitation. . . 13

Chapitre 1 – L'illettrisme : un terme flou, né d'une préoccupation praxéologique. . . 14

I - Dans quel contexte émerge le néologisme « illettrisme » en France ? . . 14

II - Comment définir l'illettrisme ? . . 15

III – De l'illettrisme et des savoirs de base à la littératie et aux compétences clés. . . 17

IV – L'illettrisme aujourd'hui : quelques données chiffrées. . . 22

V - Les personnes en situation d'illettrisme : des publics diversifiés. . . 27

VI - Comment expliquer les situations d'illettrisme ? Une causalité plurielle. . . 30

VII - Les pédagogies mises en place dans le cadre des actions de lutte contre l'illettrisme. . . 33

Chapitre 2 : Les difficultés langagières des personnes en situation d'illettrisme. . . 40

I - L'illettrisme : un handicap linguistique global. . . 41

II - Les liens entre les compétences langagières orales et les compétences langagières écrites. . . 43

III - Quelle démarche pédagogique penser pour les personnes en situation d'illettrisme ? . . 51

Chapitre 3 – Le mouvement développemental menant de l'oral vers l'écrit. . . 53

I - La question de l'égocentrisme enfantin dans le langage oral : les convergences entre le point de vue de Piaget et celui de Bentolila. . . 54

II - Questionnement sur la nature du mouvement menant de l'oral vers l'écrit ainsi que sur sa tension. . . 57

Chapitre 4 – De la prise de conscience à l'explicitation : vers une technique d'aide à la verbalisation. . . 66

I – La prise de conscience selon Piaget : un processus de conceptualisation, se soutenant d'un mouvement d'abstraction. . . 66

II – L'explicitation : une prise de conscience provoquée. . . 71

III – De la théorisation de la prise de conscience vers l'élaboration d'une technique : l'entretien d'explicitation (EdE). . . 81

IV - L'entretien d'explicitation auprès d'adultes en situation d'illettrisme. . . 86

Partie 2 – L'expérimentation d'un dispositif formatif centré sur l'explicitation auprès de personnes en situation d'illettrisme. . . 88

Chapitre 1 – Une série de trois dispositifs : de la pré-enquête vers l'enquête. . . 89

I – Le premier dispositif : un dispositif déductif. . . 89

II – Le second dispositif : une situation de communication réelle, basée sur la narration orale d'événements. . . 102

III – Le troisième dispositif : réintroduction de l'entretien d'explicitation. . . 107

Chapitre 2 – L'enquête : à la rencontre des 5 apprenants interviewés et de leur atelier de formation de base. . . 110

I – Présentation de l'association E : un atelier de formation de base en zone rurale. . . 110

II – A la rencontre des 5 apprenants interviewés : données d'anamnèse. . . 115

Chapitre 3 – Une analyse qualitative des entretiens d'explicitation : les facteurs défavorisant / favorisant l'auto-réflexivité. . . 125

I - Une typologie des obstacles, du côté de l'interviewé, pour expliciter un vécu d'action. . . 125

II - Les facteurs mis en œuvre par l'interviewer qui défavorisent l'auto-réflexivité chez l'interviewé. . . 153

III - Les facteurs mis en œuvre par l'interviewer qui favorisent l'auto-réflexivité chez l'interviewé. . . 173

Chapitre 4 – Un retour sur la problématique : limites et forces de notre dispositif. . . 197

I – Les limites de notre dispositif. . . 197

II – Les forces de notre dispositif. . . 203

Partie 3 – D'un dispositif formatif vers une pédagogie de l'explicitation. . . 211

Chapitre 1 – Eléments anthropologiques pour une pédagogie de l'explicitation. . . 211

I – La situation d'illettrisme : un rapport de dépendance conséquent. . . 213

II – La situation d'illettrisme : une blessure personnelle. . . 215

III – La situation d'illettrisme : une exclusion sociale. . . 219

IV – Un vécu scolaire, un vécu de formation exprimés en termes manichéens. . . 223

V - Une parentalité interrogée. . . 230

Chapitre 2 – Le dispositif d'explicitation : une gestion pédagogique de paradoxes. . . 233

I – Le paradoxe de la distance entre l'éducateur et l'éduqué : vers une dialectique distanciation – présenciation dans la relation. . . 234

II – Entre directivité et non-directivité : Comment amener l'éduqué à ce qu'il se fasse d'un outil contraint un instrument au service de sa liberté ? . . 238

III – La gestion pédagogique du paradoxe pestalozzien, inscrit dans la tension entre trois pôles : tête – cœur – main. . . 244

IV – « Aide-moi à faire tout seul » ou le paradoxe de l'autonomie : le rôle émancipateur de la métacognition. . . 264

Conclusion . . 270

Références bibliographiques . . 277

Ouvrages et articles . . 277

Sitographie . . 278

Article en ligne . . 279

Sites consultés . . 279

Liste des sigles utilisés . . 281

[Résumés] . . 283

Annexes . . 285

Annexe 1 : Synopsis des 35 entretiens menés . . 285

Annexe 2 : Entretien d'explicitation n°1 - Christophe . . 286

Annexe 3 : Entretien d'explicitation n°2 - Christophe . . 295

Annexe 4 : Entretien d'explicitation n°3 - Christophe . . 309

Annexe 5 : Entretien d'explicitation n°1 – Jean-Charles . . 317

Annexe 6 : Entretien d'explicitation n°2 – Jean-Charles . . 320
Annexe 7 : Entretien narratif n°1 – Jean-Charles . . 324
Annexe 8 : Entretien narratif n°2 – Jean-Charles . . 338
Annexe 9 : Entretien narratif n°3 – Jean-Charles . . 349
Annexe 10 : Entretien narratif n°4 – Jean-Charles . . 357
Annexe 11 : Entretien narratif n°1 – Fabien . . 362
Annexe 12 : Contrat de communication . . 364
Annexe 13 : Entretien narratif n°1 – Jérôme . . 365
Annexe 14 : Entretien narratif n°2 – Jérôme . . 368
Annexe 15 : Entretien d'explicitation n°1 – Jérôme . . 373
Annexe 16 : Entretien d'explicitation n°2 – Jérôme . . 377
Annexe 17 : Entretien d'explicitation n°3 – Jérôme . . 387
Annexe 18 : Entretien narratif n°1 – Ludovic . . 395
Annexe 19 : Entretien narratif n°2 – Ludovic . . 399
Annexe 20 : Entretien d'explicitation n°1 – Ludovic . . 407
Annexe 21 : Entretien d'explicitation n°2 – Ludovic . . 415
Annexe 22 : Entretien d'explicitation n°3 – Ludovic . . 425
Annexe 23 : Entretien narratif n°1 – Christine . . 433
Annexe 24 : Entretien narratif n°2 – Christine . . 442
Annexe 25 : Entretien d'explicitation n°1 – Christine . . 449
Annexe 26 : Entretien d'explicitation n°2 – Christine . . 460
Annexe 27 : Entretien d'explicitation n°3 – Christine . . 471
Annexe 28 : Entretien narratif n°1 – Charlotte . . 484
Annexe 29 : Entretien narratif n°2 – Charlotte . . 490
Annexe 30 : Entretien d'explicitation n°1 – Charlotte . . 499
Annexe 31 : Entretien d'explicitation n°2 – Charlotte . . 508
Annexe 32 : Entretien d'explicitation n°3 – Charlotte . . 520
Annexe 33 : Entretien narratif n°1 – Martine . . 531
Annexe 34 : Entretien narratif n°2 – Martine . . 535
Annexe 35 : Entretien d'explicitation n°1 – Martine . . 542
Annexe 36 : Entretien d'explicitation n°2 – Martine . . 551
Annexe 37 : Entretien d'explicitation n°3 – Martine . . 563
Annexe 38 : Entretien sur le vécu de la scolarité – Martine . . 574
Annexe 39 : Entretien sur le vécu des difficultés en lecture-écriture – Yvonne . . 582
Annexe 40 : Entretien sur le vécu des difficultés en lecture-écriture – Norbert . . 605

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « **Paternité – pas de modification** » : : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d’en mentionner le nom de l’auteur et de ne pas le modifier, le transformer ni l’adapter.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Remerciements

Je tiens en tout premier lieu à remercier Monsieur le Professeur Michel SOETARD qui m'a accompagnée tout au long de ce travail. Merci de cette posture d'accompagnement en « faire avec » plutôt que « faire pour » qui m'a permis de m'engager sur la voie de l'autonomie dont on en connaît toute la portée en éducation. Ses remarques et critiques toujours bienveillantes m'ont aidée à cheminer jusqu'à la production finale. Sa compréhension et sa disponibilité ont été un encouragement permanent.

Je tiens également à remercier Jean-Pierre, mon mari, pour son soutien indéfectible au long de ces années. Je garderai toujours à l'esprit le souvenir des nombreux moments de partage autour de ce sujet de thèse.

Merci aux formateurs et apprenants de l'association E pour leur accueil et leur disponibilité au cours de ce travail.

Je tiens enfin à saluer ici les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la concrétisation de ce travail de thèse de doctorat.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

[Epigraphe]

Dans « connaître », il y a « naître ».

Victor Hugo

Extrait de Carnets intimes.

Un livre est un outil de liberté.

Jean Guéhenno

Extrait des Carnets du vieil écrivain.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Introduction

A l'occasion d'un discours prononcé en juillet 2000 concernant la prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques (la dysphasie et la dyslexie constituent deux troubles relatifs à la maîtrise de la langue), Jack Lang, Ministre de l'Education nationale, a rappelé ses grandes orientations pour l'école primaire. Il a notamment insisté sur le fait que « la langue est la véritable colonne vertébrale des apprentissages, le savoir des savoirs, la porte qui ouvre aux autres disciplines »[1]. La langue constitue en effet ce qui assure la transversalité de toutes les disciplines scolaires, un vecteur incontournable de tout apprentissage. Sa maîtrise par l'élève, tant sur le plan oral que sur le plan écrit, conditionnera sa réussite scolaire. Mais elle conditionnera également, à plus long terme, son insertion sociale et professionnelle.

La langue est en effet un outil de communication dont l'émergence a répondu à des besoins socio-culturels, et qui s'est transmise de génération en génération. D'après Vygotsky[2], le langage constitue un outil mental ou instrument psychologique central chez l'homme. Comme tout instrument psychologique, le langage médiatise l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui (et inversement l'action d'autrui sur sa propre conduite), de la même façon que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique. Vygotsky établit un parallèle entre les outils techniques et les outils mentaux. Le langage est socialement élaboré et socialement transmis de l'expérience des générations antérieures, de la même façon que les outils ou les techniques sont des produits d'une société. Comme le souligne Vygotsky, « les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels »[3]. Le langage en tant qu'instrument psychologique présente pour chaque nouveau sujet humain un caractère de contrainte et d'extériorité. Une médiation sociale sera donc nécessaire afin de l'aider à se l'approprier. On peut dire que le développement langagier de l'individu est de nature sociale pour deux raisons : en premier lieu, cet instrument psychologique a son origine dans l'histoire sociale et culturelle des hommes ; en second lieu, son appropriation ne peut se réaliser, pour chaque individu, qu'au travers d'activités réalisées en interaction avec autrui.

L'instrument langage est partagé par les membres d'une communauté et assure une meilleure communication entre chacun et une plus grande cohésion sociale. L'individu qui n'accède pas à sa maîtrise, malgré une scolarisation, risque de se trouver exclu du système culturel qui en partage le code. Telle est la difficulté majeure à laquelle se trouvent confrontées les personnes en situation d'illettrisme. Si la problématique de la dysphasie et de la dyslexie - deux troubles relatifs à la maîtrise de la langue - apparaît préoccupante aujourd'hui, et amène à rechercher des solutions pour la prise en charge des enfants présentant ces troubles, la problématique de l'illettrisme, davantage tournée vers l'adulte, interroge également.

[1] LANG, J. Discours de Jack Lang sur la prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques. In Site de l'APEDYS France, [en ligne]. <http://www.apedys.com/rapport_gouv.htm#EN1> (Page consultée le 27 octobre 2010)

[2] VYGOTSKY, L.S. (1935) Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

[3] p. 39.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

L'illettrisme est au cœur de préoccupations sociales depuis une quarantaine d'années. Le mot « illettrisme » est apparu dans les années 70, au sein de l'association ATD Quart-Monde qui voulait attirer l'attention sur l'analphabétisme plus ou moins complet de certains adultes de milieux défavorisés. En 1984, un rapport officiel au Premier Ministre, révèle qu'« un nombre important de personnes francophones, ayant été scolarisées, ont de sérieuses difficultés avec la langue écrite, au point d'être incapables de comprendre un exposé simple de faits en rapport avec la vie quotidienne »[4].

En 2003, l'ANLCI (agence nationale de lutte contre l'illettrisme) propose une définition de l'illettrisme : « l'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples »[5]. Des données chiffrées récentes montrent que « 9% de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France est en situation que l'on peut qualifier d'illettrisme, soit 3 100 000 personnes en métropole »[6]. Notre thèse portant sur l'illettrisme se centre donc sur la situation d'adultes qui ont été scolarisés en France et qui malgré cette scolarisation présentent des difficultés dans la maîtrise de la lecture-écriture.

On a pu voir précédemment l'importance de la médiation sociale dans le parcours d'acquisition du langage chez tout individu. La situation d'illettrisme qu'on rencontre en France au niveau d'une population d'adultes vient interroger la médiation langagière qui a pu se jouer durant l'enfance de ces personnes. Sans vouloir en faire les responsables de cette situation, on peut interroger les éducateurs qui se sont succédé durant l'enfance : les principaux sont les parents et les instituteurs. L'illettrisme interroge l'institution scolaire dans ses missions, ses fonctions. Soulignons cependant avec Bentolila qu'il ne s'agit pas « de lui intenter un mauvais procès en l'accusant d'être le principal responsable de l'illettrisme en France »[7]. Comme on le verra dans ce travail doctoral, la dimension de l'existence des personnes en situation d'illettrisme et de ses aléas, leur vécu composé des événements qu'elles ont pu rencontrer rentrent tout autant en ligne de compte dans l'émergence de la situation d'illettrisme. En somme, l'étiologie de cette dernière est complexe et multifactorielle.

Les constats qui précèdent posent problème à deux niveaux :

- Un questionnement se dessine au niveau de l'enfant : quel est le rôle de la médiation dans le parcours d'apprentissage du langage oral et du langage écrit chez l'enfant ?
- Une autre piste de réflexion se dessine au niveau de l'adulte : comment apprend-on ou réapprend-on à lire et à écrire lorsque l'on est adulte en situation d'illettrisme ?

Ce dernier questionnement nous amène à opérer un lien entre les deux pistes de réflexion soulevées. S'il est vrai que « pour l'adulte qu'est devenu cet illettré, tout se passe comme

[4] ESPERANDIEU, V., LION, A., BENICHOU, J.P., Des illettrés en France. Rapport au Premier Ministre. La Documentation Française : Paris, 1984, 157p.

[5] ANLCI, Lutter ensemble contre l'illettrisme : cadre national de référence, 2003, p. 72.

[6] ANLCI. Illettrisme : les chiffres : exploitation par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE. Site de l'ANLCI, [en ligne]. <http://anlci.gouv.fr/?id=445> (Page consultée le 20 septembre 2010)

[7] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, p. 114.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

si son symptôme constituait le rappel permanent de cette enfance »[8], quels liens peut-on dégager entre le parcours de l'enfant et le parcours de l'adulte en matière d'apprentissage ou de réapprentissage du langage oral et du langage écrit ? Ces liens pourraient être établis à deux niveaux :

- Un lien théorique en premier lieu : en quoi l'étude d'un parcours d'adulte en situation d'illettrisme peut-elle tirer intelligibilité de l'étude du cheminement d'apprentissage parcouru quand il était enfant ?
- Un lien praxéologique ensuite : à la lumière du rôle de la médiation dans le parcours d'apprentissage du langage oral et du langage écrit chez l'enfant, quelle médiation penser pour permettre à l'adulte en situation d'illettrisme d'entrer dans le langage écrit ?

Une pratique de formation auprès d'un public d'adultes en situation d'illettrisme, conjuguée à des réflexions théoriques nous a permis d'approcher ces questions premières et de les affiner. En effet, dans le cadre d'un DESS en psychologie de l'éducation en 1999/2000, nous avons été amenée à effectuer un stage au sein d'un atelier de formation de base. Nous avons ensuite poursuivi pendant 8 ans cette action de formation en tant que formatrice bénévole. Les adultes que nous avons interviewés dans le cadre de la pré-enquête et de l'enquête sont des apprenants inscrits dans cet atelier.

Avant de débuter notre action de formation, nous avions lu un ouvrage de Bentolila[9] et nous avions été frappée par ces propos : « l'illettrisme n'autorise que des discours et des textes présentant un très faible degré de cohérence explicite : l'absence quasi-totale de liaisons logiques, la grande difficulté à maintenir une organisation chronologique donnent aux productions orales et aux rares productions écrites un caractère disloqué, sans cohérence narrative, ni – a fortiori – argumentative »[10]. Aussi, nous sommes-nous questionnée sur les capacités d'expression orale des personnes en situation d'illettrisme, notamment sur leurs capacités narratives. Qu'en est-il des productions narratives de ces personnes ? Ces productions présentent-elles ce « caractère disloqué, sans cohérence narrative »[11] ?

Nous avons eu l'occasion, dans le cadre d'un mémoire de DESS, de faire passer plusieurs entretiens à quelques apprenants. L'analyse de ces productions révèle le caractère implicite de leurs propos, leurs difficultés à prendre en compte les connaissances préalables de l'interlocuteur à propos des sujets qu'ils abordent. Les apprenants interviewés ont du mal à se décentrer de leur propre contexte vécu afin de s'ajuster au mieux au contexte vécu du récepteur du message, d'où des difficultés de compréhension chez ce dernier. Ainsi, l'entretien que nous avons eu avec Luc, un apprenant de l'atelier de formation de base où nous faisions notre stage, faisait suite à une visite dans une bibliothèque pour trouver un livre sur un thème et l'emprunter. Luc avait en effet formulé le souhait d'aller à la bibliothèque chercher un livre sur la Hollande (et de l'emprunter si possible) : en effet, il est question qu'il s'y rende et il voudrait mieux connaître ce pays, les visites envisageables. Dans l'entretien, nous demandons à Luc d'expliciter les différentes séquences d'actions réalisées à la bibliothèque. Tout au long de l'entretien, Luc recourt majoritairement à l'implicite, à la

[8] GINET, D. Paul ou l'impossible rapport à l'écrit. In BESSE, J.M., DE GAULMYN, M.M., GINET, D., LAHIRE, B. (Dirs) L'« illettrisme » en questions. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1992, p. 223.

[9] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996

[10] p. 67.

[11] Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

communication par demi-mots, par allusions, que seul un interlocuteur avisé (ayant partagé la même expérience) est à même de comprendre. En première partie de l'entretien, Luc rappelle quelques séquences qui lui semblent suffisantes pour la compréhension de ce qu'il a fait à la bibliothèque. Si nous n'avions pas cherché à lui faire expliciter davantage ses propos, il s'en serait contenté (en disant : « voilà, c'est tout »). C'est à partir de nos questions de relance que Luc est amené à préciser deux phases essentielles qu'il n'avait mentionnées que très partiellement, ainsi que leur enchaînement logique (nous voulions ainsi l'amener à expliciter que c'était parce qu'il n'avait pas trouvé le livre qu'il recherchait par le biais de l'ordinateur qu'il était allé au rayon « Europe », où un tel livre pouvait se trouver, afin de le rechercher).

Ainsi, notre questionnement a cheminé, concernant les capacités langagières orales des personnes en situation d'illettrisme ; plutôt que d'étudier la cohérence narrative de leurs productions orales, nous nous sommes intéressée au degré d'explicitation de leur propos, notre présupposé étant que ces personnes ont tendance à développer un discours implicite, trop fortement contextualisé pour être compris du récepteur du message. Notre thèse s'est donc orientée vers le concept d'explicitation.

Le présent travail se découpe en trois grandes parties :

- La première partie s'intitule : « *Le passage de l'oral vers l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme : le rôle de l'explicitation* ». Elle vise à montrer le rôle que peut jouer l'explicitation, à la fois au sens du processus cognitif de prise de conscience que décrit Piaget[12] et de la technique d'aide à la verbalisation proposée par Vermersch[13], dans le mouvement développemental menant du langage oral au langage écrit.
- La deuxième partie, intitulée : « *L'expérimentation d'un dispositif formatif centré sur l'explicitation auprès de personnes en situation d'illettrisme* », se propose de relater l'expérimentation, sur le terrain, de cet appui oral auprès de personnes en situation d'illettrisme. Notre hypothèse de recherche se trouve ainsi mise à l'épreuve des faits.
- A partir d'une interprétation dégagée en fin de deuxième partie, nous avons bâti notre troisième partie, intitulée : « *D'un dispositif formatif vers une pédagogie de l'explicitation* ». Il s'agit ici d'introduire un questionnement pédagogique qui permette de lier trois pôles : selon Soëtard, « la pédagogie appelle un *savoir*. Un savoir qui articule une science du fait humain, une pensée du sens et, en définitive, une intelligence des moyens »[14]. Cette articulation rejoint le paradoxe abordé par Pestalozzi[15], inscrit dans la tension entre trois pôles : tête, cœur, main. Après avoir développé la dimension de la tête dans la première partie, notre troisième partie visera à réintroduire les dimensions du cœur (notamment à travers l'approche de la biographie éducative) et de la main, qui donne l'intelligence des moyens, en explorant le principe d'activité. Nous élargirons ainsi l'approche psycho-cognitive de la formation à la dimension pédagogique.

12

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Partie 1 – Le passage de l'oral vers l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme : le rôle de l'explicitation.

Cette première partie a pour but d'explorer le passage du langage oral vers le langage écrit chez les personnes en situation d'illettrisme et de poser, dans ce passage, le rôle de l'explicitation. Notre propos sera découpé en 4 chapitres.

Dans un premier chapitre, nous avons le souci de préciser ce que recouvre la notion d'illettrisme, une notion floue, aux contours mal définis. Nous analyserons dans un premier temps le néologisme « illettrisme » dans une perspective historique. Après avoir défini ce que recouvrait ce néologisme, nous étudierons l'évolution du vocabulaire en matière de lutte contre l'illettrisme. Puis, en nous centrant sur une vision actuelle du phénomène, nous livrerons quelques données chiffrées. Nous nous centrerons ensuite sur les personnes en situation d'illettrisme en montrant qu'elles constituent un public diversifié. Nous traiterons ensuite de l'étiologie de ce phénomène. Enfin, nous ferons un tour d'horizon des pédagogies mises en place auprès de ce public.

Nous nous penchons ensuite, dans un second chapitre, sur les difficultés langagières des personnes en situation d'illettrisme. Il nous apparaît alors que ces personnes ne souffrent pas seulement de difficultés langagières écrites, mais également, de difficultés langagières orales. Les travaux de deux linguistes (Bentolila et Lentin) montrent que ces deux capacités sont liées : le « parler juste » est une condition nécessaire d'un « lire-écrire justes ». Dès lors, il semblerait pertinent, dans un cadre pédagogique, de renforcer les capacités langagières orales des personnes en situation d'illettrisme pour les mener vers l'écrit.

Dans un troisième chapitre, nous nous décentrons de la problématique de l'illettrisme pour aborder le langage oral et écrit dans son aspect développemental. Nous nous appuyons sur les travaux des constructivistes (notamment Piaget et Vygotsky). A travers les recherches de Piaget, il apparaît que l'acquisition du langage oral se déroule d'un égocentrisme initial vers une décentration progressive, ce qui correspond à la position de Bentolila. Ce concept de décentration rejoint l'une des difficultés des personnes en situation d'illettrisme, difficulté que nous avons pointée ci-avant.

Puis nous nous posons la question de la nature du mouvement menant de l'oral vers l'écrit : s'agit-il d'un mouvement qui se réalise dans une rupture entre les deux systèmes ou dans une continuité ? Les constructivistes et les linguistes présentent des positions contrastées par rapport à cette question. Quant à la tension de ce mouvement (ce vers quoi il tend), le passage de l'oral vers l'écrit s'inscrirait dans une logique d'algébrisation, autrement dit de conceptualisation.

Au final, il apparaît qu'un appui oral serait pertinent pour mener les personnes en situation d'illettrisme de l'oral vers l'écrit. Sachant, d'une part que le travail à mener auprès d'elles serait un travail de décentration et de coordination des points de vue, au niveau du langage oral, et que, d'autre part, le mouvement qui mène du langage oral au langage écrit

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

tend vers l'algébrisation, quelle pourrait être la nature de cet appui oral ? Ici réside le cœur de notre problématique.

Le quatrième et dernier chapitre se propose d'apporter une réponse à cette question, réponse qui constitue notre hypothèse de recherche. Au vu des travaux de Piaget et de Vermersch, il apparaît que l'explicitation orale verbale d'actions, qui s'inscrit dans un mouvement de conceptualisation, semble un appui oral pertinent, susceptible de permettre le passage de l'oral vers l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme.

Chapitre 1 – L'illettrisme : un terme flou, né d'une préoccupation praxéologique.

I - Dans quel contexte émerge le néologisme « illettrisme » en France ?

Avec la mise en place de l'école obligatoire par Jules Ferry à la fin du XIXème siècle, l'alphabétisation de la France se consolide et s'homogénéise. Au milieu du XXème siècle, la France est totalement alphabétisée.

Ainsi, se développe l'idée que l'analphabétisme est un problème qui, désormais, ne concerne plus la France. Les campagnes d'alphabétisation que mène l'UNESCO dans le monde apparaissent comme une réalité lointaine. En 1979, à une enquête du Parlement Européen adressée à l'ensemble des états membres, la France, comme l'Allemagne et le Luxembourg, répond qu'elle n'est pas concernée par les problèmes d'analphabétisme qui ne touchent que les populations immigrées dont la langue maternelle n'est pas le français.

Cependant, pour les acteurs de terrain, la réalité paraît plus complexe. Ainsi, l'association caritative ATD Quart-Monde (Aide à Toutes Détresses) constate l'émergence d'un phénomène nouveau : le nombre de personnes ne pouvant lire et écrire correctement est en train de croître. Par le biais de ses actions (bibliothèques de rue, pivots culturels, colportage de livres, …) et les discours de ses militants, ATD Quart-Monde essaie de sensibiliser l'opinion et les pouvoirs publics sur ce phénomène. « La plus connue de ces interventions a été prononcée par le père Joseph Wresinski en 1977 : " Que dans 10 ans, il n'y ait plus un seul illettré dans nos cités " »[16].

Parallèlement, dans la période 1980-1981, deux rapports sur la pauvreté sont rédigés : un rapport commandé à la Fondation pour la recherche sociale, dans le cadre du programme européen de lutte contre la pauvreté ; ensuite, le rapport rédigé par Gabriel Oheix, conseiller d'Etat[17]. Il s'agit des deux premiers rapports qui traitent expressément du fait que des personnes de langue maternelle française ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture et qui proposent une campagne de lutte contre l'illettrisme.

Un groupe de travail se constitue en 1982, dans le cadre de la mission pauvreté, lancée par le cabinet de Pierre Bérégovoy. Ce groupe de travail obtient par ailleurs l'appui de

[16] ESPERANDIEU, V., VOGLER, J., L'illettrisme. Paris : Flammarion, 2000, p. 20.

[17] Fondation pour la recherche sociale, La pauvreté et la lutte contre la pauvreté : rapport français présenté à la Commission des Communautés européennes, 1980 OHEIX, G., Contre la précarité et la pauvreté : 60 propositions. Groupe de travail interministériel sous la direction de Gabriel Oheix, 1981

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

l'UNESCO, riche de son expérience des campagnes d'alphabétisation développées dans les pays du Tiers-Monde, ainsi que de pays industrialisés, tels que le Royaume-Uni, qui représente dès cette époque une référence, du fait de sa réussite en matière de mobilisation des médias.

Les recherches effectuées par ce groupe de travail sont capitalisées dans un rapport remis au Premier Ministre, présenté en Conseil des Ministres en janvier 1984 : « Des illettrés en France »[18]. Ce rapport traite prioritairement des personnes qui ont été régulièrement scolarisées pendant leur enfance en France et établit pour la première fois un bilan de la situation des français par rapport à la maîtrise de la lecture et de l'écriture.

Le Conseil des Ministres adopte ce rapport et, s'inspirant des principales propositions qui y sont émises, ébauche les grandes lignes d'une politique de lutte contre l'illettrisme. D'autre part, il décide de créer une structure interministérielle : le G.P.L.I. ou Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, qui assurera le suivi et la mise en œuvre de cette politique. Le GPLI est constitué d'un secrétariat général et de correspondants dans chaque région et dans chaque département, nommés par un préfet. Le 17 octobre 2000, le GPLI est remplacé par l'A.N.L.C.I. (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme), qui remplit des missions similaires.

Le néologisme « illettrisme », dont ATD Quart-Monde a été le promoteur, devient dorénavant le terme officiel concernant la maîtrise difficile de la lecture et de l'écriture par des personnes de langue maternelle française, scolarisées en France. Contrairement aux autres pays confrontés à ce problème, la France crée un mot nouveau : « les francophones belges ou québécois continuent de parler d'"analphabétisme", les anglophones d'"illiteracy", les Allemands d'"Analphabetismus", les Espagnols et les Italiens d'"analfabetismo" »[19]. Les dirigeants français, à l'instar d'ATD Quart-Monde jugent que le terme d'analphabétisme a une connotation péjorative pour les adultes du Quart-Monde. Dans un souci de ne pas stigmatiser la partie de la population concernée (souvent appelée public(s)), les personnes ne sont plus dites « illettrées » mais « en situation d'illettrisme ». L'alphabétisation devient, par ailleurs, la « lutte contre l'illettrisme ».

On constate donc que le terme « illettrisme » est né, non d'une préoccupation scientifique, mais d'une préoccupation d'acteurs de terrain, de militants qui ont voulu faire prendre conscience à l'opinion et aux pouvoirs publics français d'une réalité que ceux-ci ignoraient ou ne voulaient pas reconnaître. Il s'agit bien d'un terme, davantage que d'un concept.

II - Comment définir l'illettrisme ?

Le terme « analphabétisme » a été construit sur le mot-racine « alphabet » : l'analphabète renvoie donc à celui qui ne connaît pas l'alphabet. Le terme « illettrisme » a été construit à partir de la racine « lettré », mot qui date de la fin du XIIème siècle ; ce mot est issu du latin « litterae » qui signifie : les lettres. Les lettres désignent des missives, des ouvrages, des documents écrits, mais également des connaissances littéraires. Le lettré est donc une personne instruite, savante. Il dispose de lettres, c'est-à-dire, au-delà de l'écrit, de la culture et du savoir. L'illettré désigne donc celui qui ne possède pas les « lettres ». Ces deux termes

[18] ESPERANDIEU, V., LION, A., BENICHOU, J.P., Des illettrés en France. Rapport au Premier Ministre. Paris : La Documentation Française, 1984, 157p.

[19] VELIS, J.P., La France illettrée. Paris : Le Seuil, 1988, p. 28.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

possèdent le même suffixe « -isme », qui marque le glissement de l'attribut d'une personne (analphabète, illettré) vers un phénomène social (analphabétisme, illettrisme).

L'UNESCO, de par sa mission de lutte contre l'analphabétisme dans le monde, a proposé, dès 1958, sa première définition du terme « analphabète » : « L'analphabète est une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne » (UNESCO, 1958).

A partir des années 80, le terme « illettrisme » commence à être vulgarisé par ATD Quart-Monde. L'UNESCO, prenant en considération la situation des pays industrialisés, propose un nouveau terme, celui d'analphabétisme fonctionnel : « Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire, et calculer en vue de son propre développement et celui de sa communauté » (UNESCO, 1978). La plupart des pays industrialisés confrontés au problème des adultes scolarisés dans leur pays, mais ne maîtrisant pas la lecture et l'écriture, adopte ce terme d'analphabétisme fonctionnel. La France préfère parler d'illettrisme. Dès lors, comment distinguer l'analphabétisme, dont une définition a été donnée par l'UNESCO, de l'illettrisme ?

Le GPLI propose, en 1997, une définition de l'illettrisme, ou, plus précisément, des personnes relevant de situations d'illettrisme : « Le GPLI considère comme relevant de situations d'illettrisme, des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et / ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat ni spontané, ni facile, et qui évitent et / ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication »[20].

Le critère de scolarisation, ici mis en avant, peut permettre d'opérer une distinction entre l'analphabétisme et l'illettrisme.

Voici un schéma synthétique[21] susceptible d'éclairer les distinctions existant entre les différentes actions menées auprès de personnes ne maîtrisant pas la lecture et l'écriture :

[20] G.P.L.I., Illettrisme, accès et rapport à l'écrit. Répertoire de la recherche 1997. Ministère du Travail et des Affaires sociales, 1997, 86p. Cette définition apparaît également à la page 55 de la revue du GPLI de 1995.

[21] DRTEFP Ile de France, Repérage de l'illettrisme, analyse des besoins en formation linguistique. 1995

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

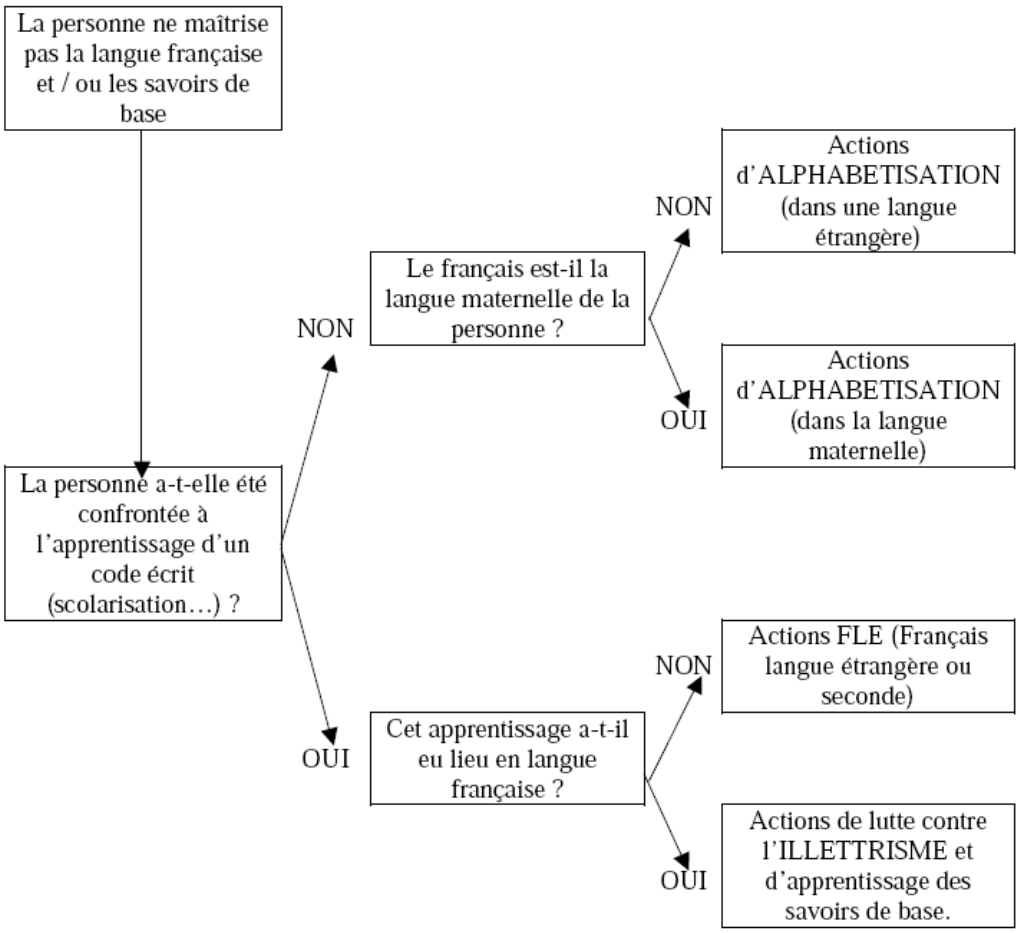


Schéma n°1 : Les différents types d'actions possibles auprès de personnes ne maîtrisant pas la langue française et / ou les savoirs de base.

En matière d'illettrisme et de lutte contre l'illettrisme, la terminologie évolue au fil des ans. C'est ce que nous allons voir à présent.

III – De l'illettrisme et des savoirs de base à la littératie et aux compétences clés.

Dans le point précédent, nous avons souligné que l'UNESCO avait introduit dans les années 60 le terme d'« analphabétisme fonctionnel ». Dans les années 80, ATD Quart-Monde et le GPLI lui substituent le terme « illettrisme » et inscrivent la lutte contre l'illettrisme dans le cadre de l'acquisition des savoirs de base. Dans les années 2000, sous l'impulsion de l'OCDE[22], l'union européenne et l'ANLCI[23], les acteurs de terrain et les chercheurs emploient

[22] OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

[23] ANLCI : agence nationale de lutte contre l'illettrisme

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

davantage les termes de « littératie », « compétences de base » et « compétences clés ». Dans ce point, nous allons nous pencher sur cette nouvelle terminologie.

A – La littératie : un accent mis sur les compétences en matière d'information écrite.

En 1995, l'OCDE définit la littératie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »[24]. Ce terme est issu du mot anglais « literacy » (qu'on peut traduire par « alphabétisme », à l'instar des québécois) qui s'oppose à « illiteracy » (ou « analphabétisme »). Nous pouvons souligner que le terme « littératie » se base davantage sur un existant, des compétences présentes en matière d'information écrite alors que le terme « illettrisme » insiste davantage, avec son « il- » privatif, sur les manques, les failles. On peut noter toutefois des passerelles entre ces deux termes – tous deux construits sur le mot-clé « lettre ». Cinq niveaux de littératie, inscrits dans un continuum, ont été déclinés. « Les situations d'illettrisme et d'analphabétisme fonctionnel correspondent au premier niveau, voire au deuxième niveau selon le seuil retenu »[25].

Le terme « littératie » - qui aborde les compétences en matière de communication écrite – permet de mettre en avant les nouvelles exigences de la société de l'information : savoir trouver, critiquer et utiliser l'information écrite devient important. Cette dimension individuelle est également à mettre en lien avec les enjeux économiques de la société de l'information dans laquelle est inséré le citoyen.

Nous avons vu dans le point précédent que le phénomène de l'illettrisme amenait les divers protagonistes à conduire des actions sur le terrain, actions de lutte contre l'illettrisme qui s'affichaient dans les années 80 jusque vers les années 2000 sous l'appellation « savoirs de base » ou « formation de base ». Cette terminologie a progressivement été remplacée par celles de « compétences de base » puis « compétences clés ».

B – La lutte contre l'illettrisme : des savoirs de base vers les compétences clés.

Dans les années 80, les actions de lutte contre l'illettrisme visaient l'insertion et le traitement social du chômage. Avec les années 2000, nous entrons dans la société de l'information et c'est dans ce cadre que prend son sens le terme « littératie ».

Entre 1998 et 2002, l'OCDE mène le programme DeSeCo – définition et sélection des compétences clés - « dans le but de créer un cadre conceptuel et permettant d'identifier les compétences clés de manière fondée et d'améliorer la qualité des évaluations internationales des compétences des adolescents et des jeunes adultes »[26].

Ce groupe DeSeCo met en évidence trois compétences clés :

- agir de façon autonome ;
- se servir d'outils de manière interactive ;
- fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes.

[24] CAVET, C. Y a-t-il aujourd'hui une définition de l'illettrisme qui s'impose à tous ?. Economie & Humanisme, 2002, n° 363, p. 13.

[25] p. 15-16.

[26] OECD. La définition et la sélection des compétences clés. Site de l'OECD, [en ligne]. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> (Page consultée le 13 septembre 2010)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Puis, le 18 décembre 2006, le Parlement européen et le Conseil formulent une recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ils définissent dans ce cadre 8 compétences clés :

- communication dans la langue maternelle ;
- communication dans une langue étrangère ;
- culture mathématique et compétence de base en sciences et technologies ;
- culture numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ;
- esprit d'entreprise ;
- sensibilité culturelle[27].

La question de départ du projet de l'OCDE était la suivante : « Quelles sont les compétences importantes à acquérir pour mener une vie réussie et collaborer à la création d'une société démocratique qui fonctionne bien ? »[28]. Dans cette perspective, ces compétences sont utiles à « l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi »[29].

Cette recommandation s'inscrit dans une politique de formation tout au long de la vie. Quel public vise-t-elle ? Tout citoyen européen est concerné par celle-ci mais plus particulièrement les groupes désavantagés dans leur formation. « Il s'agit notamment des personnes ayant des connaissances de base faibles, des personnes quittant l'école prématurément, des chômeurs de longue durée, des personnes handicapées ou des migrants, etc. »[30]. Les personnes en situation d'illettrisme font partie de ces groupes désavantagés dont le potentiel d'apprentissage doit être soutenu.

Quelle définition peut-on donner de la compétence ? Selon Le Boterf, « le professionnel n'est pas celui qui possède des savoirs ou des savoir-faire, mais celui qui sait les mobiliser dans un contexte professionnel. […] La compétence est toujours compétence – d'un acteur – en situation »[31]. Si les compétences de base prennent en considération les contextes personnel et social, les compétences clés quant à elles rajoutent le contexte professionnel.

Une des propriétés de la compétence réside en son caractère relatif : « contrairement à un objectif qui est formulé pour être atteint, une compétence n'est pas « atteinte » parce qu'elle n'est jamais aboutie : elle se développe tout au long de la vie »[32]. Nous pouvons faire un lien avec la visée de la recommandation du Parlement européen et du Conseil de 2006 : celle-ci développe 8 compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Chaque compétence clé peut se décliner en 3 composantes :

[28] Le Serveur suisse de l'éducation. DeSeCo - compétences clés dans les pays de l'OCDE. Site du Serveur suisse de l'éducation, [en ligne]. <http://www.educa.ch/dyn/58929.asp> (Page consultée le 13 septembre 2010)

[29] CAFOC de Nantes. Développement des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : repères pour la formation. Site du CAFOC de Nantes, [en ligne] <http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/Methodo_gale.pdf> (Page consultée le 14 juillet 2010)

[30] CAFOC de Nantes, art. cit.

[31] LE BOTERF, G., De la compétence à la navigation professionnelle. Paris : Les éditions d'organisation, 1997, p. 50-51.

[32] CAFOC de Nantes. Développement des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : repères pour la formation. Site du CAFOC de Nantes, [en ligne] <http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/Methodo_gale.pdf> (Page consultée le 14 juillet 2010)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« - les connaissances : savoirs déclaratifs, connaissances théoriques ;

- les aptitudes : savoir faire concrets ;
- les attitudes : savoir être relevant du psycho affectif, du comportement et des représentations »[33].

Cet ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes sont appropriées au contexte.

Nous avons pointé l'évolution de la terminologie en matière de lutte contre l'illettrisme, depuis les termes « savoirs de base » dans les années 80 vers ceux de compétences de base puis de compétences clés dans les années 2000. Quelles sont les différences entre ces termes ?

Lister les savoirs de base ou les compétences clés revient à se poser la même question : quelles sont les connaissances de base nécessaires à l'adaptation à la vie en société ? L'existence sociale peut se découper en différents contextes tels le contexte professionnel, le contexte social et le contexte personnel. On peut se centrer sur telle ou telle dimension, l'adaptation sociale revêtant alors des sens et des objets différents. C'est ainsi que la formation aux savoirs de base s'est attachée pendant longtemps à l'adaptation sociale avec par exemple la compréhension des administrations ou des droits sociaux et civiques. Aujourd'hui, avec les compétences clés, l'accent est davantage mis sur l'adaptation à l'emploi, dans le cadre d'une logique économique et administrative. « Le cadre européen suggère de prendre en compte toutes les facettes de l'individu et de son intégration positive dans la société : les dimensions sociales, culturelles, économiques et citoyennes »[34].

On peut pointer ensuite que les savoirs de base comme les compétences clés font tous deux référence plus ou moins explicitement aux savoirs enseignés en formation initiale. La façon d'aborder ces savoirs diffère selon que l'on se place du point de vue des savoirs de base ou des compétences clés. Le tableau ci-dessous extrait du site du CAFOC[35] permet d'introduire cette différenciation et présente l'avantage de faire figurer les compétences de base, terme intermédiaire entre les savoirs de base et les compétences clés.

[34] CAFOC de Nantes. Développement des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : repères pour la formation. Site du CAFOC de Nantes, [en ligne] <http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/Methodo_gale.pdf> (Page consultée le 14 juillet 2010)

[35] CAFOC de Nantes, art. cit. Schéma réalisé par Gérard Hommage, avril 2009

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Savoirs de base	Compétences de base Contextes personnel et social	Compétences clés Contextes personnel, social et professionnel
Lire Ecouter Ecrire Parler	Communication écrite et orale Utilisation de la langue pour accomplir des tâches déterminées	Communication dans sa langue maternelle Communication en langues étrangères
Calculer Opérer sur quantités et grandeurs	Calcul des quantités et grandeurs et résolution de problèmes sur ces notions	Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie
		Apprendre à apprendre
		Culture numérique
Raisonner Appréhender l'espace Appréhender le temps	Raisonner, maîtriser le temps et l'espace et les capacités d'organisation des connaissances et de mémorisation	Compétences sociales et civiques Esprit d'initiative et d'entreprise Sensibilité culturelle

Tableau n°1 : Compétences clés et savoirs de base[36]

Les savoirs de base se centrent sur 3 grandes dimensions à enseigner en formation :

- la sphère du langage oral et écrit : lire, écouter, écrire, parler ;
- la sphère des nombres : calculer, opérer sur les quantités et grandeurs ;
- la sphère du raisonnement : raisonner, appréhender l'espace et le temps.

Ces 3 grandes dimensions sont reprises dans les compétences de base, avec une terminologie et des processus de formation différents. Les compétences clés reprennent également ces dimensions en en rajoutant deux autres : la sphère de la culture numérique et la sphère des compétences sociales et culturelles. Si les compétences de base prennent en considération les contextes personnel et social, les compétences clés rajoutent le contexte professionnel dans le cadre d'une logique d'adaptation à l'emploi.

Parmi les 8 compétences clés figure la communication dans la langue maternelle, notamment par écrit, ce qui correspond au sujet de notre présent travail. Que recouvre

[36] ***CAFOC de Nantes, art. cit.***

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

cette compétence d'après le cadre européen ? Cela renvoie à « la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle »[37]. Au-delà des savoirs de base que sont l'écouter, parler, lire et écrire, cette compétence place l'individu dans une dimension sociale et culturelle d'adaptation et d'intégration à un ensemble déterminé.

Enfin, soulignons une dimension des compétences clés qui rejoint le sujet de notre travail, à savoir la dimension de l'apprendre à apprendre. Cette dernière nous renvoie à la sphère de la métacognition, la manière par laquelle l'apprenant prend conscience de ses stratégies d'apprentissage. L'explicitation s'inscrit pleinement dans ce travail de métacognition comme nous le verrons dans cette première partie.

Après avoir défini l'illettrisme en le distinguant de l'analphabétisme et avoir parcouru l'évolution des terminologies en matière de lutte contre l'illettrisme, nous allons dans le point suivant nous centrer sur une étude statistique descriptive de ce phénomène, en livrant des données chiffrées actuelles.

IV – L'illettrisme aujourd'hui : quelques données chiffrées.

Les chiffres les plus récents concernant l'appréhension de l'illettrisme sont donnés par l'enquête « Information et vie quotidienne » (IVQ) conduite en 2004-2005 par l'INSEE[38]. Cette enquête présente la répartition des personnes en situation d'illettrisme en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur zone d'habitation, de leur situation face à l'emploi et de la langue maternelle qu'elles utilisaient à 5 ans.

C'est sur la population âgée de 18 à 65 ans résidant en France métropolitaine, qui s'élève environ à 40 millions de personnes, qu'a porté cette enquête IVQ. L'exploitation de l'enquête par l'ANLCI[39] s'est appuyée sur ceux qui ont déclaré avoir été scolarisés en France, soit 90% des personnes interrogées. L'enquête a porté sur toute la population âgée de 18 à 65 ans ayant une adresse personnelle, c'est-à-dire les « ménages ». Elle a été conduite sur un échantillon de 10 000 personnes.

L'enquête IVQ de 2004-2005 révèle que « 9 % de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France est en situation que l'on peut qualifier d'illettrisme, soit 3 100 000 personnes en métropole »[40].

A – Illettrisme et âge.

Comment se répartissent ces 3 100 000 personnes en fonction de leur âge ?

Tableau n°2 : Distribution relative à la répartition des personnes en situation d'illettrisme en fonction de leur âge.

[37] CAFOC de Nantes, art. cit.

[38] Institut national de la statistique et des études économiques

[39] ANLCI. Illettrisme : les chiffres : exploitation par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE. Site de l'ANLCI, [en ligne]. <http://anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/Les_chiffres_de_l_illettrisme.pdf> (Page consultée le 20 septembre 2010)

[40] ANLCI. Illettrisme : les chiffres : exploitation par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE. Site de l'ANLCI, [en ligne]. <http://anlci.gouv.fr/?id=445> (Page consultée le 20 septembre 2010)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Age (en années)	[18 ; 26 [	[26 ; 36 [	[36 ; 46 [	[46 ; 56 [	[56 ; 66 [
Pourcentage de personnes en situation d'illettrisme	9	15	23	30	23

Si on réalise une étude statistique descriptive en se basant sur cette distribution, quels commentaires peut-on opérer ? Si l'illettrisme concerne tous les âges (étendue de 18 à 66 ans), l'histogramme nous montre que les trois dernières tranches d'âges sont plus concernées que les deux premières. Ceci est corroboré par le fait que la moyenne est de plus de 45 ans et que mode et médiane sont dans la classe [46 ; 56[. Que ce soit l'écart moyen ou l'écart type (respectivement 10,55 et 12,26 ans), ils définissent intuitivement une zone autour de la moyenne qui va de la trentaine à moins de 60 ans, zone qui correspond peu ou prou à l'écart interquartile (la moitié des personnes en situation d'illettrisme a entre 36,44 et 55,34 ans). On pourrait penser que l'illettrisme est un phénomène générationnel qui irait en diminuant (car de manière descriptive, elle concerne moins les jeunes adultes), mais pour cela il conviendrait de connaître la répartition selon l'âge de tous les Français (et non seulement celle des personnes en situation d'illettrisme).

Centrons-nous à présent sur la proportion de personnes en situation d'illettrisme dans les différents groupes d'âge. Si l'on considère les groupes d'âge,

- 4,5% des 18-25 ans,
- 6% des 26-35 ans,
- 9% des 36-45 ans,
- 13% des 46-55 ans,
- 14% des 56-65 ans,

sont en situation d'illettrisme.

D'après ces données, plus l'âge est élevé, plus la proportion de personnes en situation d'illettrisme augmente. La majorité des personnes en situation d'illettrisme a plus de 45 ans (ce qui correspond à une proportion de 53%). Au vu de ces chiffres, il apparaît donc important de penser une dynamique de formation tout au long de la vie. Cela s'inscrit bien dans le cadre des recommandations du Parlement européen et du Conseil qui a défini en 2006 un ensemble de 8 compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie[41].

B – Illettrisme et sexe.

Centrons-nous à présent sur la répartition des personnes en situation d'illettrisme en fonction de leur sexe.

Tableau n°3 : Distribution relative à la répartition des personnes en situation d'illettrisme en fonction de leur sexe.

[41] CAFOC de Nantes. Développement des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : repères pour la formation. Site du CAFOC de Nantes, [en ligne] <http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/Methodo_gale.pdf> (Page consultée le 14 juillet 2010)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Sexe	Homme	Femme
Pourcentage de personnes en situation d'illettrisme	59	41

On relève parmi les personnes en situation d'illettrisme une plus forte proportion d'hommes que de femmes (59% d'hommes contre 41% de femmes). Lorsqu'on se penche pour chaque sexe sur la proportion de personnes en situation d'illettrisme, on remarque que 11% des hommes sont dans cette situation contre 8% de femmes. Les hommes sont donc plus souvent en situation d'illettrisme que les femmes. « Dans d'autres enquêtes ces tendances se confirment : les filles se débrouillent également mieux que les garçons en compréhension de l'écrit dans les tests de l'enquête PISA (Projet International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans) conduite par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) auprès des élèves de 15 ans. »[42]. Toujours d'après le site de l'ANLCI qui rapporte les données chiffrées de l'enquête IVQ, « les filles obtiennent également de meilleurs résultats aux tests de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD : 5,4% de garçons en grande difficulté contre 3,2% de filles - chiffres 2005 - 5,9% pour les garçons et 3,6% pour les filles - chiffres 2006) »[43].

C – Illettrisme et territoires.

Penchons-nous à présent sur le territoire sur lequel vivent les personnes en situation d'illettrisme. Le tableau ci-dessous permettra d'illustrer nos propos :

Tableau n°4 : Distribution relative à la répartition des personnes en situation d'illettrisme en fonction de leur zone d'habitation.

Zone d'habitation	Zones rurales	Villes de moins de 20 000 habitants	Villes de plus de 20 000 habitants	Villes de plus de 100 000 habitants
Pourcentage de personnes en situation d'illettrisme	28	21	17	34

Près de la moitié (49%) des personnes en situation d'illettrisme vit en zone rurale ou faiblement peuplée contre une autre moitié (51%) qui vit en zone urbaine. Soulignons que 10% de personnes en situation d'illettrisme vivent en zone urbaine sensible. Une zone urbaine sensible (ou ZUS) est un territoire infra-urbain défini par les pouvoirs publics français pour être la cible prioritaire de la politique de la ville.

Si l'on considère chaque zone d'habitation séparément, la proportion de personnes en situation d'illettrisme est de :

- 10% dans les zones rurales ;
- 11% dans les villes de moins de 20 000 habitants ;
- 11% dans les villes de 20 000 à 100 000 habitants ;
- 8% dans les villes de plus de 100 000 habitants.

[42] ANLCI. Illettrisme : les chiffres : exploitation par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE. Site de l'ANLCI, [en ligne]. <http://anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/Les_chiffres_de_l_illettrisme.pdf> (Page consultée le 20 septembre 2010)

[43] ANLCI, art. cit.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Dans les villes de plus de 100 000 habitants le pourcentage de personnes en situation d'illettrisme est donc plus faible que la moyenne nationale, qui s'élève à 9%. Si l'on considère les zones urbaines sensibles, la proportion de personnes en situation d'illettrisme dans ces zones est de 18% contre 9% hors de ces zones.

Ces chiffres nous apprennent que les personnes en situation d'illettrisme ne vivent pas que dans les grandes villes : les zones rurales ou faiblement peuplées sont également concernées. On notera que si 10% de personnes en situation d'illettrisme vivent en zone urbaine sensible, le taux d'illettrisme dans ces zones est de 18%, ce qui correspond au double de la moyenne nationale.

D – Illettrisme et emploi.

Quelle est la situation des personnes en situation d'illettrisme face à l'emploi ? Nous allons explorer cette dimension en nous appuyant sur des données chiffrées que présente le tableau suivant :

Tableau n°5 : Distribution relative à la répartition des personnes en situation d'illettrisme en fonction de leur situation face à l'emploi.

Situation face à l'emploi	Travaille	Chômeur	Retraité	En formation ou inactif	Au foyer
Pourcentage de personnes en situation d'illettrisme	57	11	14	10	8

Plus de la moitié (57%) des personnes en situation d'illettrisme a un emploi. Pour aller plus loin dans l'analyse, si l'on retirait du champ des données la situation des étudiants qui n'occupent pas encore un emploi ou des retraités qui n'occupent plus d'emploi, le pourcentage de personnes en situation d'illettrisme dans l'emploi s'élèverait à 67%

Si l'on se centre à présent sur chaque situation face à l'emploi, quelle est la proportion de personnes en situation d'illettrisme ?

- 8% de ceux qui ont un emploi,
- 15% des chômeurs,
- 14% de ceux qui sont au foyer,
- 31% des autres inactifs,

sont en situation d'illettrisme

Ces chiffres nous apprennent que toutes les personnes en situation d'illettrisme ne sont pas dans une dynamique d'exclusion : plus de la moitié a un emploi. « La lutte contre l'illettrisme touche donc de très près le monde du travail, de l'entreprise et s'inscrit dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie »[44]. C'est ainsi que prend son sens la recommandation du Parlement européen et du Conseil qui a défini en 2006 un ensemble de 8 compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie[45]. Soulignons un point de vigilance pour les personnes en situation de chômage : 10%

[44] ANLCI, art. cit.

[45] CAFOC de Nantes. Développement des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : repères pour la formation. Site du CAFOC de Nantes, [en ligne] <http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/Methodo_gale.pdf> (Page consultée le 14 juillet 2010)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

des personnes en situation d'illettrisme sont au chômage et parmi les chômeurs le taux d'illettrisme représente 15%, soit un taux plus élevé que pour l'ensemble de la population. Cela nous conduit à explorer les liens entre l'illettrisme et le RMI afin de creuser cette dimension de la précarité.

E – Illettrisme et RMI.

5% des 3 100 000 personnes en situation d'illettrisme sont allocataires du RMI. Par ailleurs 26% des allocataires du RMI sont en situation d'illettrisme.

Si le pourcentage de personnes en situation d'illettrisme allocataires du RMI est faible (5%), « il ne faut pas sous estimer le phénomène illettrisme parmi les allocataires du RMI chez lesquels le taux de personnes confrontées à ces difficultés est très important, et s'élève à 26% »[46]. Plus d'un quart (26%) des allocataires du RMI sont en situation d'illettrisme, ce qui représente un taux environ 3 fois plus élevé que dans la population totale.

F – Illettrisme et langue maternelle.

L'illettrisme concernant la sphère du langage, écrit mais aussi parlé, nous allons maintenant nous centrer sur la langue que les personnes en situation d'illettrisme utilisaient dans leur enfance. Un tableau va permettre de présenter des données chiffrées relativement à cette dimension :

Tableau n°6 : Distribution relative à la répartition des personnes en situation d'illettrisme en fonction de la langue qu'elles utilisaient à l'âge de 5 ans.

Langue utilisée à l'âge de 5 ans	Français	Français et une langue régionale	Français et une langue étrangère	Une langue régionale	Une langue étrangère
Pourcentage de personnes en situation d'illettrisme	74	6	3	10	7

Près des trois quarts (74%) des personnes en situation d'illettrisme utilisaient le français exclusivement à l'âge de 5 ans. Si l'on se centre à présent sur chaque situation indépendamment, quelle proportion de personnes en situation d'illettrisme rencontre-t-on ?

- 8% de ceux qui parlaient français uniquement,
- 11% de ceux qui parlaient français et une langue régionale,
- 9% de ceux qui parlaient français et une langue étrangère,
- 29% de ceux qui parlaient une langue régionale uniquement,
- 18% de ceux qui parlaient une langue étrangère uniquement,

sont en situation l'illettrisme.

8% de ceux qui parlaient français uniquement à l'âge de 5 ans sont en situation d'illettrisme. Ce taux double ou triple pour ceux à qui on parlait une langue étrangère ou une langue régionale uniquement.

[46] ANLCI. Illettrisme : les chiffres : exploitation par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE. Site de l'ANLCI, [en ligne]. <http://anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/Les_chiffres_de_l_illettrisme.pdf> (Page consultée le 20 septembre 2010

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

G – De quels chiffres dispose-t-on pour les jeunes de moins de 18 ans ?

L'illettrisme peut être appréhendé depuis 2000 chez les jeunes français garçons et filles grâce aux journées d'appel de préparation à la défense. « Conformément à la loi du 28 octobre 1997, tous les jeunes français garçons et filles d'environ 17 ans, après avoir effectué les formalités du recensement à 16 ans, sont appelés à participer à une journée d'information sur la défense dénommée Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) »[47]. Depuis 2000, les jeunes français sont conviés aux JAPD. « Ce sont ainsi près de 800 000 jeunes qui passent des tests de maîtrise du français écrit chaque année »[48].

Les résultats à ces tests permettent de calculer la proportion de jeunes d'environ 17 ans qui sont en situation d'illettrisme, même si ces tests ont une vocation beaucoup plus large, de mesure des compétences des jeunes face à la lecture. Ce taux d'illettrisme est de 4,3% pour les 17-19 ans à la JAPD en 2005, 4,8% en 2006, 4,5% pour les jeunes de 18-25 ans dans l'enquête IVQ - 2004-2005. Soulignons toutefois que les tests de la JAPD et ceux utilisés dans le cadre de l'enquête IVQ ne sont pas tout à fait les mêmes, aussi on ne peut comparer directement les résultats de ces deux types d'enquête.

Si la définition de l'illettrisme proposée par le GPLI en 1997 permet d'éclairer les distinctions entre illettrisme et analphabétisme, celle-ci renvoie néanmoins à des situations très diverses.

V - Les personnes en situation d'illettrisme : des publics diversifiés.

Nous avons vu au point précédent que, plutôt que d'employer le terme « illettrés », l'usage voulait que l'on parle de « personnes en situation d'illettrisme », dans un souci de ne pas stigmatiser ces personnes. Aussi, à la question « Qui sont les illettrés ? », on pourrait substituer la question : « Qui sont les personnes en situation d'illettrisme ? ». Afin de décrire cette population, il conviendrait alors de s'interroger sur les diverses situations d'illettrisme.

De nombreuses études descriptives ont été menées[49], visant à dresser un « portrait » de ce public. Si certaines se sont intéressées à des populations particulières (tsiganes, bateliers), d'autres ont voulu dresser un panorama davantage exhaustif concernant une population plus vaste. C'est le cas de l'étude menée par Vélis en 1988. Selon lui, « il n'existe pas une forme unique de l'illettrisme. De fait, il peut se traduire de diverses manières, selon le niveau et la nature des difficultés individuelles, selon l'époque et le lieu, selon le bagage minimal de connaissances et de comportements qu'exige la vie de tous les jours »[50].

Afin d'étudier les diverses situations d'illettrisme, certains auteurs ont essayé d'établir des typologies. Nous retiendrons deux études, l'une centrée sur « le niveau et la nature

[47] ANLCI, art. cit.

[48] ANLCI, art. cit.

[49] Cf. ALBERT, J.P., L'illettrisme au quotidien. In FRAENKEL, B., Dirs, Illettrismes. Variations historiques et anthropologiques. Ecritures IV. Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou, 1993, 308p. COMITE ECONOMIQUE ET SOCIAL DE LORRAINE, L'illettrisme en région Lorraine : analyse et propositions. Séance plénière des 12 et 15 octobre 1990. Metz, 1990, 2 tomes DERYCKE, M., L'illettrisme dans la batellerie. In FRAENKEL, B., Dirs, Illettrismes. Variations historiques et anthropologiques. Ecritures IV. Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou, 1993, 308p. ORIHUELA BURNAT, A.M., L'illettrisme au quotidien. In FRAGNIERE, J.P., COMPAGNON, A., Dirs, Echec scolaire et illettrisme. Lausanne : Ed. EESP, 1992, 145p. VELIS, J.P., La France illettrée. Paris : Le Seuil, 1988, 272p. VINERIER, A., Des stratégies de contournement. Informations Sociales, 1997, n°59

[50] VELIS, J.P., La France illettrée. Paris : Le Seuil, 1988, p. 29.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

des difficultés individuelles »[51] - il s'agit des travaux de Bentolila (1996) relatifs aux savoirs de base – l'autre centrée sur « le bagage minimal de connaissances et de comportements qu'exige la vie de tous les jours »[52], plus précisément le bagage minimal de connaissances et de comportements qu'exige le milieu du travail – nous mentionnerons les travaux de Vinérier (1994) ayant trait aux problématiques d'insertion sociale et professionnelle. Quant aux variables spatio-temporelles mentionnées par Vélis (1988) plus avant et à leur rôle dans la connaissance des situations d'illettrisme, nous les aborderons au chapitre traitant des causes de l'illettrisme.

A - Une première typologie au regard de la maîtrise des savoirs de base.

Bentolila, linguiste, conseiller scientifique de l'Observatoire national de la lecture, a mené différentes enquêtes afin d'évaluer les performances en lecture de différentes populations. Dans son ouvrage de 1996, ainsi que dans un rapport de 2001[53], il relate trois enquêtes conduites :

- auprès d'allocataires du RMI, au nombre de 1009 (1993-1994) ;
- auprès de 10894 détenus en maison d'arrêt (1997) ;
- auprès de conscrits de 18 à 23 ans (1995).

La série d'épreuves administrées visait à évaluer le niveau de lecture des personnes testées. Quatre types de performances ont été mesurés :

1. La capacité d'identification et de compréhension de mots ;
2. La capacité de compréhension de phrases simples ;
3. La capacité de compréhension de quelques informations d'un texte court ;
4. La capacité de compréhension en profondeur d'un texte court.

« Les profils établis pour chaque individu testé nous ont permis de constituer 5 « familles » de lecteurs qui correspondent respectivement à un même seuil de performance »[54].

Tableau n°7 : Mesure des performances en lecture auprès des bénéficiaires du RMI, des détenus et des conscrits[55].

[51] Ibid.

[52] Ibid.

[53] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, 218p. BENTOLILA, A., RIVIERE, J.P., Illettrisme et exclusion : bilan et perspectives d'action. Rapport pour la Fondation Caisses d'Epargne Pour la Solidarité, 2001, 53p.

[54] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 19

[55] **Ces chiffres sont issus de : BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, 218p. et BENTOLILA, A., RIVIERE, J.P., Illettrisme et exclusion : bilan et perspectives d'action. Rapport pour la Fondation Caisses d'Epargne Pour la Solidarité, 2001, 53p.**

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

		Pourcentage de personnes concernées		
Profils	**Capacités**	**Allocataires RMI 1993 - 1994**	**Détenus en maison d'arrêt 1997**	**Enquête sur les conscrits 1995**
Famille A	En deçà de la capacité 1	12%	6%	1%
Famille B	Capacité 1 En deçà de la capacité 2	12%	9%	3%
Famille C	Capacité 1 Capacité 2 En deçà de la capacité 3	11%	8%	4%
Famille D	Capacité 1 Capacité 2 Capacité 3 En deçà de la capacité 4	31%	17%	12%
Famille E	Capacité 1 Capacité 2 Capacité 3 Capacité 4	34%	58%	80%

Cette première typologie permet de mettre en évidence, au sein des populations en difficulté par rapport à la lecture, différents degrés de maîtrise ou de non-maîtrise du savoir lire (ainsi, pour les allocataires du RMI, la proportion de personnes appartenant aux familles A, B et C est identique).

Bentolila continue à conduire différentes enquêtes auprès des jeunes gens de nationalité française, âgés de 17 à 18 ans, participant aux Journées d'Appel et de Préparation à la Défense (le service national réformé). A partir de 2000, une donnée supplémentaire est apparue : la performance en lecture des jeunes filles a pu être évaluée, alors qu'auparavant, le service national ne touchait que les jeunes hommes. Par ailleurs, si seul le savoir-lire était exploré jusqu'alors, de nouveaux tests devraient permettre d'explorer également le savoir-écrire, le savoir-lire et le savoir-écrire constituant deux savoirs de base par rapport auxquels les personnes en situation d'illettrisme sont en difficulté.

B - Une seconde typologie au regard de l'insertion sociale et professionnelle.

Vinérier (1994) a proposé une autre typologie des personnes en situation d'illettrisme, non plus au regard des savoirs de base, mais des problématiques d'insertion. Cette typologie a pour but de dégager les dispositifs de formation les plus appropriés au regard des difficultés et des capacités identifiées pour chaque profil.

Afin d'établir une typologie des personnes en situation d'illettrisme, Vinérier (1994) s'est basée sur 13 critères, qu'elle regroupe en 3 catégories :

- 3 critères liés au passé des personnes en situation d'illettrisme (passé familial, scolaire, passé d'insertion sociale et professionnelle) ;
- 5 critères liés à la formation (démarche de formation, projet de formation, …) ;

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

- 5 critères liés aux conditions de vie des personnes en situation d'illettrisme au moment de leur demande de formation ou pendant leur formation (ressources, travail, logement, famille, santé).

Ces critères ont été choisis, d'une part, dans le but de saisir l'illettrisme par rapport à une globalité, d'autre part, au regard d'une pratique auprès de personnes en situation d'illettrisme.

Les critères visent « à donner ainsi une perspective globale du problème de l'illettrisme »[56]. « Ces critères ont été choisis parce qu'ils se révélaient être des constantes à travers les récits de vie entendus »[57].

A partir de ces critères, Vinérier (1994) définit trois profils et décline, pour chacun d'eux, des stratégies d'intervention qui lui semblent appropriées.

- Le **profil A** s'intitule « **exclusion** ». Il regroupe des personnes marquées par l'échec dans différents domaines. Ces personnes refusent le plus souvent de s'inscrire dans un processus de formation et, plus généralement, dans un processus d'insertion. « Le désir d'insertion ne fait pas partie du possible à envisager »[58].
- Le **profil B** est appelé « **marginalité** ». Il regroupe des personnes à la charnière entre l'exclusion et l'insertion sociale. Ces personnes sont devenues marginalisées suite à un événement ou une série d'événements (familiaux, professionnels, …). Contrairement au profil précédent, un désir d'insertion existe, latent. Une tierce personne sera nécessaire afin que celles-ci prennent conscience de leur désir et fassent la démarche de s'inscrire en formation.
- Enfin, le **profil C** correspond au profil « **insertion** ». Ce profil regroupe des personnes insérées socialement, tant au niveau familial qu'au niveau professionnel. Ces personnes ont conscience de leurs difficultés et de leurs capacités. Lorsqu'elles s'engagent dans une formation, elles sont motivées et transfèrent les savoirs acquis en formation à leur vie quotidienne.

Si les personnes en situation d'illettrisme constituent un public hétérogène, elles partagent cependant des difficultés par rapport au lire-écrire qui entravent le bon déroulement de certains actes de leur vie quotidienne. Comment expliquer de telles difficultés ? Quelles peuvent en être les causes ?

VI - Comment expliquer les situations d'illettrisme ? Une causalité plurielle.

« La détermination des causes de l'illettrisme s'avère, comme toute tentative du même genre dans le domaine des sciences humaines, une entreprise particulièrement délicate »[59]. Cependant, cette détermination est rendue d'autant plus délicate que les caractéristiques du phénomène étudié sont particulières.

[56] VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994, p. 12.

[57] p. 45.

[59] ESPERANDIEU, V., VOGLER, J., L'illettrisme. Paris : Flammarion, 2000, p. 43.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

La première difficulté vient du fait que le terme « illettrisme » est un terme flou au caractère plurivoque et qui renvoie à des publics diversifiés. La seconde difficulté tient au fait que cette population est difficile à atteindre par voie d'enquête.

Les résultats des rares études dans ce domaine sont donc à manier avec prudence. Espérandieu et Vogler (2000) évoquent deux enquêtes :

- Une enquête menée en 1985 par l'association belge Lire et Ecrire, pour le compte de la commission des Communautés européennes, concernant les « itinéraires d'analphabétisme » dans 5 pays : la Belgique, la France, les Pays-Bas, la République fédérale d'Allemagne et le Royaume Uni.
- Une seconde enquête effectuée par l'Association pour la formation professionnelle et le développement de l'éducation permanente de Niort.

Ces deux études, qui présentent des tendances semblables, mettent en évidence deux phénomènes :

- Il existerait un « illettrisme de retour », soit une perte des capacités de lecture et d'écriture, faute de pratique en ce domaine ;
- L'illettrisme des adultes serait principalement lié à un échec scolaire : la maîtrise de la langue écrite n'a pas pu être acquise à l'école, ou l'a été, mais de manière insuffisante.
- Fijalkow, à travers son ouvrage *Mauvais lecteurs : pourquoi ?* [60] explore les différentes raisons qui peuvent expliquer l'échec scolaire dans le domaine de la langue écrite.

Il évoque 5 grandes causes, qui toutes renvoient à un ou plusieurs courants de pensée dans le domaine des sciences humaines (hormis la première cause qui renvoie aux sciences médicales) :

- une cause organique,
- des déficits instrumentaux et cognitifs,
- des troubles affectifs de la personnalité,
- une cause liée au milieu socio-familial : le handicap socio-culturel,
- une cause liée à l'école.

A - La conception organiciste.

Selon les tenants de cette conception, le problème des mauvais lecteurs est neurologique ou héréditaire, sachant que sont exclues d'autres origines possibles (telles que des difficultés intellectuelles ou socio-culturelles). Au sein de cette conception, différentes thèses s'affrontent.

Une première thèse postule que les difficultés de lecture chez l'enfant sont liées à une atteinte cérébrale (sous forme de blessure cérébrale ou d'un dysfonctionnement cérébral minime). Selon d'autres chercheurs, les difficultés de lecture chez l'enfant seraient innées, héréditaires. Une troisième thèse soutient que les difficultés de lecture de l'enfant proviennent d'un retard de maturation du système nerveux central.

B - Les déficits instrumentaux et cognitifs.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« Pour les cognitivistes, des déficits instrumentaux sont à l'origine des difficultés que rencontrent les enfants pour apprendre à lire »[61]. Ces déficits ont été regroupés en 4 classes correspondant aux 4 processus psychologiques de la perception, de la mémoire, du langage oral, de la pensée. Les recherches menées en psychologie cognitive s'intéressent donc à ces 4 processus relativement à leurs déficiences (les recherches récentes portent sur les corrélations entre les capacités en jeu dans l'acte lexique et l'intelligence, la perception, l'attention sélective, la mémoire à court terme, le langage oral, …).

C - Les troubles affectifs de la personnalité.

Les difficultés en lecture de l'enfant seraient liées à des troubles psycho-affectifs. Dans ce courant de causalité, la théorie psychanalytique figure au premier plan, notamment avec les travaux de Bettelheim[62]. « Avec le courant psychanalytique, ce qui apparaît fondamental c'est l'état socio-affectif de l'enfant au moment de l'apprentissage de la lecture »[63].

D - Le milieu socio-familial : le handicap socio-culturel.

« Sur un mode général les partisans de cette conception ont pour principe commun de considérer les *différences* dues à l'origine sociale des enfants en termes d'*infériorité* ou, dans un langage plus politique, en termes d'*inégalités* »[64].

Les pratiques linguistiques et culturelles de la famille, le modèle éducatif qu'elle fournit volontairement ou involontairement à l'enfant ne lui permettraient pas de se développer harmonieusement et expliqueraient ses difficultés d'acquisition du langage écrit.

E - La mise en question de l'école.

Les difficultés de lecture de l'enfant ne seraient pas imputables à l'enfant lui-même ou à son milieu familial, mais à l'institution chargée de lui apprendre à lire : l'Ecole.

La mise en question de l'école s'est faite à différents niveaux :

Tout d'abord, les méthodes de lecture ont suscité de vives controverses parmi les chercheurs et les praticiens, notamment entre les tenants d'une méthode analytique et les partisans d'une méthode globale.

D'autres théories ont été émises concernant, non pas la méthode de lecture utilisée en particulier, mais la méthode pédagogique d'ensemble mise en œuvre dans la classe. « Les travaux dont on dispose à ce sujet opposent presque toujours deux types de méthodes pédagogiques. L'un qualifié par les Anglo-Saxons de « traditionnel » ou « formel » et l'autre dit « ouvert » ou « informel ». Ce dernier correspond dans la communauté francophone au courant des pédagogies « moderne », « nouvelle », « active » ou « non directive » »[65].

Des recherches se sont par ailleurs intéressées à la corrélation entre les comportements pédagogiques des maîtres en classe pendant les activités de lecture et les résultats obtenus par les enfants dans l'apprentissage de la lecture.

61 p. 45.

62 BETTELHEIM, B., ZELAN, K., La lecture et l'enfant. Paris : Robert Laffont, 1983, 255p.

63 FIJALKOW, J. (1986). Mauvais lecteurs : pourquoi ?. Paris : PUF, 1990, p. 78.

64 p. 99. C'est l'auteur qui souligne.

65 p. 145.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Enfin, des caractéristiques personnelles du maître ont été étudiées, caractéristiques susceptibles de jouer un rôle dans l'apprentissage de la lecture (telles que le style cognitif, l'expérience professionnelle et les diplômes, le sexe, les attentes, …).

Après cette recension critique des différents travaux portant sur le ou les facteurs susceptibles de jouer un rôle dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant, Fijalkow conclut en posant qu'aucune approche ne se suffit à elle-même, mais que c'est grâce à l'interaction de ces différentes approches que l'on pourra expliquer au mieux les causes des difficultés de l'enfant vis à vis de l'acquisition de la lecture. Il prône donc une approche plurielle en la matière : « Ce qui est préconisé ici est de cesser de poser le problème en termes d'alternatives pour tenter de le penser au pluriel »[66].

A côté de ces causes liées à l'échec scolaire, une autre cause est fréquemment mise en avant (Espérandieu, Vogler, 2000 ; GPLI, 1995) : l'élévation des exigences quant à la maîtrise du langage écrit, en relation avec l'évolution socio-économique. « L'histoire témoigne du caractère récent de l'illettrisme comme facteur d'exclusion »[67], notamment dans le domaine professionnel où le niveau de formation requis devient de plus en plus élevé. La maîtrise du langage écrit constitue donc aujourd'hui une condition d'intégration sociale, sinon suffisante, du moins nécessaire.

L'illettrisme serait donc expliqué majoritairement par un échec scolaire dont les causalités paraissent elles-mêmes multiples. « Pourtant, dire que l'illettrisme est la conséquence de l'échec scolaire revient simplement à déplacer le problème de son origine, non à le résoudre »[68].

Face à ce phénomène, marqué par un terme aux contours flous, possédant une définition imprécise, renvoyant à un public pluriel, à des causalités multiples, quelles pédagogies ont été pensées et mises en place ?

VII - Les pédagogies mises en place dans le cadre des actions de lutte contre l'illettrisme.

Nous avons vu précédemment que le terme « illettrisme » est d'abord né d'une préoccupation praxéologique. Ceci se retrouve au niveau des productions relatives à la problématique de l'illettrisme. Dans une revue du GPLI visant à dresser un état des lieux de la recherche universitaire par rapport à l'illettrisme, Francis Andrieux souligne « une absence presque totale jusqu'en 1990 de travaux en provenance de l'université. La préoccupation des chercheurs a été longue à se mobiliser autour de questions posées par les acteurs quant aux difficultés qu'ils rencontraient et qu'ils nommaient "illettrisme" »[69].

Ainsi, les pédagogies visant à remédier aux difficultés de lecture et d'écriture rencontrées par les personnes en situation d'illettrisme émanent principalement d'acteurs de terrain : « La préoccupation majeure d'une production d'acteurs consiste à faire connaître à d'autres ce qu'on a découvert, ou essayé ; le souci du partage l'emporte sur les exigences

[66] p. 183.

[67] ESPERANDIEU, V., VOGLER, J., L'illettrisme. Paris : Flammarion, 2000, p. 49.

[68] p. 47.

[69] ANDRIEUX, F., Illettrisme et production de savoirs. In GPLI, De l'illettrisme : Etat des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit. Ministère du travail, du dialogue social et de la participation : Paris, 1995, p. 5.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

de fondements théoriques. On travaille avec des concepts mobilisateurs sans vrai souci de rendre ces concepts opératoires »[70].

Nous allons évoquer une de ces pédagogies, celle que propose Vinérier (1994) à partir de son expérience, notamment dans un service de formation qu'elle a créé : l'association d'Entr'Aide Ouvrière à Tours. Nous choisissons par ailleurs de relater les principes de cette pédagogie dans la mesure où les formateurs de l'atelier de formation de base duquel sont issues les personnes en situation d'illettrisme que nous avons interviewées y font appel.

A - Une pédagogie issue d'une production d'acteurs : la pédagogie de la communication de Vinérier (1994).

Dans son ouvrage intitulé *Combattre l'illettrisme : Permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique*, Vinérier (1994) expose les principes d'une pédagogie qu'elle appelle « pédagogie de la communication ».

En effet, les personnes en situation d'illettrisme présentent des difficultés à communiquer, tant à l'oral qu'à l'écrit. Elles ont notamment du mal à communiquer avec les « lettrés ». La pédagogie de la communication que propose Vinérier (1994) vise à restaurer cette communication difficile avec le monde des lettrés, tant sur le plan oral qu'écrit.

Pour ce faire, elle s'appuie sur « trois éléments qui sont apparus fondamentaux à la lumière de l'expérience décrite dans ce livre »[71] :

- L'importance de la relation pédagogique : Vinérier (1994) insiste notamment sur l'écoute attentive, la mise en confiance, l'attitude positive, l'attitude vraie, l'attitude vigilante. Concernant ces trois attitudes, l'auteur réfère aux travaux de Rogers[72].
- L'importance des moteurs d'apprentissage : « Ce sont les sujets qui vont déclencher un apprentissage et l'entraîner dans sa durée »[73]. Ces sujets sont moteurs dans la mesure où ils constituent un facteur de motivation pour l'apprenant. Par ailleurs, Vinérier (1994) souligne que ces moteurs s'ancrent dans la vie quotidienne des personnes en situation d'illettrisme. Elle cite les exemples suivants : le logement, le travail, l'argent, la santé, la famille, les déplacements, les démarches administratives.
- L'importance de l'univers verbal : il existe un décalage entre le capital linguistique des personnes en situation d'illettrisme et des lettrés. L'objectif de la formation est de développer l'univers verbal de l'apprenant, sous forme de mots-clés qui prennent sens dans un contexte motivant ; autrement dit, le but est que la personne en situation d'illettrisme apprenne des mots-clés nécessaires à la résolution de problèmes qu'elle rencontre dans sa vie quotidienne. Ainsi, si le logement constitue le moteur d'apprentissage d'un apprenant, les mots-clés pourront être « aide personnalisée au logement, allocation logement, bail, caution, charges, locataire, location, louer, propriétaire, … »[74].

A partir de ces trois éléments fondamentaux, Vinérier (1994) dégage une méthodologie d'aide à la mise en place de contenus. Celle-ci se décompose en 10 étapes qui ne sont pas toutes forcément chronologiques.

[70] Ibid.

[71] VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994, p. 209.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

1. Souhaits d'apprentissage de l'apprenant.
2. Approche globale des connaissances de l'apprenant.
3. Emergence du thème moteur, générateur d'apprentissage.
4. Construction du thème moteur : les rubriques et les items.
5. Appropriation de ce contenu par l'apprenant.
6. Evaluation du niveau de connaissances à partir du thème moteur.
7. Les mots-clés ou la clef de l'apprentissage.
8. Les notions fondamentales à l'assimilation des connaissances.
9. Les outils et le dossier déclencheur pour apprendre à lire, écrire, compter.
10. Déroulement d'une séquence pédagogique.

Tableau n°8 : Les différentes étapes composant la méthodologie d'aide à la mise en place de contenus[75].

Les deux premières étapes se réalisent par le biais d'un entretien avec l'apprenant et d'un questionnaire qu'il remplit : il s'agit, d'une part, de dégager ses souhaits d'apprentissage, d'autre part, d'évaluer (de manière approximative – le questionnaire ne se veut pas un test standardisé) son niveau en lecture-écriture.

En troisième lieu, il s'agit de faire émerger le thème moteur, « vital pour l'existence de l'apprenant, il émerge de ses préoccupations quotidiennes »[76], thème sur lequel seront basées les différentes séquences pédagogiques. Ce thème doit à la fois être source de motivation pour l'apprenant et également générateur d'apprentissages (tel que les thèmes logement, argent, travail, …).

En quatrième lieu, le formateur amène l'apprenant à découvrir toutes les possibilités d'apprentissage que le thème choisi peut générer. Le thème est alors découpé en rubriques et en items, chaque item donnant lieu à une séquence pédagogique. Par exemple, pour le thème logement, différentes rubriques peuvent être dégagées, telles que : « déposer une demande de logement », « les petites annonces », « le budget pour un logement », … Pour la rubrique « déposer une demande de logement », les items peuvent être : « je sais où m'adresser pour faire une demande de logement », « je sais dans quel service public aller pour déposer une demande de logement », « je sais remplir un dossier de demande de logement », …

La cinquième étape a pour but de constituer un programme de formation, un outil de référence pour chaque séquence pédagogique. L'apprenant est amené à situer son degré de savoir relativement à chaque rubrique et item dégagés précédemment. « L'expérience montre que cette étape est extrêmement importante car elle permet de responsabiliser les apprenants dans leurs apprentissages »[77].

[75] ***p. 216.***

[76] p. 226.

[77] p. 231.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Chaque séquence pédagogique fait appel aux étapes 5, 6, 7, 8, 9 et 10, étapes qui ne se réalisent pas forcément dans cet ordre chronologique, contrairement aux étapes 1, 2, 3, 4 et 5 qui se suivent chronologiquement.

L'étape 6 vise à évaluer le niveau de connaissances de l'apprenant concernant le thème moteur travaillé par le biais d'un questionnaire.

L'étape 7 aide le formateur à bâtir une liste de mots-clés indispensables pour l'acquisition du thème moteur.

Lors de l'étape 8, le formateur liste les notions fondamentales permettant une acquisition durable de connaissances. « Ces notions concernent notamment la situation dans l'espace et le temps, la construction du nombre, la logique »[78]. Peut-être peut-on faire un rapprochement entre ces notions fondamentales et les opérations logiques qu'a décrites Piaget.

A l'étape 9, le formateur est amené à s'interroger sur les supports qu'il utilise lors des séquences pédagogiques. Vinérier (1994) insiste sur la nécessité de confronter les apprenants à de vrais écrits.

Enfin, le déroulement d'une séquence pédagogique est décrit à l'étape 10. Chaque séquence pédagogique comprend trois phases :

- A. Lire en parlant, en agissant. L'apprenant est amené à débattre par rapport à l'item abordé : que connaît-il de cet item ? De quels mots-clés dispose-t-il ? Quels mots-clés doit-il acquérir ? Le formateur peut également entreprendre des démarches (par exemple administratives) avec l'apprenant. Dans ce cas, une notion fondamentale est introduite.
- B. Lire en parlant, écrivant, comptant. La démarche entreprise auparavant peut servir de support de parole et / ou d'écriture. L'apprenant peut remplir des imprimés, écrire une lettre. Il peut également travailler des notions mathématiques.
- C. Lire en s'exerçant. Afin de systématiser les apprentissages réalisés lors des deux phases précédentes, des exercices systématiques sont introduits.

Vinérier (1994) insiste sur l'importance d'un temps de bilan à la fin de chaque séquence.

Voici un tableau récapitulatif de ces 10 étapes :

[78] p. 235.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Fiche pédagogique n°	Date :	
Niveau de l'apprenant : 1 – 2 – 3	Profil : A – B – C	
Thème :	Rubrique :	
Item :		
Mots-clés :		
Notion fondamentale :		
Déroulement	Matériel	Durée
A) Lire en parlant, en agissant		
B) Lire en parlant, écrivant, comptant		
C) Lire en s'exerçant		
Bilan : - du formateur - de l'apprenant		

Tableau n°9 : Présentation de la fiche pédagogique, support et synthèse de la pédagogie de la communication de Vinérier (1994).

B - Une pédagogie issue d'une production de chercheurs : l'expérience de Uzé (1989).

Le cadre théorique sur lequel s'appuient les travaux de Uzé (1989) est celui des thèses de Laurence Lentin « concernant le passage du « penser-parler » au « lire-écrire », considéré comme acte langagier total, et ceci dans la continuité »[79].

La thèse que soutient Lentin est qu'« il n'y a pas de rupture entre le système langagier oral et le système langagier écrit »[80]. L'enfant développe très tôt des variantes langagières orales qui, progressivement, deviennent écrivables ; autrement dit, à un moment donné de son développement, un nombre croissant de ses productions orales peuvent s'écrire

[79] UZE, M. Une approche linguistique de l'illettrisme, avec des adultes dits « handicapés mentaux ». Handicaps et inadaptations, 1989, n°47-48, p. 59.

[80] LENTIN, L. Combattre l'illettrisme… Bulletin d'information de l'ASFOREL, 1985, n°14, p. 5.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

telles quelles car elles sont grammaticalement correctes. Afin d'entrer dans le système langagier écrit, il faut que l'apprenant soit capable de produire des énoncés syntaxiquement structurés. Le parler juste, au niveau syntaxique, est donc un préalable nécessaire au lire-écrire juste. Ce parler juste se développe progressivement, amenant l'apprenant à produire des énonciations de plus en plus explicites qui, au final, peuvent s'écrire. Ces énonciations explicites permettent à l'apprenant « de s'exprimer, sans référence à une situation concrète, uniquement à l'aide de signifiants linguistiques, y compris ceux chargés de mettre en lumière les relations de la pensée que sont les "introducteurs de complexité" »[81]. « C'est donc dans cette partie commune au français parlé et au français écrit que l'apprenant pourra passer « du parler au lire » à l'aide (…) d'énonciations orales ou écrites appropriées qu'il rencontrera dans son expérience cognitivo-verbale »[82]. Lentin souligne toute l'importance des interactions langagières entre l'adulte et l'enfant dans ce passage du parler au lire, c'est-à-dire, dans le passage des variantes orales aux variantes orales écrivables, puis aux variantes écrivables.

Nous avons utilisé, dans le paragraphe précédent, les termes « enfants » et « apprenants ». Le terme « apprenant » est-il réservé exclusivement à l'enfant, ou peut-il s'appliquer également à l'adulte, en l'occurrence l'adulte en situation d'illettrisme ? Selon Lentin, le terme « apprenant », qu'elle emploie dans les citations précédentes pour référer à l'enfant, peut également désigner un adulte, dans la mesure où « le problème de l'illettrisme ne peut pas être traité en dehors du problème de l'acquisition et du fonctionnement du langage »[83].

Ces thèses ont été expérimentées avec succès auprès d'enfants tout-venant[84]. Uzé (1989) s'est alors intéressée à une expérimentation auprès d'adultes handicapés mentaux en difficulté dans le rapport au lire-écrire.

Elle a élaboré 5 livrets pédagogiques intitulés *On y va !* [85], basés sur une progression syntaxique : les premiers livrets utilisent davantage de « phrases simples », au sens de Lentin, c'est-à-dire de phrases exprimant un seul message ; progressivement sont introduites les « phrases simples multiples » qui intègrent plusieurs messages et les « phrases complexes » où les messages sont mis en relation par des connecteurs de temporalité, causalité, conséquence, …

Ces livrets abordent des thèmes qui correspondent aux intérêts des adultes à qui ils s'adressent. Uzé souligne en effet qu'il est « indispensable de proposer une approche fondamentalement différente de celles les ayant conduits à des échecs répétés »[86]. Chaque livret comporte des textes et des illustrations. Au départ, l'illustration est en parfaite adéquation avec le texte. Au fur et à mesure de la progression, exclusivement d'ordre syntaxique, l'illustration devient davantage une référence qu'une aide à la lecture du texte.

[81] UZE, M. Une approche linguistique de l'illettrisme, avec des adultes dits « handicapés mentaux ». Handicaps et inadaptations, 1989, n°47-48, p. 60.

[82] LENTIN, L. Combattre l'illettrisme… Bulletin d'information de l'ASFOREL, 1985, n°14, p. 6.

[83] p. 5.

[84] LENTIN, L., Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris : ESF, 4ème éd., 1983

[85] UZE, M., Je parle donc je lis. Vaincre l'illettrisme avec les livrets : On y va !. Paris : Fleurus, 1989

[86] UZE, M. Une approche linguistique de l'illettrisme, avec des adultes dits « handicapés mentaux ». Handicaps et inadaptations, 1989, n°47-48, p. 57.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

A l'aide de ces 5 livrets pédagogiques, support de sa méthodologie, Uzé (1989) a mis en place une expérimentation auprès de 20 participants âgés de 14 à 24 ans (au terme des deux années d'expérimentation, il n'en restait plus que 10, étant donnée la mobilité de cette population). « Ces jeunes gens fréquentaient soit un Institut Médico-Pédagogique [IMP], soit un Centre d'Aide par le Travail [CAT] »[87]. Les deux sexes étaient également représentés. Chacun était par ailleurs volontaire pour s'engager dans une démarche d'apprentissage du lire-écrire.

Cette expérimentation s'est déroulée de novembre 1981 à janvier 1984.

Une évaluation initiale du fonctionnement cognitif et du fonctionnement langagier des sujets a été conduite. Le fonctionnement cognitif a été évalué selon un document élaboré par le Groupe de Recherche et d'Enseignement en Pédagogie Spécialisée, document ayant pour base théorique les travaux de Piaget. Le fonctionnement langagier a été évalué par le biais de deux entretiens, analysés en fonction de la syntaxe des énoncés (les différentes catégories d'énoncés étant : phrase simple, phrase simple multiple, phrase complexe).

Quatre types de séances ont été conduits pendant cette durée, selon le référentiel théorique énoncé plus avant :

- énonciation orale : il s'agit pour l'apprenant de s'exprimer oralement à propos d'un récit lu par l'expérimentateur, récit contenu dans les livrets ;
- dictée à l'adulte compétent : l'apprenant, qui ne sait pas encore écrire, dicte à l'expérimentateur un récit, autrement dit, parle un écrit ;
- énonciation écrite autonome : l'apprenant est amené progressivement à écrire seul des récits sur des fiches, dont le répertoire grandit au fur et à mesure des séances ;
- lecture : l'apprenant est amené à lire de manière autonome les récits qui constituent les cinq livrets de la démarche.

Chaque séance a fait l'objet d'un relevé chronologique des fiches élaborées par le sujet et d'une analyse linguistique des énonciations obtenues (à l'oral comme à l'écrit).

Deux bilans ont été réalisés, l'un en juin 1983 (bilan qui montre une augmentation du pourcentage de phrases complexes produites oralement pour 8 apprenants sur 10), l'autre en janvier 1984 concernant la démarche de lecteur et celle d'énonciateur d'écrit. Au final, les résultats obtenus ont montré que :

- « 4 sujets pour le groupe expérimental réduit étaient devenus d'authentiques lecteurs / énonciateurs d'écrit ;
- 4 sujets étaient en bonne voie, mais avaient besoin d'une prolongation, ce qui fut fait avec succès ;
- pour 2 apprenants, il a fallu constater un échec concernant l'apprentissage de la lecture/ écriture, avec cependant une évolution favorable en d'autres domaines notamment en ce qui concerne le langage parlé »[88].

Ainsi, les hypothèses apparaissent confirmées, même si l'effectif de sujets testés est assez restreint (10 sujets). Soulignons par ailleurs que cette expérience a porté sur une catégorie particulière de personnes en situation d'illettrisme : des personnes handicapées mentales fréquentant un IMP ou un CAT. De nouvelles expériences « semblables commencent à se mettre en place avec d'autres catégories d'apprenants tardifs illettrés « tout-venant » : elles ont toutes les chances d'être positives »[89].

[87] p. 63.

[89] Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

C'est dans le cadre d'une exploration théorique que s'inscrit la pédagogie de l'explicitation que nous souhaitons mettre en place, même si les pédagogies issues de productions d'acteurs apportent aux chercheurs une contribution non négligeable. Ainsi, concernant la pédagogie de la communication de Vinérier (1994), nous retenons :

- L'importance accordée à la relation pédagogique, un des éléments incontournables de toute situation d'apprentissage, selon Houssaye, constitutive du « triangle pédagogique »[90] unissant le maître, l'élève et le savoir.
- La prise en compte de la motivation dans toute séquence pédagogique, autrement dit, le lien explicitement instauré entre l'apprentissage du lire-écrire et les projets qui animent l'apprenant.

Ces deux facteurs correspondraient à la motivation qu'Houssaye appelle « implication » : « celle-ci est fonction d'un ensemble de trois sentiments qui conditionnent l'engagement d'un sujet : le sentiment de sécurité qui se traduit dans la disponibilité du moment ; le sentiment d'être concerné par le projet et la nature de l'activité ; le sentiment de vivre son autonomie »[91].

- L'importance de séquences pédagogiques axées autour de la communication tant orale qu'écrite, séquences dans lesquelles l'apprentissage du lire-écrire passe par l'action, la parole, la lecture et l'écriture.

Nous allons, dans le chapitre qui va suivre, explorer les fondements théoriques sur lesquels s'appuie Uzé (1989) (nous nous intéresserons ainsi aux travaux de Lentin, linguiste) et les mettre en lien avec la perspective d'un autre linguiste qui questionne la problématique de l'illettrisme : Bentolila. En un troisième chapitre, il s'agira d'articuler ces deux perspectives linguistiques avec la perspective constructiviste.

Ainsi, nous souhaitons traiter de l'illettrisme dans une perspective de chercheur (même si nous avons été actrice auprès de ce public dans un atelier de formation de base), sans déconnecter cependant cette recherche du terrain qui l'a vue naître.

Chapitre 2 : Les difficultés langagières des personnes en situation d'illettrisme.

Au chapitre précédent, nous avons voulu approcher le terme « illettrisme » à travers différentes questions. Nous avons vu que les personnes en situation d'illettrisme entretenaient des rapports difficiles avec le langage écrit.

Nous allons, dans ce chapitre interroger les difficultés langagières de ce public à la lumière d'une perspective linguistique, en convoquant deux éclairages particuliers : celui de Bentolila et celui de Lentin.

En premier lieu, nous verrons que les personnes en situation d'illettrisme ne souffrent pas uniquement d'un rapport difficile avec le langage écrit : on observe également chez elles des difficultés au niveau du langage oral. Au regard des apports de ce premier point, notre deuxième point visera à éclairer les liens qui unissent les compétences langagières orales et les compétences langagières écrites. Nous verrons notamment qu'un pré-requis

[91] HOUSSAYE, J. Construire la motivation. Educations, décembre 1994-janvier 1995, n°1, p. 25.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

au lire-écrire juste est le parler juste. Dès lors, quelle démarche pédagogique penser pour les personnes en situation d'illettrisme ? Ce sera l'objet de notre troisième point.

I - L'illettrisme : un handicap linguistique global.

Dans le chapitre précédent, nous avons essayé de définir le terme « illettrisme » et nous avons pointé les difficultés du public concerné. Malgré son hétérogénéité, une difficulté commune a pu être dégagée, qui a trait à la relation problématique au langage écrit : les personnes en situation d'illettrisme ont du mal à lire et à écrire, ce qui les handicape dans leur vie quotidienne.

Selon Bentolila, linguiste, les difficultés des illettrés ne se résument pas qu'au seul langage écrit. Elles concernent également le langage oral : « L'illettrisme ne se limite pas (…) à une relation difficile et ambiguë avec le texte écrit, il est la manifestation d'un malaise global avec la langue ; les difficultés de lecture trouvent dans l'oral sinon leur source, du moins leur écho »[92]. Ainsi, l'illettrisme correspondrait à un handicap linguistique, tant sur le versant de l'oral que sur celui de l'écrit : « *Les deux handicaps sont solidaires* l'un de l'autre et se renforcent mutuellement »[93].

Nous évoquons ici le concept de langage. Quelle en est sa définition et comment ce concept se différencie-t-il du concept de « langue » ?

Saussure, initiateur de la linguistique contemporaine, notamment du courant structuraliste, a défini ces deux concepts. Le langage correspond à une faculté propre à l'espèce humaine, qui se sépare, pour Saussure, entre la parole, située du côté de l'individu, et la langue, située au niveau du collectif.

Lentin, linguiste qui s'inscrit dans la lignée de Saussure, parle de fonction langage, qui correspond, d'une part à une fonction mentale, d'autre part à une fonction biologique. Selon cet auteur, la fonction langage est innée, la capacité linguistique acquise ; autrement dit, « *la fonction langage* n'est chez l'être humain qu'une potentialité : il lui faut *s'actualiser dans la langue* de l'environnement immédiat, ce qui exige une maîtrise du système »[94].

Lentin souscrit à la définition de la langue proposée par de Saussure : " La langue est un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de la faculté du langage chez les individus "[95]. La langue, comme système autonome de dépendances internes, est sociale, indépendante de l'individu, propre à une communauté linguistique. L'acte qui consiste à puiser dans ce " trésor " collectif, l'acte qui consiste à utiliser la langue s'appelle la parole. " La langue est de l'ordre du psychique, du collectif, du général. La parole est de l'ordre du psycho-physiologique, de l'individuel, du particulier "[96].

L'apprentissage de la langue renverrait donc à l'acquisition d'un certain nombre de règles, contraignantes, codifiées socialement et posées en extériorité par rapport à l'enfant. Si l'on ne prend en compte que le versant de l'apprentissage de la langue, « on perd de vue l'essentiel : l'enfant qui apprend à parler se livre à une activité personnelle originale

92 BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 35.

93 p. 37. C'est l'auteur qui souligne.

94 UZE, M. Une approche linguistique de l'illettrisme, avec des adultes dits « handicapés mentaux ». Handicaps et inadaptations, 1989, n°47-48, p. 59. C'est l'auteur qui souligne.

95 SAUSSURE, F., Cours de linguistique générale. Paris : Payot, 1973, p. 419.

96 p. 37.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

et créatrice qui seule peut lui assurer par la suite une authentique *autonomie* de son fonctionnement mental et langagier »[97].

En résumé, la langue renverrait davantage à un outil socialement élaboré, un instrument d'une communauté, le langage à une fonction potentielle, s'actualisant dans la parole, issue d'une production originale, individuelle.

Comment se manifestent, au niveau du langage oral, les difficultés de parole des personnes en situation d'illettrisme ?

Bentolila formule ainsi leur principale difficulté de parole : « on se comprend, en deçà ou au-delà des indices que fournit le message ; la compréhension n'est pas modelée par ces indices ; la compréhension va d'elle-même, va pratiquement sans dire »[98].

La difficulté majeure des illettrés réside dans le non-respect d'un des éléments constitutifs de la communication : le contexte. Nous faisons ici référence à une des composantes essentielles de la communication, telle que l'a décrite Jakobson.

Pour décrire la fonction de communication du langage, et les différentes composantes qui y sont impliquées, les linguistes ont eu recours à des schémas descriptifs. Parmi ces schémas, figure celui de Jakobson[99] :

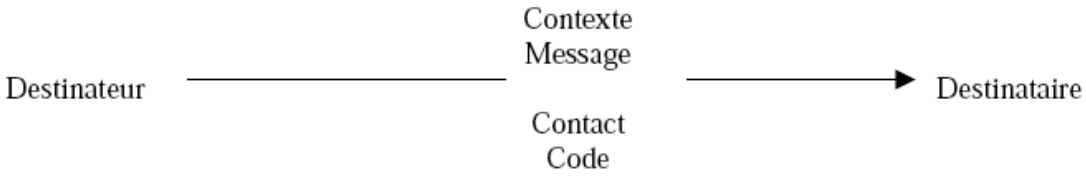


Schéma n°2 : Schéma linguistique de Jakobson

Lors de toute communication, le destinateur envoie un message linguistique à un destinataire. Pour être reçu et compris, les deux protagonistes doivent posséder un code commun. Ce code correspond à un stock dans lequel on choisit entre les unités pour construire le message. La transmission se fera si un contact s'établit (le contact correspondant à une connexion physique, physiologique et psychologique). Enfin, le destinateur et le destinataire sont inscrits dans un contexte, qui peut être verbal (la conversation en cours) ou situationnel (la situation dans laquelle nous nous trouvons). Le contexte renvoie également au référent, à ce dont il est question lorsque nous parlons, à un « objet » du monde extérieur au langage.

Les illettrés considèrent que le contexte des destinataires de leur message, autrement dit l'ensemble des informations dont disposent ceux-ci relativement au message qui va leur être délivré, est identique à leur propre contexte, aux informations qu'ils possèdent. La communication va donc fonctionner majoritairement dans l'implicite, le destinateur supposant que le destinataire de son message sait ce que lui-même sait. Il va en découler bon nombre de malentendus.

« Le lancement du message illettré fait automatiquement entrer celui à qui on l'adresse dans un *monde virtuel* où l'on est supposé partager d'emblée expériences, sentiments,

[97] LENTIN, L. Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant. Langue Française, 1975, n°27, p. 21. C'est l'auteur qui souligne.

[98] [98] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 38-39.

[99] JAKOBSON, R., Essais de linguistique générale. Paris : Ed. De Minuit, 1963, p. 214.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

opinions ; un monde virtuel dans lequel le message ne fait que confirmer ce que l'on sait déjà, ne fait que souligner tel aspect ou tel autre d'une expérience prétendument partagée »[100].

Si les illettrés ont du mal à lire-écrire juste, ils ont aussi des difficultés à parler juste, le parler juste supposant « l'ajustement pertinent des moyens dont nous disposons aux attentes d'un auditeur particulier et aux exigences d'une situation particulière »[101]. Les attentes du destinataire et les exigences de la situation qu'évoque Bentolila renvoient au contexte, autrement dit aux informations relatives au discours du destinateur que le destinataire connaît ou ignore.

Pour parler juste, le destinateur du message doit se poser une série de questions : que sait l'autre de ce que je sais ? Qu'ignore-t-il ? Quelles sont les zones de chevauchement entre mon contexte et celui du destinataire ? Quelles zones me sont propres ? Quelles zones sont propres au destinataire ? Le destinateur doit par ailleurs ajuster son discours (autrement dit, ajuster ses moyens linguistiques) en fonction des réponses à ces questions. Ces questions du destinateur du message renvoient aux devoirs qui lui sont impartis lorsqu'il formule un message à un destinataire.

Ainsi, les personnes en situation d'illettrisme ont des difficultés avec les devoirs (mais également les droits) que suppose la communication, notamment avec le devoir d'explicitation du message dédié au destinataire.

II - Les liens entre les compétences langagières orales et les compétences langagières écrites.

Comment expliquer les difficultés de parole des personnes en situation d'illettrisme ?

Selon Bentolila, ces difficultés s'enracinent dans une acquisition déficiente de la langue maternelle. Un détour par le parcours d'acquisition du langage oral chez le jeune enfant est ici nécessaire pour mieux comprendre les difficultés langagières des adultes en situation d'illettrisme.

En un premier temps, l'enfant se sert de la langue pour exiger (un biberon par exemple) et pour désigner tel ou tel objet de son monde environnant. « Se définit donc une première phase : celle où l'enfant va dire de quoi ou de qui il parle »[102]. En un second temps, l'enfant « dit non seulement ce dont il parle, mais il indique aussi et surtout *ce qu'il veut en dire* »[103].

Cependant, une condition de ce passage du premier au second temps est la confirmation par l'autre de cette hypothèse émise sur le langage : parler, c'est « tenir des propos sur… ».

Etant donné que les premiers messages élaborés par le jeune enfant comportent peu d'indices susceptibles de faciliter leur compréhension (que ces messages correspondent à la première ou la deuxième phase d'acquisition), celui-ci ne peut « effectuer ses premières armes linguistiques que dans *un contexte de très grande connivence*, d'extrême proximité ;

100 BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 40. C'est l'auteur qui souligne.

101 BENTOLILA, A., Le propre de l'homme : parler, lire, écrire. Paris : Plon, 2000, p. 37.

102 BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 41.

103 p. 42. C'est l'auteur qui souligne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

un contexte dans lequel *le message manifeste et confirme le partage d'une expérience plus qu'il ne fournit les moyens de découverte et de construction* »[104].

Une pratique langagière de connivence est marquée par l'utilisation d'un certain nombre d'opérations telles que « la thématisation, l'aspectualisation et la juxtaposition »[105] (la liste ne se veut pas exhaustive). Ces opérations sont caractérisées par le fait que les marques de temps sont rares et par une « absence quasi-totale des connecteurs logiques marquant formellement les liens entre les propositions et les phrases »[106].

Cependant, au fur et à mesure de son avancée en âge, l'enfant va être confronté à une multiplicité d'interlocuteurs. Il lui faudra donc apprendre à sortir du contexte de connivence premier, où quelques mots suffisaient à se faire comprendre de l'autre, pour entrer dans un contexte de distanciation en intégrant le fait que l'autre ne sait pas forcément de quelle expérience l'enfant veut témoigner. « C'est une longue marche sémiologique que va effectuer l'enfant, ponctuée de difficultés, parfois d'angoisses, en tout cas de questionnement (…) *Comment fait-on pour transmettre un sens ? Comment fait-on pour mettre en mots ?* »[107].

« Sortir du pré carré de la familiarité et de la connivence pour s'adresser à ceux que l'on connaît moins pour leur dire des choses qu'ils ignorent, tel est le vrai défi de l'apprentissage de la langue »[108]. C'est bien la fonction du langage que de parler du plus étrange au plus étranger, ou au plus inconnu. C'est sur ces hauteurs « où se raréfie l'oxygène du « déjà-su » (…) que la découverte l'emporte sur le prévisible, que la conquête du sens est à la fois une invitation et un défi, une promesse et une exigence. C'est aux confins du dire, à l'orée de l'indicible que la langue déploie toute sa puissance, mobilise tous ses moyens »[109].

Dans ses recherches relatives à l'acquisition du langage oral, Lentin, linguiste, étudie, tout comme Bentolila, l'acquisition du savoir-parler, acquisition qu'elle met en lien avec le degré d'explicitation des messages construits par l'enfant : « L'enfant « sait parler » lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage une pensée ou un enchaînement de pensées *en* ou *hors* situation »[110].

Elle distingue ainsi les mauvais des bons parleurs en fonction du degré d'explicitation des variantes langagières que les enfants utilisent. Le concept de « variantes langagières » a été forgé par Lentin : « Tout locuteur « compétent » dispose de diverses **variantes**, parmi lesquelles il *choisit* suivant ses besoins, qui dépendent de ses habitudes, de ses goûts, de ses humeurs et surtout du contexte (caractéristiques de la situation et de son (ses) interlocuteur(s)). (…) Un même locuteur construit des formulations différentes, pratiquant un choix non conscient parmi les possibilités langagières dont il dispose, suivant ses besoins adaptés au contexte »[111].

[104] p. 43. C'est l'auteur qui souligne.

[105] BENTOLILA, A. De l'oral à l'écrit : connivence et distance. In BENTOLILA, A., CHEVALIER, B., FALCOZ-VIGNE, D., La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris : Nathan, 1991, p. 187.

[106] p. 188.

[107] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 43. C'est l'auteur qui souligne.

[108] BENTOLILA, A., Le propre de l'homme : parler, lire, écrire. Paris : Plon, 2000, p. 152.

[109] p. 27.

[110] LENTIN, L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : E.S.F., 2ème éd., 1999, p. 34. C'est l'auteur qui souligne.

[111] p. 21. C'est l'auteur qui souligne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Les « mauvais parleurs » ont recours à des variantes langagières pauvres syntaxiquement et compréhensibles en contexte ; les « bons parleurs », quant à eux, emploient des variantes langagières syntaxiquement variées et complexes, davantage explicites, donc compréhensibles hors contexte. Les bons parleurs utilisent « un système syntaxique au fonctionnement varié et complexe (…) toutes formulations qui soutiennent à la fois le raisonnement, l'argumentation, **l'explicitation** de la pensée »[112].

Les mauvais parleurs présentent « un système syntaxique au fonctionnement infiniment moins varié (…) Conséquence : les formulations [peuvent] le plus souvent être qualifiées d'**implicites** par rapport à la pensée à verbaliser »[113].

Les personnes en situation d'illettrisme ont souffert, lors de leur acquisition langagière orale, d'un déficit au niveau de la médiation que leur famille a pu apporter à ce moment précis : « ils ont été des *enfants mal entendus* parce que leurs questions, tout au long de leur apprentissage de la langue, sont souvent restées sans réponse ; ils sont aussi les *enfants du malentendu*, c'est-à-dire des enfants qui ont abouti à un malentendu linguistique fondamental »[114].

Ils n'ont pas rencontré, dans leur parcours d'acquisition, des adultes suffisamment exigeants pour leur dire : « je ne comprends pas ce que tu veux me dire », pour leur signifier que la compréhension d'un message ne va pas de soi, ne va pas sans dire.

Lentin insiste également sur l'importance de la médiation familiale dans l'acquisition langagière de l'enfant, tant sur le versant de l'oral que sur celui de l'écrit.

Selon Lentin, une condition est nécessaire (mais non suffisante) à l'acquisition du langage tant oral qu'écrit : cette acquisition ne peut se dérouler que dans le cadre d'interactions verbales (orales et / ou écrites) entre un locuteur expert et un apprenant.

« Le nœud de la question [de l'acquisition du langage oral] réside dans les modalités de l'interaction entre l'adulte et l'enfant »[115]. « L'interaction adulte-enfant au cours de l'apprentissage du langage est déterminante. Elle suppose une expérience verbale abondante et très diversifiée »[116].

Bruner, psychologue américain qui défend une conception socio-culturelle du développement de l'individu, va également dans le sens des travaux de Lentin. Il a conceptualisé cette notion d'interaction verbale, à travers le concept de « scénario » : « un véhicule principal du système de support à l'acquisition du langage est ce que nous avons appelé un *scénario*. Un scénario est un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard »[117]. C'est grâce à ces scénarios, dans lesquels interagissent l'enfant et l'adulte, que l'enfant va développer et perfectionner son langage oral : « la seule

[112] p. 30. C'est l'auteur qui souligne.

[113] Ibid. C'est l'auteur qui souligne.

[114] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 45. C'est l'auteur qui souligne.

[115] CLESSE, C., HEBRARD, J., JAN, I., LENTIN, L., Dirs. (1977). Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris : E.S.F., 4ème éd., 1983, p. 53.

[116] p. 20.

[117] BRUNER, J., Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz, 1987, p. 111. C'est l'auteur qui souligne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

manière d'apprendre l'usage du langage, c'est de l'*utiliser* pour communiquer »[118]. Cette utilisation se réalise dans le cadre des scénarios.

L'acquisition du langage écrit nécessite également des interactions entre un lecteur-scripteur expert et un apprenant. Ces interactions au cours desquelles une activité langagière est mise en jeu permettront à l'apprenant d'acquérir progressivement l'expertise de son interlocuteur. « Un comportement langagier d'acquisition implique un ensemble de phénomènes d'interactions entre un locuteur adulte et un enfant ou, dans le cas qui nous intéresse, entre un lecteur / scripteur compétent et un locuteur qui n'a pas encore acquis cette compétence »[119].

En cela, Lentin déclare se démarquer de la position de deux auteurs : Chomsky et Piaget.

Selon Chomsky, initiateur de la théorie linguistique de la grammaire générative, le langage, spécifique à l'espèce humaine repose sur l'existence de structures universelles innées qui rendent possible l'acquisition par l'enfant des systèmes particuliers que sont les langues. Autrement dit, ces structures universelles innées constituent la base de ce que Chomsky appelle " dispositif d'acquisition du langage " ou LAD (Language Acquisition Device). Dans cette perspective, la grammaire est un mécanisme fini qui permet de générer l'ensemble infini des phrases grammaticales (bien formées, correctes) d'une langue, et elles seules.

Lentin rejette la conception selon laquelle l'acquisition du langage serait une faculté innée. Si la fonction langage est une fonction innée, biologique, propre à l'espèce humaine, la mise en fonctionnement du langage à travers son acquisition provient d'un apport culturel, notamment lors des interactions adulte expert – apprenant.

En ce qui concerne Piaget, Lentin déclare que « l'apprendre à parler du bébé n'est pas […] une construction dépendant des stades obligés du développement cognitif, notamment en étroite correspondance avec l'apparition et l'évolution symbolique (J. Piaget.) »[120]. Cette position nous semble quelque peu caricaturale. En effet, pour Piaget « le milieu peut jouer un rôle décisif dans le développement de l'esprit ; […] le déroulement des stades n'est pas déterminé une fois pour toutes, quant aux âges et aux contenus de la pensée ; […] de saines méthodes peuvent donc augmenter le rendement des élèves et même accélérer leur croissance spirituelle sans nuire à sa solidité »[121].

« Notre thèse est que, dans une activité dialogique signifiante avec l'adulte, l'enfant prend progressivement ce qu'il est en mesure d'utiliser pour faire fonctionner son système de production – compréhension langagière. […] On pourrait évoquer ici un usage langagier, peut-être une culture langagière propre à chacun »[122].

[118] p. 110. C'est l'auteur qui souligne.

[119] HEBRARD, J., Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit. In CLESSE, C., HEBRARD, J., JAN, I., LENTIN, L., Dirs. (1977). Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris : E.S.F., 4ème éd., 1983, p. 59.

[120] LENTIN, L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : E.S.F., 2ème éd., 1999, p. 40.

[121] PIAGET, J., Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël-Gonthier, 1969, p. 234.

[122] LENTIN, L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : E.S.F., 2ème éd., 1999, p. 42-43. C'est l'auteur qui souligne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Ici encore, la position de Lentin se rapproche de celle de Bruner : « c'est la nécessité d'*utiliser* la culture comme forme indispensable de survie qui force l'homme à maîtriser le langage. Le langage est le moyen d'interpréter et de réguler la culture. L'interprétation et la négociation commencent au moment où le petit enfant pénètre sur la scène humaine. C'est à cette étape d'interprétation et de négociation que se réalise l'acquisition du langage »[123]. Si une culture langagière peut être propre à chacun, eu égard au contexte familial dans lequel se réalisent des interactions langagières, cette culture rejoint la culture de la communauté qui a produit et utilise l'outil culturel qu'est la langue orale.

Nous avons vu que l'interaction entre l'expert et l'apprenant constituait la clé de l'apprentissage du penser-parler, lire-écrire. Mais qu'apportent au juste ces multiples interactions ?

Lentin fait l'hypothèse qu'il existe des échanges verbaux entre adultes et enfants facilitateurs d'apprentissage, notamment lorsque l'adulte produit « des énonciations explicites, présentant les caractéristiques phonétiques, intonatives, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de la langue, en correspondance avec une activité mentale de l'enfant (raisonnement, argumentation, narration, commentaire d'activités, émotions) »[124]. Ces énonciations constituent des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs.

Ces schèmes sont qualifiés de « sémantico-syntaxiques » en référence au type d'énonciation auquel ils correspondent. Ils sont créateurs chez l'expert qui les fournit à l'apprenant dans la mesure où « il y a virtualité de création d'une modification ou d'un enrichissement du système linguistique chez l'enfant »[125] (nous verrons plus loin que les propos de Lentin relatifs aux enfants s'appliquent également à des apprenants en situation d'illettrisme). Chez l'apprenant, le schème devient créateur, soit immédiatement, soit en différé, parce qu'il est proposé dans un contexte et à un moment où l'apprenant en a besoin.

Ces schèmes ne correspondent pas à des modèles que l'enfant reproduirait, mais à une dynamique, une stimulation mentale par laquelle l'enfant se réappropriera certains éléments dans le cadre de son fonctionnement langagier.

Pour Bentolila, comme pour Lentin, ces difficultés orales vont rejaillir immanquablement à l'écrit. Ils postulent en effet une unité de la langue : « que sa forme soit orale ou écrite, il s'agit d'un seul et même instrument de communication »[126]. L'écrit et l'oral reposent sur un principe d'arbitraire entre le signifiant et le signifié ; l'écrit et l'oral mettent en œuvre des procédés syntaxiques similaires ; enfin, la fonction de la langue écrite et de la langue orale est la même : il s'agit d'une fonction de communication. Il en découle que l'apprentissage du langage oral et celui du langage écrit ne doivent pas être cloisonnés.

Selon Lentin, le français oral et le français écrit constituent une même langue : « Nos travaux de recherche prennent appui sur une théorie du langage affirmant **l'unité de la langue, l'interdépendance de l'écrit et de l'oral**. Un même système syntaxique – encore imparfaitement connu – régit l'oral et l'écrit de la langue, tous deux considérés comme présentant un ensemble infini de *variantes énonciatives* qui, pour certaines, appartiennent à l'un et l'autre **usage** de la langue »[127].

[123] BRUNER, J., Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz, 1987, p. 18-19. C'est l'auteur qui souligne.

[124] LENTIN, L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : E.S.F., 2ème éd., 1999, p. 44.

[125] p. 45.

[126] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 34.

[127] LENTIN, L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : E.S.F., 2ème éd., 1999, p. 58. C'est l'auteur qui souligne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Les défaillances orales que présentent les personnes en situation d'illettrisme vont rejaillir immanquablement à l'écrit : « De même qu'en matière de communication orale, l'à-peu-près ne permet pas d'échapper au cercle étroit de la connivence et de la familiarité, de même en situation de lecture, l'incapacité d'affronter la décontextualisation conduit immanquablement à l'échec ceux qui abordent l'écrit sans la volonté et les moyens d'en conquérir les clés »[128].

Bentolila met en lien la situation orale de connivence ou de distance avec le degré de contextualisation du discours : plus la situation de communication est basée sur la connivence, plus le discours produit est contextualisé ; par contre, une situation de communication où prévaut la distance appellera une plus forte décontextualisation. Ainsi donc une personne en situation d'illettrisme dont les discours se sont toujours construits dans des situations de connivence « n'est pas préparé[e] à affronter le discours décontextualisé que va lui proposer l'écrit »[129].

Les défaillances orales vont retentir également sur l'activité d'écriture : écrire, en effet, suppose de prendre en compte un autre, un destinataire du message, qui ne partage pas forcément le même contexte situationnel que soi.

Ainsi, chez les personnes en situation d'illettrisme, les difficultés orales et les difficultés écrites vont de pair, l'écrit et l'oral constituant un même instrument de communication. Qui plus est, Bentolila et Lentin soutiennent que la maîtrise du langage oral est un préalable nécessaire à l'entrée dans l'écrit.

Selon Bentolila, le parler juste est une condition nécessaire d'une entrée réussie dans l'apprentissage du lire-écrire :

« On comprend une fois pour toutes ce que lire veut dire après avoir compris ce que parler veut dire. La lucidité d'un enfant apprenant à lire dépend ainsi de la clarté dans laquelle a baigné son apprentissage du langage oral »[130]. « Il faut avoir fait l'expérience des droits et des devoirs de la communication pour espérer un apprentissage réussi de la lecture »[131].

Pour Lentin, « avant de lire et d'écrire lui-même, l'apprenti-parleur doit être capable de produire des formulations verbales dont certaines soient « écrivables » »[132]. Pour ce faire, il faut qu'il ait été « approvisionné » en éléments signifiants au cours d'interactions langagières orales avec l'expert.

Dans le cadre de dictées à l'adulte, l'apprenant est amené à formuler des variantes langagières écrivables ; il découvre alors que son parler peut devenir un texte écrit. L'apprenant dicte lui-même des énonciations écrivables grâce aux interactions verbales avec le scripteur compétent.

Au fur et à mesure de l'apprentissage, cette activité réalisée dans le cadre d'une médiation, cède la place à une activité de lecture-écriture autonome.

[128] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 44-45.

[129] BENTOLILA, A. De l'oral à l'écrit : connivence et distance. In BENTOLILA, A., CHEVALIER, B., FALCOZ-VIGNE, D., La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris : Nathan, 1991, p. 188.

[130] ***BENTOLILA, A., Le propre de l'homme : parler, lire, écrire. Paris : Plon, 2000, p. 166.***

[131] ***Ibid.***

[132] LENTIN, L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : E.S.F., 2ème éd., 1999, p. 60.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

L'apprentissage du lire-écrire est bien conçu dans la continuité de l'apprentissage du penser-parler.

Lentin a jusqu'ici évoqué l'apprentissage du penser-parler, lire-écrire chez des enfants. Qu'en est-il chez des apprenants tardifs, tels que des personnes en situation d'illettrisme ?

Selon Lentin, la démarche par laquelle l'enfant passe de son parler à l'écrit de son parler s'applique aux apprenants tardifs : « le principe de l'interaction langagière adaptée est valable, quels que soient l'âge et l'histoire personnelle de l'apprenant. (…) [Les apprenants tardifs] sont des sujets *parlants*. Il est donc possible de s'appuyer sur leurs capacités mentales et verbales pour travailler en premier lieu sur l'énonciation orale et les amener à la maîtrise de variantes énonciatives diversifiées, pour passer très progressivement à la dictée à l'adulte (au formateur), puis à l'énonciation écrite autonome »[133].

Que peut-on conclure à l'issue de ce point II concernant les liens entre les compétences langagières orales et les compétences langagières écrites ?

- L'acquisition du langage oral par le jeune enfant se déroule dans des situations de familiarité, de connivence ; les messages alors produits sont fortement contextualisés et restent implicites. Au fur et à mesure de son développement, le jeune enfant va devoir s'extraire de cette contextualisation pour produire des énoncés compréhensibles en et hors contexte, autrement dit des énoncés suffisamment explicites pour être compris sans que le contexte extra-linguistique ne soit indispensable à cette bonne compréhension. En ce sens, le degré d'explicitation est en lien avec le degré de contextualisation du message.
- Cette acquisition du langage oral puis écrit se réalise grâce à une nécessaire médiation familiale. Les interactions langagières orales avec des adultes permettent à l'enfant de comprendre ce qu'est le langage et la manière dont il fonctionne.
- Une acquisition langagière défaillante va rendre l'acquisition du langage écrit difficile, le langage oral et le langage écrit constituant un seul et même instrument de communication. Qui plus est, l'acquisition d'un parler juste est une condition nécessaire d'une entrée réussie dans l'apprentissage du lire-écrire. Les enfants qui n'arrivent pas à produire des énoncés suffisamment explicites hors du contexte de sa production auront beaucoup de mal à accéder à la nécessaire décontextualisation à laquelle confronte le langage écrit.

Nous avons jusqu'ici rapproché les travaux de Bentolila et Lentin, insistant sur les points de convergence de ces deux chercheurs. Cependant, quelle contribution originale chacun apporte-t-il ? En quoi la démarche de Bentolila est-elle singulière par rapport à celle de Lentin ? Comment réintroduire la problématique particulière de l'illettrisme ?

En premier lieu, Bentolila s'intéresse directement à la problématique de l'illettrisme. S'il retrace le parcours d'acquisition langagière du jeune enfant, c'est pour mieux éclairer les difficultés des adultes illettrés. Lentin, quant à elle, s'intéresse exclusivement à l'acquisition du langage oral chez les jeunes enfants. Au niveau méthodologique, elle s'efforce de recueillir, puis d'analyser des productions verbales d'enfant, dès deux ans, voire même à partir de la naissance. La question de l'illettrisme ne l'intéresse donc pas directement, même si elle affirme que la démarche par laquelle l'enfant passe de l'oral vers l'écrit s'applique aux apprenants tardifs en situation d'illettrisme. Ce sont d'autres chercheurs (tels

[133] p. 88. C'est l'auteur qui souligne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Delefosse, Coppalle et Uzé[134]), qui, prenant comme base théorique les travaux de Lentin, ont directement traité de la problématique des adultes en situation d'illettrisme.

En second lieu, si l'on analyse de près la définition que donnent Lentin et Bentolila du « savoir parler » ou « parler juste », des divergences apparaissent, témoignant de deux postures épistémologiques différentes au sein du même champ de la linguistique.

Rappelons que pour Lentin, un enfant sait parler lorsqu'il maîtrise un système syntaxique tel qu'il peut produire des énoncés explicites en et hors contexte. La syntaxe est au cœur des préoccupations de Lentin : ainsi, au sein de la linguistique de l'acquisition, Lentin s'inscrit dans le champ de la syntaxe, des configurations syntaxiques des énoncés, sans omettre toute l'importance du champ de la signification : « Le centre de gravité de l'étude de l'acquisition se situe dans l'étude du fonctionnement syntaxique (lié bien sûr aux autres composantes tant sémantiques que morphologiques et phonologiques) »[135]. Lentin se pose donc la question de l'acquisition du langage par le jeune enfant, langage oral puis langage écrit, plus précisément la question de la « maîtrise autonome du système syntaxique de la langue »[136] par l'apprenti-parleur, puis par l'apprenti lecteur-scripteur.

Bentolila accorde également à la syntaxe toute son importance : il insiste sur la nécessité de la prise de conscience du rôle de la syntaxe par l'enfant pour son apprentissage du langage oral puis du langage écrit. « Plus un enfant aura été invité à se questionner sur l'organisation grammaticale de son langage oral, plus on lui aura fait découvrir le rôle que jouent les mécanismes grammaticaux dans la construction du sens, et mieux il pourra identifier ensuite les indicateurs grammaticaux des phrases et des textes écrits »[137].

Cependant, Bentolila va au-delà de la seule prise en compte de la syntaxe. Apprendre à parler juste, c'est aussi apprendre ce que parler veut dire, autrement dit apprendre les usages de la langue. C'est ensuite pouvoir adapter ses moyens linguistiques aux divers usages de la langue découverts. Autrement dit, apprendre ce que parler veut dire, c'est aussi découvrir que l'on parle avec des intentions précises et prendre conscience de ces diverses intentions et des moyens linguistiques spécifiques mis en œuvre pour ce faire. « Pour gérer efficacement un acte de parole, il faut aussi avoir conscience de sa finalité »[138].

Apprendre à parler, ce n'est pas seulement apprendre les configurations syntaxiques correctes, c'est aussi apprendre le sens de l'acte de parole. Cela est découvert dans le cadre des interactions familiales. Pour Lentin, ces interactions nourrissent le système syntaxique de l'enfant, par le biais des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs que les adultes apportent à l'enfant. Pour Bentolila, ce rôle des adultes est important, mais il ne se limite pas à la seule syntaxe. Les adultes ont pour but de répondre aux multiples questions que se pose l'enfant vis à vis de la langue orale : à quoi sert le langage oral ? Comment fait-on pour transmettre un sens ? Comment fait-on pour mettre en mot ? Les adultes vont pouvoir répondre à ces questions notamment en confrontant l'enfant aux conséquences de ses énonciations orales : lorsque celles-ci ne sont pas suffisamment explicites pour un

[134] Cf. COPPALLE, F. Amener des illettrés à une recherche de signification de l'écrit. L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit, 1990, n°25, p. 18-23. DELEFOSSE, J.M.O. L'illettrisme : approche linguistique. L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit, 1999, n°42, p. 67-94. UZE, M. Une approche linguistique de l'illettrisme, avec des adultes dits « handicapés mentaux ». Handicaps et inadaptations, 1989, n°47-48, p. 57-68.

[135] LENTIN, L. Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant. Langue Française, 1975, n°27, p. 17

[136] LENTIN, L. (1998). Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Paris : E.S.F., 2ème éd., 1999, p. 30.

[137] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 143.

[138] p. 148.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

locuteur qui n'a pas partagé le même contexte expérientiel, ce locuteur renverra à l'enfant : « je ne t'ai pas compris ». L'enfant sera ainsi amené à prendre en compte le contexte de son locuteur, et à décontextualiser ses énonciations.

Ainsi, Bentolila va au-delà de la position de Lentin, tout en l'englobant. Cette position nous semble intéressante, dans la mesure où elle prend en compte la situation d'énonciation dans sa globalité et ne se limite pas à la seule syntaxe.

Au vu de ces différents éléments, quelle démarche pédagogique pertinente pourrait être pensée pour amener les personnes en situation d'illettrisme d'un parler juste vers un lire-écrire juste ?

III - Quelle démarche pédagogique penser pour les personnes en situation d'illettrisme ?

Au regard du point précédent, deux éléments semblent incontournables pour conduire les adultes en situation d'illettrisme vers l'écrit :

- En premier lieu, il faut travailler sur le langage oral pour amener les personnes en situation d'illettrisme à « parler juste », à maîtriser les droits et les devoirs de la communication orale.
- En second lieu, ce travail doit se faire dans le cadre d'interactions langagières entre l'apprenant et le locuteur expert.

Les chercheurs qui se sont intéressés à l'entrée dans l'écrit des apprenants tardifs en situation d'illettrisme, en prenant pour base théorique les travaux de Lentin, ont pensé une démarche pédagogique les faisant passer progressivement de l'oral vers l'écrit.

C'est le cas d'Uzé[139] qui a écrit des livrets pédagogiques et les a expérimentés avec succès auprès d'adultes illettrés. Nous l'avons vu au chapitre 1.

C'est le cas également de Delefosse qui a conçu la « dictée au formateur » sur le modèle de la dictée à l'adulte de Lentin.

La démarche est la suivante : « la maîtrise de la lecture et de la production d'écrit ne peut qu'être le résultat d'un processus cognitivo-langagier qui passe nécessairement par un entraînement oral au langage explicite se rapprochant des contraintes de l'écrit »[140]. Soulignons que le degré d'explicitation est mesuré par les types de configurations syntaxiques produites.

Voici, sous forme d'un tableau le dispositif général conçu à destination d'adultes illettrés :

Tableau n°10 : Dispositif général[141]

[139] UZE, M. Une approche linguistique de l'illettrisme, avec des adultes dits « handicapés mentaux ». Handicaps et inadaptations, 1989, n°47-48, p. 57-68.

[140] DELEFOSSE, J.M.O. L'illettrisme : approche linguistique. L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit, 1999, n°42, p. 72.

[141] **p. 76.**

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

1	Compétences communicationnelles Compétences de base	
2	Entraînement langagier spécifique à l'oral	Développement de l'intuition de l'écrit
3	Dictée au formateur	
4	Aide à la production autonome d'écrit	
5	Activités métalinguistiques Déchiffrage – grammaire – orthographe	
6	Réponses aux attentes sociales et scolaires	
7	Nouvelles compétences professionnelles et personnelles	

La démarche de Delefosse se singularise aux phases 2, 3 et 4 : « La phase 1 est considérée comme un ensemble de prérequis qui ne concerne pas directement la linguistique. La phase 5 revient à des savoirs de type scolaire. Les phases 6 et 7 enfin concernent la seule personne illettrée »[142].

Au cours de la phase 2, le formateur propose à l'apprenant un entraînement langagier oral. En lui fournissant des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs, il amène l'apprenant à produire des variantes langagières orales qui se rapprochent de formes écrivables. Pour développer l'intuition de l'écrit chez l'apprenant, le formateur lui propose une grande diversité de supports d'écrits, chacun renvoyant à une fonction particulière de l'écrit (se souvenir, s'informer, apprendre, découvrir, communiquer à distance, …). Le choix des supports se fait également en fonction des intérêts et projets de l'apprenant. Coppalle, qui suit une démarche identique, insiste sur l'importance « de travailler sur l'environnement et les intérêts de chacun »[143]. « Grâce à ce travail d'explicitation de l'environnement de chacun et du monde, les apprenants entrent peu à peu dans les textes »[144].

Puis vient la phase 3 de la dictée au formateur. L'apprenant est amené à produire des variantes orales écrivables que le formateur écrit telles quelles. L'apprenant apprend à ajuster son débit au rythme de l'écriture et prend conscience que ce qui se dit peut s'écrire. Une relecture par le formateur est ensuite proposée afin de réaliser les ajustements nécessaires.

Enfin, en phase 4, « les dictées au formateur se prolongent par un accompagnement de l'apprenant vers l'énonciation écrite autonome »[145].

L'apprentissage du langage écrit s'appuie sur le langage oral et s'inscrit en continuité de cet apprentissage.

Si Bentolila a analysé les difficultés de parole, de lecture et d'écriture des adultes en situation d'illettrisme, il n'a pas proposé de démarche pédagogique à proprement parler à leur égard. Selon lui, la démarche est à penser en amont : dès l'école maternelle, il faut développer des séquences pédagogiques axées sur le langage oral des enfants pour éviter qu'ils ne deviennent de futurs illettrés.

L'école a un rôle médiateur fondamental dans l'acquisition du langage oral par le jeune enfant. Il s'agit de redéfinir les missions de l'école maternelle française. « Sous les effets conjugués du délabrement de la médiation familiale et de la perversité des modèles sémiologiques imposés par un monde médiatique de plus en plus cynique, beaucoup

[142] Ibid.

[143] COPPALLE, F. Amener des illettrés à une recherche de signification de l'écrit. L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit, 1990, n°25, p. 19.

[144] p. 20.

[145] DELEFOSSE, J.M.O. L'illettrisme : approche linguistique. L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit, 1999, n°42, p. 86.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

d'enfants arrivent aux portes de l'école en situation d'extrême insécurité linguistique et de terrible déprivation culturelle. Pour eux, l'école maternelle constitue *la première et la dernière* chance de médiation dans un parcours d'apprentissage linguistique qui en a été jusque-là privé. »[146].

Dans le cadre de notre recherche, nous privilégierons la perspective de Bentolila à celle de Lentin, même si cette dernière présente des apports intéressants. En effet, la prise en compte privilégiée de la syntaxe dans l'acquisition du savoir parler nous semble trop réductrice.

En ce sens, nous adoptons la position fonctionnaliste de Bentolila ; le courant auquel cette position renvoie postule que la fonction première du langage est la communication. Si l'on se réfère au schéma linguistique de Jakobson, la communication ne se réduit pas à l'émission d'un message dans un code particulier, autrement dit ne se réduit pas à l'utilisation plus ou moins correcte d'une syntaxe. La communication s'appuie également sur un contexte, et c'est justement par rapport à ce facteur que les personnes en situation d'illettrisme s'avèrent en difficulté, selon Bentolila. Il nous paraît donc intéressant de creuser cette difficulté sans exclure pour autant le facteur syntaxique.

En somme, nous pensons qu'il est utile de s'intéresser à la fois à la forme des énoncés produits par les personnes en situation d'illettrisme, mais également au sens que revêtent ces actes d'énonciation pour ces personnes qui les produisent. C'est peut-être cette prise en compte du sens qui semble faire défaut dans la perspective de Lentin.

Par ailleurs, la réponse pédagogique de Bentolila face aux difficultés des personnes en situation d'illettrisme est institutionnelle, et située en amont de la manifestation de ce problème : l'école et la famille ont un rôle médiateur nodal à jouer dès le plus jeune âge de l'enfant pour éviter d'en faire un futur illettré. La réponse pédagogique de Lentin est davantage d'ordre linguistique, à destination du public en situation d'illettrisme, réponse qui ne prend pas en compte l'aspect institutionnel.

L'objectif de chapitre, intitulé « les difficultés langagières des personnes en situation d'illettrisme » était d'étudier la problématique de l'illettrisme dans son rapport au langage oral, d'un point de vue linguistique. Nous avons dégagé la nécessité de l'acquisition d'un parler juste pour entrer dans l'écrit. Nous avons analysé, d'un point de vue linguistique, les liens unissant le langage oral au langage écrit. Nous allons, dans le chapitre qui suit, étudier la nature de ces liens dans une perspective développementale, constructiviste et socio-constructiviste, afin de dégager la nature de l'appui oral qui permettrait de développer le langage écrit.

Chapitre 3 – Le mouvement développemental menant de l'oral vers l'écrit.

Au chapitre précédent, nous avons abordé les difficultés langagières des personnes en situation d'illettrisme dans le cadre d'un champ épistémologique particulier : celui de la linguistique (ce même champ étant traversé par différents courants, tels que la linguistique fonctionnelle à laquelle se rallie Bentolila).

[146] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 152. C'est l'auteur qui souligne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Nous allons, dans ce chapitre, nous décentrer de la problématique de l'illettrisme, tout en continuant à nous intéresser au langage, sous l'angle du mouvement développemental qui mène du langage oral au langage écrit. Pour ce faire, nous nous placerons dans le champ épistémologique de la psychologie cognitive développementale, plus précisément dans les courants constructiviste (représenté par Piaget) et socio-constructiviste (représenté par Vygotsky).

Notre objectif, au long de ce chapitre, sera de faire dialoguer ces deux courants, quant à la question du langage oral et du langage écrit, en recherchant les points de convergence et les points de divergence. Nous interrogerons également la perspective linguistique au regard de ce nouveau champ épistémologique.

En premier lieu, nous nous intéresserons à l'égocentrisme enfantin dans le langage oral. En second lieu, nous travaillerons à préciser la nature du mouvement qui mène de l'acquisition du langage oral à l'acquisition du langage écrit, ainsi que sa tension.

I - La question de l'égocentrisme enfantin dans le langage oral : les convergences entre le point de vue de Piaget et celui de Bentolila.

A travers son ouvrage : *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923) dont le titre n'est pas sans évoquer *Pensée et langage* (1934) de Vygotsky, Piaget se questionne à différents niveaux : comment l'enfant pense-t-il ? Comment parle-t-il ? Quelles sont les caractéristiques de son jugement et de son raisonnement ?

Nous nous intéresserons ici à l'évolution des processus langagiers de l'enfant en lien avec son mode de raisonnement. Nous essaierons par ailleurs de faire un lien entre les positions de Piaget et celles de Bentolila évoquées ci-avant.

En premier lieu, comment Piaget conçoit-il la communication ? Selon lui, la communication suit deux fonctions :

- La communication vise tout d'abord à agir sur l'autre, à « modifier la conduite ou la pensée d'autrui »[147]. Cette fonction de la communication peut s'apparenter à la fonction conative décrite par Jakobson : le langage, dont la fonction principale est la communication, sert à faire faire quelque chose à quelqu'un.
- Ensuite, la communication présuppose que chacun des deux interlocuteurs distingue son propre point de vue de celui de l'autre : « nous parlons en fonction de ce que l'interlocuteur ignore ou sait déjà, nous nous mettons ainsi à sa place »[148].

A partir de ces deux critères qui fondent la communication, Piaget distingue deux types de langage que l'enfant présente au cours de son évolution :

- le langage égocentrique
- et le langage socialisé.

Au niveau développemental, le langage tel qu'il apparaît à deux ans est égocentrique ; ce langage égocentrique passe ensuite par un état semi-stationnaire entre 3 et 6 ans, pour régresser après 7 ans.

Le concept d'égocentrisme paraissant connoté, Piaget précise « que le caractère spécifique de l'égocentrisme enfantin ne doit être recherché ni dans le domaine social ou

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

moral ni même dans le domaine de la conscience du moi, mais bien sur le terrain purement intellectuel »[149].

Le langage égocentrique renvoie à un langage qui ne suit pas les deux critères de la communication tels que définis ci-avant. Autrement dit, lorsque l'enfant s'exprime, il ne cherche pas à agir sur l'autre, d'une part (très souvent, il se parle à lui-même), il ne parvient pas non plus, d'autre part, à différencier son point de vue propre de celui du locuteur à qui il s'adresse.

Comment Piaget définit-il l'égocentrisme intellectuel de l'enfant qui prédomine jusque vers 7 ans ?

L'égocentrisme intellectuel recouvre à la fois l'égocentrisme relatif à la connaissance que l'enfant a des choses, à l'égocentrisme social (relatif à la connaissance qu'a l'enfant des personnes) et à l'égocentrisme verbal (relatif au langage utilisé par l'enfant pour mieux connaître les choses et / ou les personnes).

« Dans sa compréhension des autres comme dans les rapports intellectuels ou moraux qu'il entretient avec les autres par le moyen du langage, il ne parvient pas à dissocier complètement son moi de celui d'autrui : entre autrui et lui, il y a identification et même confusion plus que différenciation et réciprocité »[150].

Ce qui caractérise l'égocentrisme intellectuel de l'enfant, c'est cette symbiose, voire cette communion que l'enfant entretient avec l'autre : « sur le plan social il n'aperçoit autrui que dans une symbiose, inconsciente d'elle-même, entre sa personne et celles de son entourage »[151].

Piaget esquisse un parallèle entre l'enfant égocentrique, dont le langage est inadapté au locuteur, du fait de la confusion du point de vue propre et du point de vue d'autrui, et l'adulte incompétent dans un domaine qui s'adresse à un spécialiste de ce domaine : dans ce dernier cas, le discours sera, tout comme celui de l'enfant égocentrique, inadapté au locuteur en question, et il pourra en résulter des malentendus. Cependant, une grande différence sépare l'adulte incompétent de l'enfant égocentrique : « l'adulte qui ignore la menuiserie, la danse ou la théorie de la relativité sait en effet qu'il les ignore et sa compétence en d'autres domaines lui permet de se mettre à la place des personnes avec qui il a affaire »[152]. L'égocentrisme se caractérise justement par le fait que l'enfant n'en a pas conscience : lorsqu'il s'adresse à quelqu'un, il croit réellement communiquer avec lui, alors qu'en réalité, il mène un monologue incompréhensible pour l'autre.

Ainsi, le langage égocentrique se situe sur le versant de la confusion, de la symbiose, de la communion ou de l'identification, alors que le langage socialisé s'inscrit davantage dans le registre de la différenciation et de la réciprocité.

Au cours de ses recherches, dont il relate les conclusions dans son ouvrage *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), Piaget a souligné que l'enfant de 4 ans se montre davantage égocentrique sur le plan verbal avec les adultes qu'avec d'autres enfants. Comment expliquer un tel fait ?

149 p. 67.

150 p. 72.

151 p. 71.

152 p. 73.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

L'adulte est plus à même de partager le contexte psychique de son enfant, de deviner, à travers ses gestes, attitudes, paroles, ses désirs ; c'est ainsi que l'enfant n'est guère amené à expliciter sa pensée. Mais l'enfant peut également considérer l'adulte comme un alter ego supérieur, auquel cas le langage qu'il lui adressera sera davantage socialisé : « L'adulte est tout à la fois très supérieur à l'enfant et très proche de lui. Il domine tout, mais en même temps pénètre dans l'intimité de chaque désir et de chaque pensée. Aussi l'enfant oscille-t-il, à son égard, entre la question et la prière et le soliloque avec sentiment de communion »[153].

Quant au camarade du même âge, il est à la fois semblable à l'enfant (une identification réciproque peut se jouer) mais aussi différent, dans la mesure où il ne peut, contrairement à l'adulte, entrer dans l'intimité de ses désirs ou dans son contexte psychique. L'enfant oscille donc « entre deux pôles, dont l'un est le monologue – monologue individuel ou collectif – mais dont l'autre est la discussion ou l'échange véritable. Voilà pourquoi l'enfant se socialise plus, ou du moins autrement, avec ses semblables qu'avec l'adulte seul »[154].

Nous pourrions ici faire un lien entre ces travaux de Piaget et ceux de Bentolila relatifs à l'acquisition du langage oral par le jeune enfant.

Selon Bentolila, l'enfant apprend à parler dans un contexte de connivence et de familiarité avec l'adulte : on peut voir là l'aspect de la proximité de l'adulte vis à vis de l'enfant qu'évoque Piaget. L'adulte qui s'occupe du jeune enfant n'attend guère d'explicitation de sa part, au tout début, concernant ses intentions : il saisit celles-ci à travers la communication non verbale voire verbale que l'enfant lui adresse. Ainsi l'enfant effectue « ses premières armes linguistiques (…) dans *un contexte de très grande connivence*, d'extrême proximité ; un contexte dans lequel *le message manifeste et confirme le partage d'une expérience plus qu'il ne fournit les moyens de découverte et de construction* »[155]. Ce contexte particulier amène l'enfant à produire un langage égocentrique, langage s'adressant en priorité à soi-même et qui demeure énigmatique pour l'autre, sauf si cet autre devine l'intention de l'enfant à travers d'autres signaux que ses signaux verbaux.

Pour Bentolila, c'est lorsque l'autre manifeste son incompréhension à l'enfant que celui-ci est amené à développer un langage plus explicite. Peut-être que les relations entre enfants sont plus exigeantes que les relations adulte-enfant, au sens où les enfants, partageant plus difficilement le contexte psychique de l'autre, sont amenés plus fréquemment à manifester leur incompréhension et leur volonté d'un message plus explicite.

Ainsi, nous pouvons rapprocher les termes de confusion, symbiose, communion, identification, termes qu'évoque Piaget à propos du langage égocentrique, des termes de connivence et familiarité qu'emploie Bentolila vis à vis du contexte dans lequel se déroule l'acquisition première du langage oral.

Peu à peu, après 7 ans environ selon Piaget, le langage égocentrique régresse au profit du langage socialisé ; ce dernier remplit les deux critères de la communication telle que définis ci-avant : l'enfant cherche à agir sur l'autre et différencie son point de vue propre de celui d'autrui. Pour ce faire, l'enfant doit apprendre à se décentrer et à accepter la réciprocité des points de vue.

« Sortir de son égocentrisme consistera donc pour le sujet, non pas tant à acquérir des connaissances nouvelles sur les choses ou le groupe social, ni même à se tourner davantage vers l'objet en tant qu'extérieur, mais à se

153 p. 60.

154 p. 61.

155 BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 43. C'est l'auteur qui souligne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

décentrer et à dissocier le sujet ou l'objet : à prendre conscience de ce qui est subjectif en lui, à se situer parmi l'ensemble des perspectives possibles, et par là même à établir entre les choses, les personnes et son propre moi un système de relations communes et réciproques »[156].

Pouvoir se situer parmi l'ensemble des perspectives possibles, c'est pouvoir intégrer et prendre en compte le contexte psychique propre au locuteur à qui l'on s'adresse. Cela rejoint l'acquisition du langage oral selon Bentolila, où il faut négocier « avec la *part d'inconnu* que comporte tout acte de communication : que sait-il de ce que je sais ? Quelles informations dois-je lui fournir pour qu'il puisse me comprendre ? Comment en dire assez sans le noyer dans un flot d'informations inutiles ? »[157].

Ainsi, d'un point de vue développemental, l'enfant manifeste en premier lieu un égocentrisme intellectuel, pour, progressivement, apprendre à se décentrer et à coordonner les différents points de vue qui se manifestent à lui. Cet égocentrisme initial vient marquer le langage oral qui passe d'un monologue ou monologue collectif, dans lesquels prévalent la symbiose et la communion, à un langage socialisé où l'autre est pris en compte dans son point de vue propre. Nous avons pu voir en quoi les approches de Bentolila et Piaget sur ce point précis se rapprochaient. Si « l'illettrisme n'autorise que des discours et des textes présentant un très faible degré de cohérence explicite : l'absence quasi-totale de liaisons logiques, la grande difficulté à maintenir une organisation chronologique donnent aux productions orales et aux rares productions écrites un caractère disloqué, sans cohérence narrative, ni – a fortiori – argumentative »[158], peut-être est ce parce que les personnes en situation d'illettrisme manifestent un langage égocentrique et ont du mal à élaborer un langage socialisé. Le travail à conduire auprès d'eux serait donc un travail de décentration et de coordination des points de vue.

II - Questionnement sur la nature du mouvement menant de l'oral vers l'écrit ainsi que sur sa tension.

A - L'apprentissage du langage oral et du langage écrit sont-ils inscrits en continuité ou en rupture ? La controverse entre les perspectives linguistiques et constructivistes.

Pour Vygotsky, représentant de l'approche socio-constructiviste, l'apprentissage du langage écrit se pose en rupture par rapport à l'apprentissage du langage oral.

En effet, il pose que « dans les traits essentiels de son développement, le langage écrit ne reproduit nullement l'histoire du langage oral, que la ressemblance entre les deux processus porte plus sur l'apparence extérieure que sur le fond »[159]. Vygotsky s'opposerait-il ainsi aux approches de Bentolila et Lentin pour qui l'apprentissage du langage oral et du langage écrit s'inscrivent dans une continuité ?

156 PIAGET, J. (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 3ème éd., 1966, p. 70.

157 BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 135. C'est l'auteur qui souligne.

158 p. 67.

159 VYGOTSKY, L.S. (1934). Pensée et langage. Paris : La Dispute, 1997, p. 338.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Pour Vygotsky, il en découle que le langage écrit d'un enfant de 8 ans ne peut être mis en parallèle avec le langage oral d'un enfant de 2 ans (en cela, il s'accorde avec Bentolila et Lentin). L'enfant qui apprend à lire et à écrire possède un vocabulaire équivalent au niveau du langage oral et du langage écrit. Soulignons cependant que si ce vocabulaire peut s'actualiser dans le langage oral, il reste une potentialité pour le langage écrit (dans la mesure où l'enfant est en phase d'apprentissage de la lecture-écriture). Par ailleurs, « la syntaxe et les formes grammaticales sont les mêmes dans le langage écrit et dans le langage oral »[160]. Il s'agirait ici de la syntaxe correcte du langage oral (ce qui est loin d'être toujours le cas dans un dialogue) et du langage écrit. Cette phrase est valable dans le cadre de variantes orales écrivables (si l'on adopte la perspective de Lentin).

Selon Vygotsky, l'apprentissage du langage oral ne relève pas de la même logique que l'apprentissage du langage écrit. Ce dernier s'inscrit en rupture par rapport au langage oral : « le langage écrit n'est pas non plus la simple traduction du langage oral en signes graphiques et sa maîtrise n'est pas la simple assimilation de la technique de l'écriture ». Un saut qualitatif développemental par rapport à l'acquisition du langage oral est nécessaire pour accéder à l'apprentissage du langage écrit.

Vygotsky poursuit en disant : « s'il en était ainsi, nous devrions nous attendre à ce que, avec l'assimilation du mécanisme de l'écriture, le langage écrit devienne aussi riche et développé que le langage oral et lui ressemble comme une traduction ressemble à l'original »[161]. Cette rupture que Vygotsky pose entre le développement du langage oral et celui du langage écrit va à l'encontre des positions que soutiennent Lentin et Bentolila.

Cependant, d'après Vygotsky : « le langage écrit contraint l'enfant à une activité plus intellectuelle. Il le contraint à prendre conscience du processus même de la parole »[162]. Le langage écrit relève d'un processus volontaire, conscient, tandis que le langage oral reste davantage inconscient. Si l'on observe un écart chez l'enfant entre la maîtrise du langage oral et celle du langage écrit, c'est que la première activité est involontaire et non consciente, tandis que la seconde est abstraite, volontaire et consciente. L'entrée dans l'écrit se singularise par une prise de conscience des processus à l'œuvre dans le langage oral jusque là développé involontairement. « Cette prise de conscience et cette maîtrise de son propre langage par l'enfant ont une importance primordiale pour la maîtrise du langage écrit »[163]. Ici pourrait se marquer un accord entre Vygotsky et Bentolila, Lentin.

Piaget, représentant de l'approche constructiviste, n'aborde pas directement l'acquisition du langage oral ni du langage écrit. Par contre, les travaux de Ferreiro concernant la psychogenèse du langage écrit s'appuient explicitement sur ceux de Piaget.

Comment conçoit-elle les rapports entre le langage oral et le langage écrit ?

Selon Ferreiro, l'écrit n'est pas la simple transposition codée de l'oral. « L'étude du développement des conceptualisations de l'écrit nous oblige à avoir une vision complexe des rapports oral / écrit, plus proche de la conception d'autonomie relative des deux systèmes »[164].

[160] p. 337-338.

[161] p. 338.

[162] p. 343.

[163] p. 345.

[164] FERREIRO, E., Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit. In BESSE, J.M., DE GAULMYN, M.M., GINET, D., LAHIRE, B., Dirs, L'"illettrisme" en questions. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1992, p. 93.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

La différence entre l'oral et l'écrit doit être présente dès le début de l'apprentissage du langage écrit : « la séparation entre les mots n'existe pas à l'oral. Personne ne parle en faisant des pauses entre chaque mot, c'est-à-dire en laissant des espaces « sans lettre ». Mais c'est de cette façon que nous écrivons, et le lecteur exploite cette information donnée par la séparation des mots, assez précocement »[165]. L'établissement des différences entre oral et écrit est important « si l'on veut rompre avec une tradition selon laquelle il faut d'abord travailler et améliorer l'expression orale pour parvenir à une bonne expression écrite »[166].

Autrement dit, Ferreiro ne conçoit pas l'oral et l'écrit dans une perspective linéaire. Elle ne pose pas non plus l'un comme pré-requis indispensable pour maîtriser l'autre. L'oral et l'écrit sont bien deux systèmes distincts qui entretiennent des relations complexes, l'oral jouant indubitablement un rôle dans la psychogenèse du langage écrit : « dans le cas particulier de la psychogenèse de la réflexion sur la langue, il semble nécessaire d'analyser, d'une part, ce qui se rattache à la connaissance du locuteur en tant que tel en faisant abstraction de sa connaissance de l'écrit et, d'autre part, ce qui se rattache à sa connaissance de la représentation graphique de la langue. Il semble difficile de concevoir les deux évolutions autrement que comme interdépendantes »[167]. Notre recherche s'inscrit dans le cadre de cette interdépendance et non dans la perspective d'une linéarité entre l'oral et l'écrit comme le titre du présent travail pouvait le laisser supposer.

Selon Ferreiro, l'apprentissage du langage écrit se réalise, à ses premières étapes, à distance du langage oral. Elle adopte ainsi une position plus nuancée par rapport à celle de Vygotsky pour qui le langage écrit est l'opposé polaire du langage oral. C'est à partir de l'interprétation de supports écrits ou d'une production graphique que l'enfant construit sa conceptualisation de l'écrit.

Pendant la première période de la psychogenèse du langage écrit décrite par Ferreiro, l'enfant cherche à différencier les marques iconiques (qui relèvent du dessin) des marques non iconiques (qui caractérisent les lettres écrites). L'enfant s'interroge sur la distinction entre dessiner et écrire. Si l'enfant distingue les lettres des marques iconiques, les lettres ne veulent cependant rien dire, elles n'ont pas le statut d'objets substituts.

Lors de la deuxième étape, l'enfant entre dans une activité d'interprétation et de production d'écrits. Ferreiro se penche davantage sur l'écrit et sur la construction de modes de différenciation entre les enchaînements de lettres. Cette construction se réalise selon deux axes : un axe quantitatif selon lequel une quantité minimale de lettres est requise pour pouvoir constituer un mot, une entité interprétable ; un axe qualitatif, celui de la variété intra-figurale : une même entité ne peut comprendre les mêmes lettres, un minimum de variété de lettres est requis. L'enfant commence à lire et à écrire, notamment en s'interrogeant sur la manière d'écrire des mots différents.

La troisième période fait appel au langage oral : il s'agit de la période de phonétisation de l'écrit. Cette période se divise en deux parties :

- Une période syllabique où l'enfant est guidé par l'hypothèse syllabique : il fait correspondre à chaque lettre écrite une syllabe du mot. La correspondance est purement quantitative.

[165] FERREIRO, E., Culture écrite et éducation. Paris : Retz, 2002, p. 154.

[166] p. 153.

[167] FERREIRO, E., L'écriture avant la lettre. In SINCLAIR, H., Dirs, La production de notations chez le jeune enfant. Paris : PUF, 1988, p. 68.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

- Une période alphabétique où l'enfant accède aux principes de base du système alphabétique.

Ainsi le langage oral n'intervient qu'à la troisième étape lors de la constitution du système alphabétique de la langue. La phonétisation permet à l'enfant d'établir des correspondances qualitatives entre les graphèmes et les phonèmes, et non plus seulement quantitatives.

Une question se pose à l'issue de cette présentation de la psychogenèse du lire-écrire chez l'enfant : « l'élucidation des étapes de la psychogenèse du « lire-écrire » chez l'enfant autorise-t-elle à inférer quelque chose des processus cognitifs à l'œuvre chez l'adulte « mauvais lecteur » »[168], plus particulièrement chez les personnes en situation d'illettrisme ? A travers son article[169], Ferreiro montre qu'une telle inférence est possible, l'illettrisme résultant « d'un mauvais rapport avec le texte, un rapport établi avec un objet produit par d'autres, prêt à être contemplé, reproduit et admiré, mais traité toujours comme un objet qui n'appartiendra jamais à l'apprenti »[170].

Cette problématique nodale questionne la légitimité d'un transfert des connaissances que Piaget a établies relativement à l'évolution de la pensée enfantine vers le fonctionnement cognitif adulte déjà organisé. Ultérieurement (au chapitre 4 de cette partie), nous verrons comment Vermersch (1979) traite cette question.

En conclusion de ce premier point, nous retenons que le mouvement qui mène du langage oral vers le langage écrit n'est pas aussi linéaire que le laissaient à penser les travaux des deux linguistes, Bentolila et Lentin, précédemment étudiés. Le passage du langage oral vers le langage écrit nécessite un saut développemental qualitatif, les deux acquisitions se renforçant mutuellement au fil du temps. Ce mouvement est donc un mouvement complexe unissant deux pôles en interaction constante : le langage oral et le langage écrit.

Le langage écrit ne s'inscrit donc pas en continuité par rapport au langage oral. Une rupture est à l'œuvre au cours du développement de ces deux systèmes. Sommes-nous dans le cadre d'une dialectique entre continuité et discontinuité ainsi que Piaget le soutient à propos des stades du développement cognitif de l'enfant ? En effet, « à côté de cette discontinuité de l'apparition des instruments cognitifs (discontinuité structurale) J. Piaget insiste sur l'existence d'une continuité fonctionnelle ; comment dès lors est attestée l'existence d'une discontinuité ? Elle est attestée par deux types de faits : a) l'existence d'une coupure et b) l'existence et la répétition d'un processus de reconstruction : les décalages »[171]. Sommes-nous en revanche dans le cadre d'une rupture franche entre le langage oral et le langage écrit, ainsi que le laisse à penser Vygotsky, chacun des deux systèmes évoluant dans une dynamique propre ? En effet, selon Vygotsky, « le langage écrit est l'opposé polaire du langage oral »[172]. Nous laissons cette question ouverte, sachant que

[168] BESSE, J.M., DE GAULMYN, M.M., LAHIRE, B., Dirs, L'« illettrisme » en questions. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1992, p. 11.

[169] FERREIRO, E., Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit. In BESSE, J.M., DE GAULMYN, M.M., LAHIRE, B., Dirs, L'« illettrisme » en questions. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1992, p. 89-99.

[170] p. 98.

[171] VERMERSCH, P. Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? Théorie opératoire de l'intelligence et registres de fonctionnements. Cahiers de Psychologie, n°22, 1979, p. 63.

[172] VYGOTSKY, L.S. (1934). Pensée et langage. Paris : La Dispute, 1997, p. 472.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

dès lors qu'il y a rupture ou discontinuité entre deux systèmes, la présence d'un médiateur, en position d'intermédiaire, se justifie pour aider l'apprenant à passer d'un système à l'autre.

Après avoir étudié la nature de ce mouvement, interrogeons-nous sur sa tension : vers quoi tend le mouvement menant du langage oral au langage écrit ?

B - La tension du mouvement menant de l'oral vers l'écrit : le positionnement des constructivistes.

Selon Vygotsky, le langage oral s'inscrit dans un dialogue, dans une contextualisation, unissant deux interlocuteurs qui se font face. Ceux-ci développent un langage plus implicite, plus elliptique qu'ils ne pourraient le faire dans le cadre du langage écrit. Ils partagent une même situation, ils savent quel est le sujet de leur conversation. D'autre part, les deux interlocuteurs peuvent se voir, percevoir les mimiques de l'autre, ses gestes, l'intonation de son discours (ce qui n'est cependant pas le cas pour une conversation téléphonique, qui de ce fait, nécessitera une abstraction par rapport à la vision de l'autre). Chacun peut donc réajuster son langage oral en fonction de ce qu'il perçoit de l'autre (mimiques de désapprobation, d'incompréhension, …). Tous ces facteurs favorisent une compréhension à demi-mot, une communication par allusions, que ne permet pas le langage écrit. Le langage oral présente ainsi une tendance au raccourci : la syntaxe est simplifiée, certaines phrases sont inachevées, les redites sont fréquentes, …

Par contre, le langage écrit s'adresse à un interlocuteur absent. Les interlocuteurs n'ont aucun contact entre eux et se trouvent dans des situations différentes ; ils n'ont donc pas forcément à l'esprit un sujet commun. Le langage écrit « représente donc une forme de langage développée au maximum et de syntaxe complexe, dans laquelle nous devons utiliser pour énoncer chaque pensée beaucoup plus de mots qu'on ne le fait dans le langage oral »[173].

En apprenant le langage écrit, l'enfant apprend à passer du dialogue que permet le langage oral, au monologue que suppose le langage écrit. « Pour la recherche psychologique, il ne fait pas de doute que le monologue représente une forme de langage supérieure, plus complexe, qui historiquement s'est développée plus tard que le dialogue »[174].

Qu'entend Vygotsky par le terme de dialogue ?

Le dialogue suppose que deux conditions soient réunies :

En premier lieu, « le dialogue implique toujours que les interlocuteurs sachent de quoi il est question, ce qui, nous l'avons vu, permet de pratiquer toute une série de raccourcis dans le discours oral »[175]. Dans le cadre du dialogue, les deux contextes, verbal et situationnel, de chaque interlocuteur se rencontrent (selon la définition que donne Jakobson du contexte).

En second lieu, « il implique toujours une perception visuelle de l'interlocuteur, de sa mimique, de ses gestes, et une perception auditive de l'intonation de son discours »[176]. En effet, l'ensemble de ces facteurs transmet le contexte psychologique intérieur de l'interlocuteur qui s'exprime, ce contexte permettant de comprendre le sens de ses paroles.

[173] p. 468.
[174] p. 472.
[175] p. 469.
[176] Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« Il est parfaitement clair que ces deux éléments qui facilitent l'abrègement du langage oral – la connaissance du sujet et la transmission directe d'une pensée par l'intonation – sont totalement exclus dans le langage écrit »[177]. D'où le fait que l'activité de lecture et d'écriture soit un monologue, au sens où Vygotsky le pose en antonyme du dialogue.

« C'est pourquoi, le langage écrit est la forme de langage la plus prolixe, la plus précise et la plus développée. On doit ici transmettre par des mots ce qui est transmis dans le langage oral à l'aide de l'intonation et de la perception directe de la situation »[178].

Vygotsky aborde ensuite, par rapport à l'activité d'écriture, le fait qu'on n'écrive pas toujours directement au propre un projet qui est au préalable sous forme d'une pensée, ou également le fait qu'on puisse écrire pour soi. Le sujet peut passer par un brouillon, ou encore par des paroles intérieures avant d'écrire définitivement un manuscrit. Dans le dernier cas, il s'agit d'un brouillon mental. « Ce brouillon mental du langage écrit [tout comme un brouillon manuscrit] est aussi, comme nous avons essayé de le montrer dans le chapitre précédent, un langage intérieur »[179]. Dans le cas de l'écriture pour soi, l'écrit reste sous la forme d'un brouillon ; il repose alors sur un langage intérieur. Pour Vygotsky, le langage intérieur relève d'un monologue, tout comme pour le langage écrit, au sens où seul un interlocuteur est présent. Cependant, cela ne signifie pas que le langage intérieur et le langage écrit aient la même forme : au contraire, le langage intérieur est fortement contextualisé, à l'image du langage oral, mais il reste un monologue, dans la mesure où c'est le seul individu qui se parle à lui-même. Dans le cadre de l'activité d'écriture, il est donc important de distinguer l'écrit pour autrui, qui relève du langage écrit, décontextualisé à l'extrême, de l'écrit pour soi, qui relève du langage intérieur, fortement contextualisé.

Si le langage oral supposait pour l'enfant une abstraction par rapport au monde concret (une distanciation entre le signifiant appartenant au monde concret et le signifié sonore), le langage écrit suppose une deuxième abstraction, qui présente deux volets : abstraction par rapport à l'aspect sonore du langage et abstraction de l'interlocuteur. L'enfant « doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations de mots »[180]. C'est ainsi que le développement du langage écrit « exige un haut niveau d'abstraction (…), une symbolisation des symboles sonores, c'est-à-dire, une symbolisation au second degré. (…) Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage »[181], au sens où l'algèbre est plus difficile que l'arithmétique, tout comme le langage écrit par rapport au langage oral.

On remarque donc, dans le développement du langage enfantin, depuis l'accession à la sphère orale jusqu'à l'entrée dans l'écrit, une abstraction croissante, un mouvement développemental d'algébrisation (pour reprendre le terme de Vygotsky) de la pensée et du langage, la pensée enfantine accédant progressivement à des niveaux de représentations supérieures.

Nous évoquions ci-avant la nécessité d'un saut qualitatif développemental pour accéder à l'apprentissage du langage écrit. Vygotsky précise que « l'algèbre du langage – le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant

177 p. 471.
178 Ibid.
179 p. 473.
180 p. 338.
181 p. 338-339.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral »[182]. L'acquisition de la fonction psychique supérieure du langage écrit vient donc réorganiser, de manière rétroactive, la fonction psychique supérieure du langage oral déjà installée. Le schéma linéaire que semblaient défendre Bentolila et Lentin se trouve ici contrecarré par l'idée d'une rétroaction de l'écrit sur l'oral.

Piaget, quant à lui, n'aborde pas directement (contrairement à Vygotsky) l'acquisition du langage oral et du langage écrit. Cependant, au regard de l'évolution des structures de la pensée qu'il décrit, on peut en déduire que le passage du langage oral (manifesté par des signes oraux) au langage écrit (où sont en jeu des signes écrits) s'inscrit dans un mouvement d'abstraction.

Comment Piaget décrit-il l'évolution des structures de la pensée ?

La pensée, comme intelligence intériorisée, apparaît après l'intelligence sensori-motrice.

L'intelligence sensori-motrice correspond à une connaissance pratique de la réalité sous-tendue par les schèmes sensori-moteurs. Ces schèmes permettent une coordination des actions au niveau pratique.

L'intelligence intériorisée correspond à la pensée et débute avec l'avènement de la représentation. Piaget a identifié 3 niveaux dans le développement de l'intelligence représentative :

- Le niveau préopératoire qui correspond à une pensée symbolique et intuitive. La pensée représentative apparaît, permettant au sujet de se représenter des actions et ainsi de s'en distancier. « Le propre de la représentation est (…) de dépasser l'immédiat en accroissant les dimensions dans l'espace et dans le temps, du champ de l'adaptation, donc d'évoquer ce qui déborde le domaine perceptif et moteur »[183]. Le rapport à l'immédiateté est donc moins prégnant qu'au niveau précédent. Avec la pensée représentative, apparaît le langage verbal, s'appuyant sur des signes (les signes étant conçus selon la perspective saussurienne comme une relation entre un signifiant arbitraire, socialement élaboré, et un signifié). Même si cette pensée permet à l'enfant une distanciation d'avec le réel, elle n'en reste pas moins prisonnière des perceptions du monde environnant.
- Le niveau des opérations concrètes voit la mise en place d'une connaissance logique de la réalité sous-tendue par des schèmes opératoires concrets. Les opérations concrètes correspondent à des actions intériorisées et réversibles qui « portent directement sur les objets : cela revient donc encore à agir sur eux, comme aux niveaux préopératoires, mais en conférant à ces actions (…) une structure opératoire, c'est-à-dire composable de façon transitive et réversible »[184]. L'enfant est ainsi capable, non seulement d'évoquer la réalité, mais aussi d'agir symboliquement sur elle.
- Le niveau des opérations formelles correspond à une intelligence abstraite capable d'opérer non plus seulement sur des objets, mais également sur des représentations, ou plus précisément sur des éléments verbaux (propositions) ou symboliques (signes mathématiques). Se produit une reconstruction à un niveau abstrait des opérations effectuées au niveau concret.

[182] p. 339.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Ainsi, l'évolution des structures de la pensée, au cours du développement psycho-génétique, aboutit à une abstraction réfléchissante : « le propre (…) de l'abstraction réfléchissante qui caractérise la pensée logico-mathématique est d'être tirée non pas des objets, mais des actions que l'on peut exercer sur eux et essentiellement des coordinations les plus générales de ces actions telles que réunir, ordonner, mettre en correspondance, etc. »[185]. Au niveau formel, l'abstraction réfléchissante n'a plus besoin du support des objets concrets et réels.

L'acquisition du langage oral débute au niveau préopératoire avec l'émergence de la fonction symbolique. L'acquisition formelle (c'est-à-dire celle instituée par l'école) du langage écrit correspond à la mise en place des opérations concrètes, c'est-à-dire à un niveau d'abstraction plus élevé que l'acquisition du langage oral.

Dans la lignée des travaux de Piaget, Emilia Ferreiro a conceptualisé une psychogenèse du langage écrit. Selon elle, l'acquisition du langage écrit fait appel à un raisonnement logique spécifique : cette acquisition s'inscrit donc bien dans un mouvement d'abstraction.

L'acquisition du langage écrit par l'enfant est conçue comme une psychogenèse de l'écrit : « c'est-à-dire qu'on peut non seulement distinguer des étapes successives mais encore les rattacher les unes aux autres en termes de mécanismes constitutifs qui donnent raison à la suite des niveaux successifs »[186].

Comment situer cette psychogenèse de l'écrit au regard des stades que Piaget a dégagés pour décrire la construction de la pensée enfantine ?

Pour les tenants de la position piagétienne, « les catégories logiques de la pensée semblent jouer le rôle de pré-requis, de sorte qu'ils postulent le niveau de structuration logique propre aux opérations concrètes comme nécessaire pour initier cet apprentissage »[187]. Ferreiro se défend cependant, tout comme Piaget, d'une position maturationniste selon laquelle il faudrait attendre que l'enfant ait atteint le stade des opérations concrètes pour initier l'apprentissage du lire-écrire. De là découle la préoccupation centrale de Ferreiro : comment un enfant écrit-il ou lit-il avant l'apprentissage institutionnel de la lecture et de l'écriture ?

Si on conçoit l'apprentissage de la langue écrite « comme la compréhension d'un système de représentation, il devient conceptuel. Il consiste à construire un nouvel objet de connaissance et, pour ce faire, à reconstruire les opérations qui ont permis d'engendrer l'objet socialement constitué »[188]. En apprenant la langue écrite, les enfants sont confrontés à la problématique propre à la construction d'un système de représentation. Un niveau minimal d'abstraction de la pensée enfantine est donc nécessaire à l'acquisition du lire-écrire, cette acquisition venant renforcer, dans un mouvement dialectique, la pensée abstraite de l'enfant.

C - Une troisième forme de langage – le langage intérieur – sujet de désaccord entre les constructivistes.

[185] PIAGET, J. (1968). Le structuralisme. Paris : PUF, 5ème éd., 1977, p. 18.

[186] FERREIRO, E., L'écriture avant la lettre. In SINCLAIR, H., Dirs, La production de notations chez le jeune enfant. Paris : PUF, 1988, p. 18.

[187] p. 36.

[188] p. 67.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Vygotsky fait intervenir une troisième forme de langage que n'évoquaient ni Bentolila, Lentin, Piaget ni Ferreiro – le langage intérieur – et le situe par rapport au langage oral et au langage écrit.

« Le langage intérieur est un langage pour soi. Le langage extériorisé est un langage pour les autres. On ne peut concevoir que cette différence radicale et fondamentale dans les fonctions de l'un et de l'autre puisse ne pas avoir d'effets sur la nature de leur structure »[189].

Le langage intérieur possède une structure particulière : s'adressant au sujet même qui le produit, il est très elliptique, fortement contextualisé. « Nous savons toujours de quoi il est question dans notre discours intérieur. Nous sommes toujours au courant de notre situation intérieure. Le thème de notre dialogue intérieur nous est toujours connu »[190]. « Même si [le langage intérieur] devenait audible à un étranger, il resterait incompréhensible à tous hormis au locuteur lui-même puisque personne ne connaît le champ psychique dans lequel il se développe »[191]. C'est pourquoi le langage intérieur relève davantage du monologue, tout comme le langage écrit. Cependant, le langage écrit est bien différent du langage intérieur : il correspond en effet à une syntaxe développée à l'extrême et décontextualisée : « c'est un langage orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui »[192] ; sur le versant de l'écriture, le langage écrit est adressé à quelqu'un d'autre que le sujet lui-même (il s'agit de l'écriture pour autrui ; l'écriture pour soi relève du langage intérieur, fortement contextualisé) ; sur le versant de la lecture, l'auteur de l'écrit n'est pas le sujet qui en prend connaissance. La décontextualisation est maximale.

Le langage oral correspondrait à une forme intermédiaire, plus ou moins décontextualisé selon les circonstances : « rappelons encore une fois que les élisions et les raccourcis se manifestent dans le langage oral lorsque les deux interlocuteurs connaissent à l'avance le sujet du jugement énoncé »[193]. Sur ce point, Bentolila et Lentin sont en accord avec Vygotsky.

« Le passage du langage intérieur réduit au maximum, langage pour soi, au langage écrit développé au maximum, langage pour autrui, exige de l'enfant des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique »[194]. Il exige un mouvement de décontextualisation et d'abstraction croissant.

Sur un plan développemental, comment se constitue le langage intérieur ?

Pour Vygotsky, le langage intérieur résulte d'un processus de transformation du langage égocentrique enfantin. Rappelons que pour Piaget, le destin du langage égocentrique est de s'amenuiser en devenant un langage socialisé. « Nous sommes (…) enclin à voir dans l'égocentrisme du langage enfantin décrit par Piaget le moment génétique le plus important dans la transition du langage extériorisé au langage intérieur »[195]. Une étude du langage égocentrique de l'enfant (langage qu'il oralise et qui donc peut être enregistré puis analysé)

[189] ***VYGOTSKY, L.S. (1934). Pensée et langage. Paris : La Dispute, 1997, p. 442-443.***

[190] p. 475.

[191] p. 342.

[192] Ibid.

[193] p. 475.

[194] p. 342.

[195] p. 105-106.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

permet de dégager « une tendance absolument originale à l'abrègement de la phrase, de la proposition, qui conserve la prédication et les éléments qui s'y rapportent tandis que le sujet et les mots qui s'y rattachent sont omis »[196]. Cette tendance est ensuite retrouvée dans le langage intérieur.

Langage égocentrique et langage intérieur jouent le même rôle de support de l'activité mentale, notamment lors de la réalisation de tâches complexes nécessitant une prise de conscience et une réflexion.

Si, selon la perspective linguistique, le parler juste est la condition nécessaire d'un lire-écrire juste, la perspective développementale constructiviste et socio-constructiviste vient nuancer ce schéma linéaire, mettant en relief la nature complexe des liens qui unissent l'acquisition du langage oral et l'acquisition du langage écrit. Néanmoins, cette dernière perspective n'invalide pas l'idée qu'un appui sur le langage oral serait pertinent pour entrer dans l'écrit. Sachant, d'une part que le travail à mener auprès des personnes en situation d'illettrisme serait un travail de décentration et de coordination des points de vue, au niveau du langage oral, et que, d'autre part, le mouvement qui mène du langage oral au langage écrit tend vers l'algébrisation, quelle pourrait être la nature de cet appui oral ? Le chapitre qui suit s'efforcera de répondre à cette question.

Chapitre 4 – De la prise de conscience à l'explicitation : vers une technique d'aide à la verbalisation.

Dans ce chapitre, nous essaierons de dégager la nature de l'appui oral qui serait susceptible de permettre aux personnes en situation d'illettrisme de passer du langage oral au langage écrit. Pour ce faire, nous nous appuierons sur le concept d'explicitation.

Dans un premier temps, nous allons nous centrer sur la théorie de la prise de conscience selon Piaget telle qu'il la développe dans ses deux ouvrages : « La prise de conscience »[197] puis « Réussir et comprendre »[198]. Selon lui, la prise de conscience est un processus de conceptualisation, se soutenant d'un mouvement d'abstraction. Puis dans un second temps, nous verrons comment Vermersch, un chercheur ancré dans le champ de la psychologie, reprend cette théorie pour introduire un nouveau terme : l'explicitation comme prise de conscience provoquée. Dans un troisième point, nous verrons comment à partir d'une théorisation de la prise de conscience Vermersch a élaboré une technique, celle que nous utiliserons dans notre dispositif : l'entretien d'explicitation. Notre dernier point présentera notre problématique et notre hypothèse de recherche.

I – La prise de conscience selon Piaget : un processus de conceptualisation, se soutenant d'un mouvement d'abstraction.

[196] p. 463.

[197] PIAGET, J., La prise de conscience. Paris : PUF, 1974

[198] PIAGET, J., Réussir et comprendre. Paris : PUF, 1974. Cette œuvre est postérieure à « La prise de conscience ».

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Dans son ouvrage *Réussir et comprendre*, Piaget explore les similitudes et les différences entre « réussir » qui relève du « savoir faire » et « comprendre » qui correspond à la conceptualisation, que cette dernière soit postérieure à l'action ou bien qu'elle agisse en retour sur l'action. Comme le souligne Piaget, l'action est une connaissance autonome : « l'action constitue une connaissance (un « savoir faire ») autonome, dont la conceptualisation ne s'effectue que par prises de conscience ultérieures »[199]. La conceptualisation se réalise avec un temps de retard sur la réussite en acte, ce qui renforce l'idée d'autonomie de l'action. Il existe des connaissances présentes dans l'action et non conceptualisées. Selon Vermersch, ces connaissances sont non conscientes : « des conceptions de Piaget sur la prise de conscience, on peut dégager l'idée de non-conscient comme le niveau premier dans la microgenèse des connaissances précédant le niveau suivant qui serait celui de la conceptualisation, de la mise en mot explicite, donc de la prise de conscience »[200]. On voit déjà apparaître des paliers dans le processus de prise de conscience, paliers que l'on exposera plus loin. Vermersch formalise ces idées de non conscience et de conscience : « il y a une conscience non-consciente d'elle-même et une conscience réfléchie qui l'est »[201]. Non conscience et conscience s'entendent par rapport aux étapes de la prise de conscience.

Si l'on voulait définir ces termes, nous pourrions dire que « réussir » se rattache plus à l'action, dans son aspect non-conscient, tandis que « comprendre » renvoie à la conceptualisation, qui lui succède, dans son aspect conscient, l'étape aboutie de la prise de conscience. Comme le souligne Piaget, « réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action »[202]. Si la réussite en acte précède la conceptualisation, il est bon de souligner que cette dernière peut avoir des effets en retour sur l'action. Selon Piaget, « ce que la conceptualisation fournit à l'action c'est un renforcement de ses capacités de prévision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate »[203].

Nous voudrions souligner en second lieu l'idée qu'a développée Piaget selon laquelle la prise de conscience constitue un travail cognitif, opère une véritable reconstruction d'un plan sur un autre. La prise de conscience est « un processus bien plus complexe qu'un simple éclairage intérieur »[204]. Piaget poursuit : « en ce qui concerne la conceptualisation, celle-ci est loin de ne constituer qu'une simple lecture : elle est une reconstruction, et qui introduit des caractères nouveaux sous la forme de liaisons logiques, avec mise en connexion de la compréhension et des extensions, etc. »[205]. Cela nous renvoie à l'idée des paliers successifs de la prise de conscience que nous aborderons plus loin.

199 p. 231-232.

200 VERMERSCH, P. Les connaissances non-conscientes de l'homme au travail. Le journal des psychologues, 1991, n°84, p. 55.

201 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994, p. 74.

202 PIAGET, J., Réussir et comprendre. Paris : PUF, 1974, p. 237.

203 p. 234.

204 PIAGET, J., La prise de conscience. Paris : PUF, 1974, p. 9.

205 p. 277.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Centrons-nous à présent sur le mouvement qui anime la prise de conscience. Selon Piaget, « la prise de conscience procède de la périphérie au centre »[206].

Voici le schéma qu'il propose :

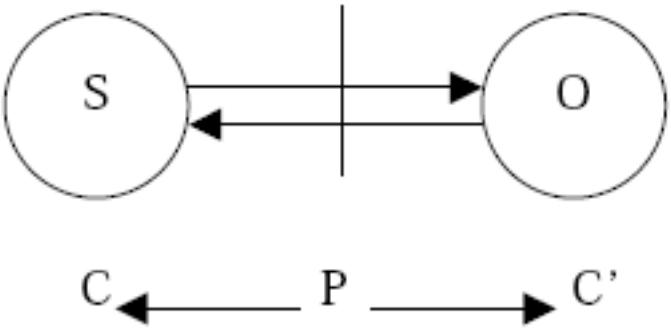


Schéma n°3 : La prise de conscience procède de la périphérie au centre.

On y retrouve un des fondements de sa position constructiviste : la connaissance n'est pas tout entière contenue dans le sujet ; elle ne provient pas entièrement de l'objet de connaissance, mais résulte de l'interaction d'un sujet connaissant avec l'objet de connaissance. La périphérie est justement ce point d'interaction, de « réaction la plus immédiate et extérieure du sujet face à l'objet »[207].

La périphérie renvoie donc :

- au but que le sujet vise
- au résultat qu'il a obtenu
- aux effets perceptibles qu'il produit
- aux données sensorielles les plus saillantes pour lui.

Le centre est constitué par deux points renvoyant au sujet connaissant et à l'objet de connaissance. La prise de conscience se déplace de la périphérie vers le centre : en premier lieu vers les mécanismes centraux C de l'action du sujet, en second lieu vers les propriétés intrinsèques de la prise de connaissance de l'objet (C').

« Les démarches cognitives orientées vers C' et C sont toujours corrélatives, cette solidarité constituant la loi essentielle de la compréhension des objets comme de la conceptualisation des actions »[208].

La prise de conscience part de la périphérie, c'est-à-dire des buts et résultats pour s'orienter vers le centre, les régions centrales de l'action « lorsqu'elle cherche à atteindre le mécanisme interne de celle-ci : reconnaissance des moyens employés, raisons de leur choix ou de leur modification en cours de route, etc. »[209]

Le mouvement allant de P vers C constitue un processus d'intériorisation, à l'œuvre dans la construction des structures logico-mathématiques. Le mouvement allant de P vers C' renvoie à un processus d'extériorisation, conduisant à l'élaboration de la causalité.

206 p. 263.

207 Ibid.

208 p. 264.

209 p. 263.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Pour Piaget, la conceptualisation est associée au mécanisme de la prise de conscience qui consiste en une reconstruction sur le plan d'une représentation cognitive de ce qui avait été acquis sur celui de l'action. La conceptualisation correspond au passage de l'action matérielle à la représentation cognitive, générale et abstraite de cette action.

« La prise de conscience d'un schème d'action transforme celui-ci en un concept, cette prise de conscience consistant donc essentiellement en une conceptualisation »[210]. « Le mécanisme de la prise de conscience apparaît en tous ces aspects comme un processus de conceptualisation reconstruisant puis dépassant, au plan de la sémiotisation et de la représentation, ce qui était acquis à celui des schèmes d'action »[211].

La prise de conscience, qui correspond à une conceptualisation, se soutient, pour Piaget, d'un mouvement d'abstraction. Piaget distingue 4 formes d'abstraction :

- L'abstraction empirique, tirée des propriétés du réel, des objets manipulés par le sujet. Cette abstraction intervient dans la formation des connaissances physiques ou empiriques. Elle est utilisée « à partir des données de fait ou observables »[212].
- L'abstraction pseudo-empirique qui correspond aux formes élémentaires de l'abstraction réfléchissante.
- L'abstraction réfléchissante, issue des actions que le sujet effectue sur les objets, et non plus des seuls objets. Cette abstraction sous-tend la formation des connaissances logico-mathématiques. Soulignons que l'abstraction réfléchissante peut demeurer inconsciente ou devenir consciente comme l'indique Piaget : « mais encore faut-il distinguer deux paliers en ce qui concerne cette dernière : elle peut demeurer inconsciente, donc ignorée du sujet […] l'abstraction réfléchissante peut devenir consciente »[213].
- L'abstraction réfléchie, qui s'accompagne d'une prise de conscience et d'une formulation, voire d'une formalisation, des éléments qui ont été abstraits. L'abstraction réfléchie apparaît comme le produit conscient des abstractions réfléchissantes. « Ce participe passé indiqu[e] le résultat du processus **"**réfléchissant**"** »[214]. Si l'abstraction réfléchissante n'est pas forcément accompagnée d'une prise de conscience, l'abstraction réfléchie est sous-tendue par une prise de conscience.

Le mouvement de la prise de conscience se réalise de l'abstraction empirique vers l'abstraction réfléchie.

Au cours du développement intellectuel ontogénétique, le processus d'abstraction se modifie : les abstractions pseudo-empiriques, nombreuses au départ, diminuent progressivement alors que les abstractions réfléchies se développent. Selon Piaget, l'abstraction réfléchissante s'épure toujours davantage, dans le sens où elle n'a plus besoin du support des objets concrets ni de l'abstraction empirique. Elle peut fonctionner à l'état pur : cette étape annonce l'accession du sujet à une pensée formelle.

Piaget décrit ensuite « comment évolue l'action dans ses rapports avec la conceptualisation qui caractérise la prise de conscience »[215], autrement dit, les différents temps qui caractérisent le processus d'abstraction réfléchissante.

210 ***p. 261.***

211 ***p. 271.***

215 Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« Le premier de ces paliers est celui de l'action matérielle sans conceptualisation, mais dont le système des schèmes constitue déjà un savoir très élaboré »[216].

Le second palier met en jeu le processus de réfléchissement, qui assure le passage du plan de l'action au plan de la représentation. C'est donc le palier « de la conceptualisation, tirant ses éléments de l'action grâce à ses prises de conscience, mais en y ajoutant tout ce que comporte de nouveau le concept par rapport au schème »[217].

Le troisième palier, quant à lui, est caractérisé par un processus de réflexion ou réorganisation de ce qui a été construit sur le plan précédent. « Contemporain des opérations formelles se constituant vers 11-12 ans, il est celui des « abstractions réfléchies » (…) Son mécanisme formateur (…) consiste en opérations à la seconde puissance »[218].

En conclusion, la prise de conscience consiste en une conceptualisation, soit un passage du plan de l'action au plan de la représentation sémiotisée (sous forme de langage, d'images mentales, …), sous-tendue par un mouvement d'abstraction.

Nous venons d'étudier le mécanisme de la prise de conscience chez Piaget. Un chercheur dont le champ de référence est constitué par la psychologie et la psychothérapie a repris ces travaux pour décrire le processus de la prise de conscience chez l'adulte. Or, Piaget a développé ses travaux sous l'angle du développement psychogénétique de l'enfant. Dès lors, nous pouvons nous demander, avec Vermersch : « Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? »[219]. Nous allons à présent nous pencher sur ce point.

Dans cet article dont nous venons de citer le titre, Vermersch s'interroge sur la possibilité et la légitimité de recourir aux théories psychogénétiques décrivant le développement de l'enfant pour expliquer et analyser le fonctionnement cognitif chez l'adulte. Il indique que « l'étude de l'adulte se heurte d'emblée à une difficulté majeure : la très grande complexité d'un organisme tout constitué »[220]. Vermersch, avec Piaget, se questionne sur la possibilité d'une coexistence, au sein du fonctionnement cognitif de l'adulte, des connaissances résultant de chacun des stades traversés par l'enfant (stade sensori-moteur, période pré-opératoire, stade opératoire concret puis formel). « L'hypothèse générale que nous retenons de la psychologie génétique pour caractériser l'architecture de l'intelligence de l'adulte est donc que celui-ci peut mettre en jeu une *pluralité de fonctionnements cognitifs différents* »[221]. Mais il serait erroné de parler de stade chez l'adulte. Vermersch lui substitue le terme de registre : « pour l'adulte nous avons choisi le terme de registre qui est plus neutre que niveau »[222]. Au final, il retient quatre registres de fonctionnement : « un registre agi, un registre figural, un registre concret, un registre formel »[223]. En conclusion, il souligne que

216 p. 277.

217 p. 278

218 Ibid.

219 VERMERSCH, P. Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? Théorie opératoire de l'intelligence et registres de fonctionnements. Cahiers de Psychologie, 1979, n°22, p. 59-74.

220 p. 60.

221 p. 66. C'est l'auteur qui souligne.

222 Ibid.

223 p. 67.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ce passage des théories psychogénétiques appliquées au développement de l'enfant vers les registres de fonctionnement chez l'adulte relève d'une extrapolation. Cette hypothèse qu'il formule concernant la coexistence chez l'adulte de registres de fonctionnement est une tentative pour répondre à un problème « qui demeure, quelle que soit la valeur de cette réponse »[224]. Sans résoudre entièrement le problème, nous avons voulu avec Vermersch poser quelques réflexions autour de ce qui nous autorise à passer d'une conception théorique basée sur les stades piagétiens vers un modèle de fonctionnement cognitif chez l'adulte puisque notre dispositif formatif, puis notre pédagogie de l'explicitation, seront destinés à un public d'adultes.

Nous allons à présent examiner la manière dont Vermersch s'est emparé de la théorie piagétienne de la prise de conscience pour formaliser son concept central d'explicitation.

II – L'explicitation : une prise de conscience provoquée.

Pour commencer ce nouveau point consacré à l'explicitation, nous allons nous centrer sur l'étymologie de ce terme. Nous ferons un lien entre cette étymologie et la théorisation de Piaget sur la prise de conscience, puis nous étudierons ce concept chez Vermersch.

« Explicitation » renvoie à l'adjectif « explicite ». Débutons cette étude en abordant l'étymologie de l'antonyme d'« explicite » : « implicite ». D'après l'outil TFLI[225], le terme apparaît en 1549 avec la signification « compliqué, embrouillé », puis « peu clair » en 1671, puis « sous entendu, non énoncé en termes exprès » en 1690. « Implicite » vient du latin classique « implicitus » « enveloppé », une des formes du participe passé de « implicare ». Ce dernier terme, issu du latin classique, signifie « plier dans, entortiller, emmêler » (composé du préfixe « in- » et du verbe « plicare » : « plier, replier, enrouler »). « Implicite » désigne donc ce qui est contenu dans les plis.

Comment peut-on raccrocher cette étymologie avec la théorie de la prise de conscience de Piaget ? On pourrait dire que l'implicite renvoie à ce qui est contenu dans les plis de l'inconscient que Piaget a étudié, à savoir l'inconscient cognitif. « Pour Piaget, l'inconscient cognitif (opposé à l'inconscient de la psychanalyse […]) concerne les structures opératoires de l'intelligence »[226]. Il existe deux catégories de non-conscient[227] : le non-conscient pathologique que Freud a étudié avec une théorisation de l'appareil psychique et le non-conscient normal qui nous intéresse ici. « On peut distinguer quatre grandes catégories de connaissances non conscientes »[228] :

- Les connaissances automatisées, implicites, tacites : on retrouve ici le terme « implicite », contenu dans les plis, qui désigne des connaissances présentes dans la conduite du sujet mais devenues non-conscientes.

[224] p. 72.

[225] TFLI signifie « trésor de la langue française informatisé ». Il s'agit d'un outil réalisé par le CNRS via l'INALF (institut national de la langue française) et l'ATILF (analyse et traitement informatique de la langue française). ATILF, CNRS, Université Nancy 2. Le Trésor de la Langue Française Informatisé, [en ligne] <http://atilf.atilf.fr/> (Page consultée le 9 décembre 2010)

[226] VERMERSCH, P. Les connaissances non-conscientes de l'homme au travail. Le journal des psychologues, 1991, n°84, p. 52.

[227] Soulignons ici que Vermersch opère une assimilation entre l'inconscient et le non-conscient. Cette assimilation mériterait d'être interrogée, inconscient et non-conscient nous paraissant renvoyer à deux réalités qui ne se chevauchent pas complètement.

[228] VERMERSCH, P. Les connaissances non-conscientes de l'homme au travail. Le journal des psychologues, 1991, n°84, p. 55.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

- Les connaissances dormantes : cela désigne des connaissances non-conscientes qui sont cependant faciles d'accès, connaissances pour lesquelles on n'a jamais questionné le sujet ou pour lesquelles le sujet ne s'est jamais questionné.
- Les connaissances existantes non actualisées : le non-conscient apparaît « comme un ensemble de connaissances que le sujet a déjà élaboré (à n'importe quel niveau) mais auquel il n'accède pas dans le présent, qu'il ne coordonne pas pour répondre à la pression adaptative »[229].
- Les connaissances présentes dans l'action et non conceptualisées : un premier niveau dans la microgenèse des connaissances serait représenté par le non-conscient qui renverrait aux connaissances implicites contenues dans l'action. Puis par un processus de prise de conscience que Vermersch appelle « explicitation », les connaissances deviendraient explicites, sous la forme d'une conceptualisation.

Centrons-nous à présent sur l'étymologie du terme « explicite ». D'après l'outil TFLI[230], l'adjectif « explicite » apparaît en 1488 avec le sens suivant : « qui est clairement exprimé », emprunté au latin « explicitus » signifiant « clair », participe passé adjectivé de « explicare ». Ce dernier terme renvoie à « déployer » et « exposer clairement », dérivé de « plicare » : « plier ». « Expliciter » signifie donc « faire sortir hors des plis », dans un mouvement décrit par l'étymologie latine, qui est un mouvement de « déploiement ».

Nous rapprochons ce mouvement du processus de prise de conscience défini par Piaget. La prise de conscience s'opère dans un déploiement cognitif depuis une faible clarté manifestée par l'action, le niveau du faire, jusqu'à une clarté maximale, la clarté conceptuelle, offerte par la mise en mots, le niveau du dire. L'explicitation se modèle donc bien sur les étapes de la prise de conscience piagétienne, elle correspond à un processus, un mouvement de déploiement depuis les connaissances non-conscientes contenues dans l'action jusqu'à la clarté procurée par la conceptualisation. L'implicite correspondrait au niveau des abstractions empiriques et l'explicite maximal renverrait au niveau des abstractions réfléchies, du côté de la conscience. Vermersch a théorisé ces dimensions de non-conscient et de conscient à travers les concepts de « connaissances préréfléchies », c'est-à-dire antérieures à la prise de conscience, et « connaissances réfléchies », c'est-à-dire qui ont accédé à la conscience.

Le terme d'explicitation comporte deux sens qui se rejoignent dans notre travail doctoral : en premier lieu, amener la personne en situation d'illettrisme à expliciter, c'est la conduire en dehors des plis de la connivence, de la très grande proximité, selon Bentolila. C'est donc l'amener à développer un langage qui soit le plus clair possible, qui comporte des connecteurs temporels et logiques. Pour œuvrer dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse qu'il faudrait la guider vers un travail métacognitif, un travail réflexif dans lequel elle fera retour sur ses propres processus mentaux, le travail d'explicitation tel que le propose Vermersch, qui par son mouvement de déploiement du faire vers la mise en mots, sera à même de favoriser le passage de l'oral à l'écrit chez cette personne. Expliciter pour sortir des plis de la connivence peut se travailler de concert avec l'explicitation pour sortir des plis du non-conscient.

Nous allons à présent nous centrer sur le concept d'explicitation tel que Vermersch l'a théorisé, abordant les dimensions de connaissances préréfléchies et réfléchies.

C'est sa formation de psychologue qui amène ce chercheur à proposer une théorisation autour de la prise de conscience développée par Piaget. Vermersch explique en premier

[230] ATILF, CNRS, Université Nancy 2. Le Trésor de la Langue Française Informatisé, [en ligne] <http://atilf.atilf.fr/> (Page consultée le 9 décembre 2010)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

lieu que l'explicitation se modèle sur les étapes de la prise de conscience. Il a modélisé les étapes du passage du préréfléchi au réfléchi. Avant d'explorer les principaux états et processus de la prise de conscience, nous allons voir ce que Vermersch entend lorsqu'il emploie les termes de « préréfléchi » et « réfléchi ».

Ce chercheur, se basant sur les apports de Husserl et de Sartre, distingue la conscience préréfléchie de la conscience réfléchie. La conscience préréfléchie correspond à un vécu non conceptualisé, une connaissance en acte non conscientisée, antérieure à la prise de conscience. Vermersch la nomme avec Husserl « conscience directe »[231]. Piaget parle quant à lui plutôt de « conscience en acte ». Dans le cadre de la conscience réfléchie, « Je est présent au fait d'être conscient du monde »[232]. Vermersch précise : « « connaître » appartient à la « conscience réfléchie ». Entre l'une et l'autre, se situe l'activité cognitive de « prise de conscience » »[233]. Cette activité s'opère par une action de « réfléchissement », c'est-à-dire « le mouvement qui conduit du vécu préréfléchi (Piaget parle plutôt de conscience en acte) à la conscience réfléchie de ce vécu »[234]. Le réfléchissement – au sens de réflexion « de » - est à distinguer de l'action de « réflexion » qui correspond au « mouvement de la conscience qui prend pour objets des données déjà réflexivement conscientes »[235], soit réflexion « sur ».

Comment peut-on lier ce processus de prise de conscience à ce concept que crée Vermersch : l'explicitation ? En première approche, nous pouvons dire que la prise de conscience peut être décrite comme « un passage de l'implicite du vécu à l'explicite de la conscience réfléchie »[236]. L'implicite du vécu correspond à la conscience préréfléchie, à ce qui dans notre vécu reste non conscient, non conceptualisé, c'est-à-dire en acte. L'explicitation consiste à mener le sujet de l'implicite de son vécu vers la conscience réfléchie, par le biais du réfléchissement puis de la réflexion.

Ces définitions posées, nous allons pouvoir à présent nous centrer sur la modélisation que propose Vermersch du passage du préréfléchi au réfléchi. Il reprend les différentes étapes de la prise de conscience en un schéma récapitulant les principaux états et processus de la prise de conscience.

231 HUSSERL, E. (1905). Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps. Paris : PUF, 1964

232 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994, p. 74.

233 VERMERSCH, P. Aide à l'explicitation et retour réflexif. Education permanente, 2004, n°160, p. 72.

234 p. 73.

235 Ibid.

236 p. 72.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

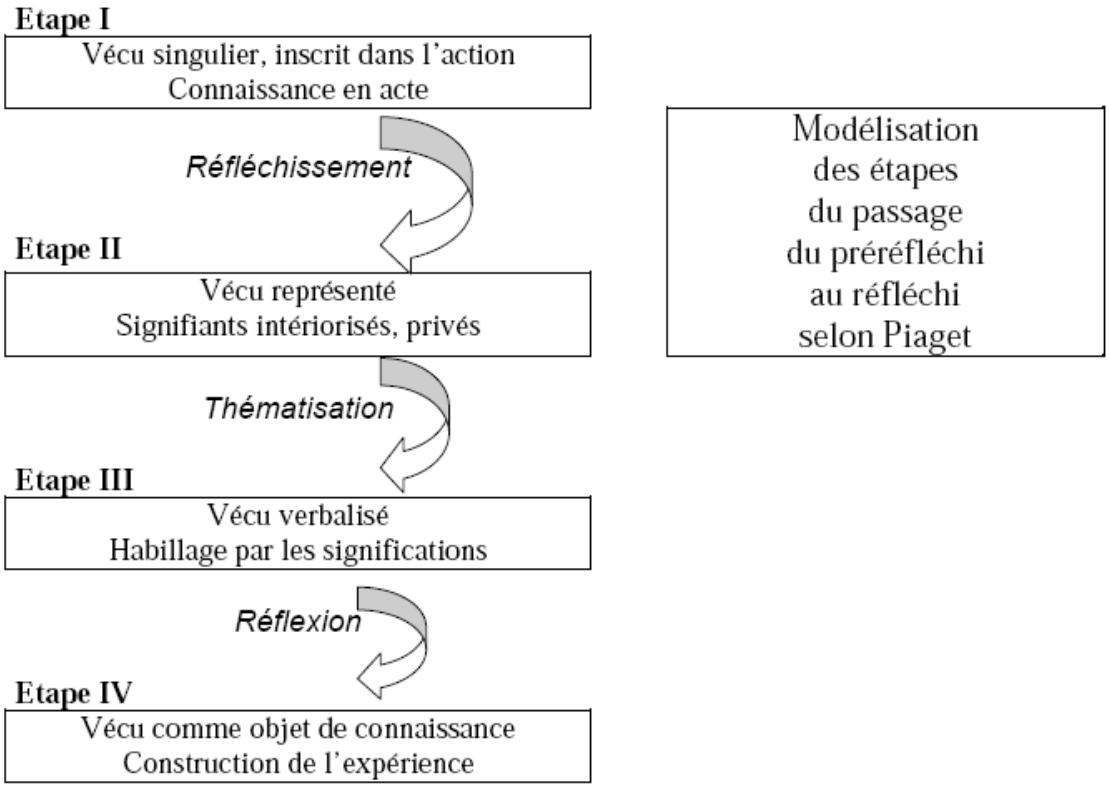


Schéma n°4 : Modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi selon Piaget.

Lors de l'étape I, le sujet possède une connaissance en acte ou connaissance préréfléchie qui n'est pas encore conscientisée. En effet, on peut très bien réussir une action sans être conscient des processus qui ont permis de mener à bien cette action. C'est cette réflexion qui sous-tend l'ouvrage *Réussir et comprendre* de Piaget. Par le processus de réfléchissement (qui correspond au second palier décrit par Piaget[237]), se réalise « un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan : par exemple, du plan de l'action au plan de la représentation »[238]. Ce processus n'est pas un simple transfert mécanique mais bien une réelle reconstruction d'une connaissance d'un plan vers un autre plan.

Dès lors, le vécu devient représenté, mais sous la forme de signifiants pour soi, privés : ceux-ci peuvent prendre la forme d'images mentales, de langage ou d'autres signes.

[237] PIAGET, J., La prise de conscience. Paris : PUF, 1974

[238] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994, p. 81.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Concernant les signifiants qui prennent la forme de langage, Vermersch fait un parallèle avec le langage intérieur tel que Vygotsky[239] le décrit.

Le vécu représenté est ensuite thématisé, la thématisation correspondant à « une mise en mots, qui va faire franchir un nouveau stade dans la prise de conscience, dans la mesure où le langage permet une élaboration conceptuelle plus poussée que tout autre moyen »[240]. Le sujet passe donc d'une mise en mots pour soi (langage intérieur) à une mise en mots pour l'autre (langage oral). Ce passage témoigne d'un effort de décontextualisation : le sujet doit quitter une contextualisation maximale pour faire un effort de décontextualisation, c'est-à-dire de décentration par rapport à son point de vue, où le contexte psychique du locuteur est pris en compte. Le produit de cette thématisation est un vécu verbalisé, « habillé » par des significations.

Puis se joue un processus de réflexion qui correspond au 3ème palier que décrit Piaget[241], la réflexion correspondant à l'abstraction réfléchie. Le sujet ne réfléchit plus simplement le vécu, ce qui correspondrait au réfléchissement et à la thématisation où s'opère un passage sur le plan de la représentation d'un contenu qui n'était qu'agi. Ici, le sujet réfléchit sur le vécu, c'est-à-dire prend « pour objet de réflexion le contenu de la représentation, lui-même produit du réfléchissement de l'agi »[242]. Il en résulte des objets de pensée, un vécu comme objet de connaissance.

Etudions à présent les liens entre l'explicitation, comme prise de conscience provoquée, et la mémoire. La prise de conscience met en jeu la mémoire, elle « suppose la remémoration puisqu'elle se situe toujours a posteriori de l'activité étudiée »[243]. Selon Vermersch, la mémoire en jeu dans l'explicitation est plutôt la mémoire épisodique ou autobiographique, « c'est-à-dire un type de mémoire dont le contenu est indexé sur le contexte vécu »[244]. Ce type de mémoire est bien distinct de la mémoire sémantique, c'est-à-dire la mémoire des connaissances décontextualisées (elle renvoie au stock de connaissances organisé qu'une personne possède, en ce qui concerne le monde aussi bien que le langage et son utilisation). La mémoire épisodique ou autobiographique contient tous nos souvenirs, toutes nos expériences personnelles. Les souvenirs y sont organisés en fonction de leurs relations temporelles et contextuelles. Cette mémoire possède un ancrage dans la trame personnelle vécue, au contraire de la mémoire sémantique. On peut également rapprocher l'explicitation des modèles de la mémoire implicite ou non intentionnelle. Comme le souligne Vermersch, « l'explicitation met en œuvre une mémoire non intentionnelle, au sens où les événements qui seront rappelés ne font pas l'objet d'un projet de mémorisation »[245]. La mémoire implicite recouvre des processus automatiques se réalisant en dehors de la conscience, alors que la mémoire explicite comprend des processus mnésiques délibérés et conscients. L'enjeu de l'explicitation va consister, à partir d'une mémoire implicite ancrée dans une conscience préréfléchie, à cheminer, grâce aux processus de réfléchissement et de réflexion, vers une conscience

239 VYGOTSKY, L.S. (1934). Pensée et langage. Paris : La Dispute, 1997

240 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994, p. 83.

241 PIAGET, J., La prise de conscience. Paris : PUF, 1974

242 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994, p. 79.

243 VERMERSCH, P. Aide à l'explicitation et retour réflexif. Education permanente, 2004, n°160, p. 74.

244 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994, p. 89-90.

245 p. 90.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

réfléchie, ce cheminement partant d'un ancrage vécu relevant d'une mémoire épisodique ou autobiographique. Le modèle de mémoire sur lequel Vermersch se base, modèle tombé en désuétude dans la recherche théorique mais qui conserve une portée praxéologique est celui de la mémoire involontaire « ou encore comme je le nommerai à la suite de G. Gusdorf « mémoire concrète » »[246]. Les données théoriques sur la mémoire concrète ouvrent des pistes pratiques pour conduire un questionnement d'explicitation visant au passage d'un vécu en acte à un vécu objet de réflexion, questionnement développé par Vermersch dans sa technique de l'entretien d'explicitation que nous verrons dans un troisième point. L'essentiel de cette technique se base sur l'instauration d'un pont sensoriel avec le vécu passé.

L'explicitation correspond donc pour Vermersch à une prise de conscience provoquée. « Prise de conscience dans la mesure où elle s'ajuste sur cette conduite telle que Piaget l'a modélisée. Provoquée, dans la mesure où elle est le fruit d'une médiation entre un intervieweur qui guide, accompagne, de manière à ce que toutes les conditions d'un réfléchissement soient remplies »[247].

Cette explicitation n'est pas naturelle, ou du moins automatique : dans son étude de la prise de conscience, Piaget a montré qu'il peut y avoir réussite ou échec en acte sans pour autant qu'il y ait compréhension de ce qui a amené à la réussite ou à l'échec. « La cause de la conduite de prise de conscience est essentiellement extrinsèque au sujet »[248]. Le médiateur, en tant qu'accompagnateur, guide extérieur, apparaît donc comme un élément nécessaire à l'explicitation.

Vermersch précise : « dans la mesure où cette opération cognitive de prise de conscience – ou, comme le nomme Piaget, de « réfléchissement » - ne se réalise pas automatiquement, il faut la provoquer, l'accompagner, la solliciter. Et là, des obstacles apparaissent, qu'il faut dépasser par l'acquisition de différentes techniques d'entretien »[249]. Nous explorerons plus avant cette technique d'entretien qu'a développé Vermersch et qu'il a nommée « entretien d'explicitation ». Nous y verrons le double rôle d'accompagnateur et de guide (au sens de Le Bouëdec[250]) que doit jouer le médiateur en explorant la dimension de la plus ou moins grande directivité qu'il opère au cours de l'entretien d'explicitation.

Vermersch parle d'une véritable rupture épistémologique (au sens de Bachelard[251]) entre vivre et connaître son expérience. Cela est lié, ainsi que nous l'avons vu précédemment, au fait que l'action est une connaissance autonome, opaque à celui qui l'accomplit. « L'aide d'une médiation intersubjective »[252] apparaît donc indispensable. Il doit s'agir d'une médiation experte ainsi que le souligne Vermersch, le médiateur doit se former à la technique d'explicitation qui constitue un véritable savoir-faire. D'ailleurs,

246 Ibid.

247 p. 84.

248 Ibid.

249 VERMERSCH, P. Aide à l'explicitation et retour réflexif. Education permanente, 2004, n°160, p. 73-74.

250 LE BOUEDEC, G., DU CREST, A., PASQUIER, L., STAHL, R., L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?. Paris : L'Harmattan, 2001

251 BACHELARD, G., La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris : Editions Vrin, 1938

252 VERMERSCH, P. Pour une psychologie phénoménologique. Psychologie française, 1999, tome 44, n°1, p. 14.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« l'acquisition d'un savoir-faire relève d'une formation expérientielle »[253]. J'ai réalisé ce type de formation lors d'un stage au GREX[254] en 2005 afin d'acquérir une expertise en matière d'entretien d'explicitation, de me poser en médiatrice experte face aux personnes en situation d'illettrisme que j'ai interviewées. Nous avons pu alors mesurer une des difficultés majeures de cette médiation : elle est largement contre intuitive : « l'aide à l'explicitation que j'ai développée est basée sur le guidage de la personne vers cette activité réfléchissante et propose pour ce faire une médiation qui doit faire l'objet d'un apprentissage parce que contre intuitive »[255].

Notre dispositif formatif va reposer pour une bonne part sur une logique de médiation à un double niveau : médiation du formateur-chercheur tout d'abord mais aussi, comme nous le reverrons par la suite, médiation de l'outil mental constitué par le langage. Nous souhaiterions à présent asseoir les bases théoriques du concept de médiation.

En premier lieu, opérons un détour étymologique. Le terme « médiateur » apparaît en 1265 et vient du bas latin « mediator », de « mediare », s'interposer, de « medius », « qui est au milieu »[256]. Le médiateur renvoie à une personne ou à une chose qui sert d'intermédiaire, de lien entre deux ou plusieurs entités. « Médiation » apparaît au XIIIe siècle sous l'acception « division par deux ». Cela désigne le fait de servir d'intermédiaire entre deux ou plusieurs choses. Soulignons que « médiat » est l'antonyme d'« immédiat » qui renvoie à ce qui se fait sans intermédiaire. D'après Moal, « le médiateur est quelqu'un qui s'interpose entre deux groupes ou deux situations »[257].

Nous reviendrons sur cette étymologie lorsque nous aurons présenté le courant dans lequel s'inscrit la médiation, courant initié par Vygotsky sous le nom de « socio-constructivisme ». Nous nommerons alors les protagonistes de cette médiation, tant à travers la personne du médiateur qu'à travers les entités entre lesquelles celle-ci se pose.

La médiation s'inscrit dans le courant de l'éducabilité cognitive. Comme le souligne Moal, « accepter l'éducabilité cognitive, c'est adhérer à l'idée que l'intelligence est éducable, quels que soient l'âge et le niveau de fonctionnement cognitif manifesté »[258]. Deux grands penseurs du XXème siècle ont théorisé autour de la médiation sociale : il s'agit de Vygotsky et Bruner qui s'inscrivent dans une perspective socio-constructiviste, à entendre dans une optique tripolaire. Il convient cependant de ne pas négliger la conception constructiviste bipolaire de Piaget. Voici un schéma qui résume cette conception :

253 VERMERSCH, P. Du faire au dire (l'entretien d'explicitation). Cahiers pédagogiques, 1995, n°336, p. 32.

254 « Les enseignants, formateurs, psychologues, etc. intéressés par l'entretien d'explicitation se sont regroupés depuis cinq ans dans une association : le Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX) qui anime des stages de formation à l'EDE, forme des animateurs de ces stages et les certifie, organise des ateliers de perfectionnement, publie tous les deux mois un journal interne et organise cinq séminaires de recherches par an ». art. cit., p. 31.

255 VERMERSCH, P. Pour une psychologie phénoménologique. Psychologie française, 1999, tome 44, n°1, p. 15.

256 DAUZAT, A., DUBOIS, J., MITTERAND, H., Nouveau dictionnaire étymologique. Paris : Librairie Larousse, 1971, p. 454.

257 MOAL, A. La médiation vue du côté des formateurs. In MARTIN, J., PARAVY, G., Dirs, Pédagogies de la médiation : autour du P.E.I.. Lyon : Chronique Sociale, 1990, p. 99.

258 MOAL, A. Le développement de l'éducabilité cognitive en psychologie de la formation : vers une médiation des apprentissages. L'orientation scolaire et professionnelle, 1992, 21, n°1, p. 109.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

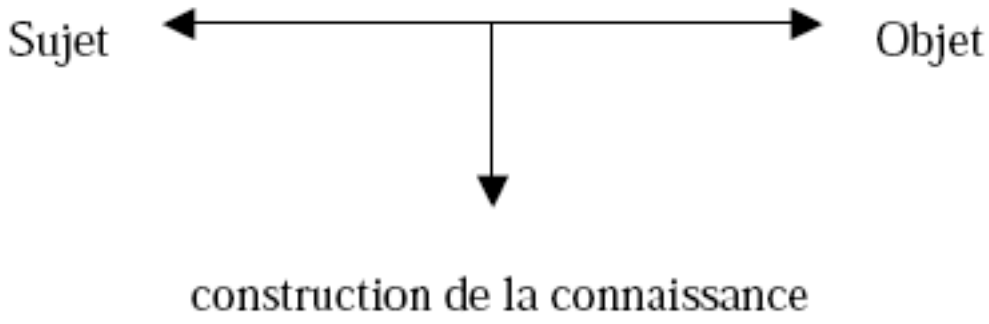


Schéma n°5 : Le constructivisme de Piaget : une conception bipolaire.

Selon Piaget, la connaissance n'est pas un état mais le résultat d'un processus de construction active effectuée par un sujet apprenant qui interagit avec un objet de connaissance. Le médiateur ne figure pas dans ce schéma bipolaire. Malgré tout, pendant une période, cet auteur a insisté sur le rôle des transmissions sociales. Néanmoins, après cette période, comme le souligne Moal, « Piaget a consacré toute son attention au constructivisme individuel dans les relations que l'enfant entretient avec son environnement physique »[259].

Vygotsky et Bruner, dans une optique socio-constructiviste, introduisent le rôle du médiateur, insistant sur l'importance des interactions sociales. Leur modèle tripolaire est présenté ci-après :

[259] p. 116.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

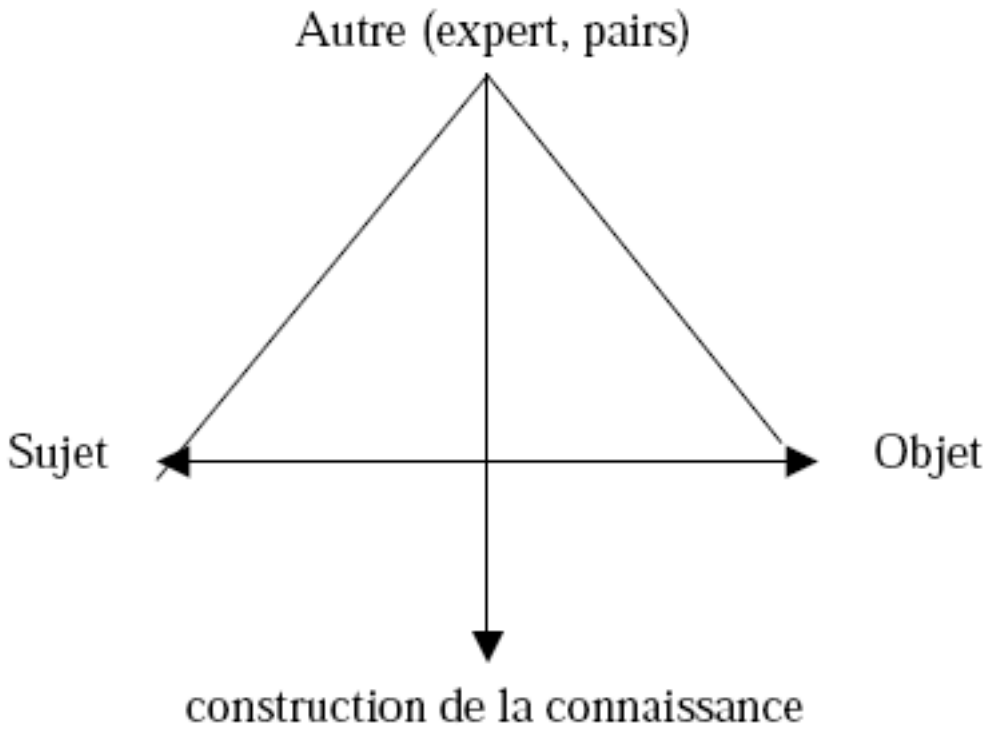


Schéma n°6 : Le socio-constructivisme de Vygotsky et Bruner : un modèle tripolaire.

Selon Vygotsky et Bruner, les autres (expert, pairs) se posent en médiateurs, c'est-à-dire en intermédiaires entre le sujet apprenant et l'objet de connaissance : c'est dans l'interaction d'un sujet connaissant avec un objet de savoir et grâce à la médiation d'autrui que la connaissance peut se construire. Revenons à présent sur l'étymologie du concept de « médiation » : le médiateur dans cette optique socio-constructiviste est incarné par l'autre, qu'il soit expert ou bien pair. Il s'interpose, est au milieu, assure le lien entre le sujet qui essaie de s'approprier un savoir et cet objet de connaissance. Il organise les conditions d'appropriation de l'objet par le sujet apprenant. Dans le cadre du dispositif formatif que nous proposerons à des personnes en situation d'illettrisme, nous nous posons, en tant que formateur-chercheur et expert en matière de lire-écrire, comme médiatrice entre chaque personne en situation d'illettrisme et l'objet langage qu'elle essaie de s'approprier. Ce dispositif fonctionne grâce à l'explicitation dont nous verrons qu'elle constitue un instrument au sens de Rabardel[260].

Nous souhaiterions mettre en exergue un point de vigilance, avec Moal : « l'apport de Vygotsky et celui de Bruner ne sauraient être confondus »[261]. Même si ces deux auteurs s'inscrivent dans une dimension socio-constructiviste du développement et de l'apprentissage, chacun a développé une pensée propre articulée autour de concepts-clés.

[260] RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation, Le mathématicien, le physicien et le psychologue, CNDP-DIE, mars 1995, p. 61-65.

[261] MOAL, A. Le développement de l'éducabilité cognitive en psychologie de la formation : vers une médiation des apprentissages. L'orientation scolaire et professionnelle, 1992, 21, n°1, p. 118.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Ainsi, Vygotsky « insiste sur le rôle décisif des transmissions sociales et sur l'importance de la médiation entre pairs »[262]. Il a donc beaucoup travaillé autour de la médiation humaine. Mais il a également mis en lumière la fonction médiatrice des outils mentaux ou instruments psychologiques, tel que le langage qui représente l'outil majeur à ses yeux. Les outils assurent une médiation entre l'organisme individuel et son environnement social. Ils médiatisent l'action de l'homme sur sa conduite et sur celle d'autrui de même que les outils matériels se posent comme médiateurs entre l'homme et le milieu physique. C'est ainsi que l'objet langage que la personne en situation d'illettrisme construit dans le cadre de notre dispositif formatif apparaît en même temps comme un support médiateur : c'est par la médiation du langage que l'apprenant tente de s'approprier l'objet langage, oral et écrit.

Vygotsky a développé un concept novateur et d'une grande portée en ce qui concerne la médiation : il s'agit du concept de zone proximale de développement. Voici comment cet auteur la définit : « la différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide de l'adulte et celui atteint seul définit la zone proximale de développement »[263]. La médiation de l'adulte ou des pairs dans la zone proximale favorise le développement de l'autonomie : « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain »[264]. Précisons que selon Vygotsky le développement s'opère du social (grâce à la médiation) vers l'individuel (qui correspond au niveau de développement actuel). Dans la zone proximale de développement, l'individu est amené à dépasser son niveau de développement actuel, caractérisé par les tâches qu'il peut résoudre seul, pour atteindre un niveau de développement potentiel, grâce à la médiation des adultes ou des pairs lors d'activités conjointes.

Selon Moal, « les méthodes de remédiation cognitive qui se situent dans la mouvance de la médiation tentent toutes d'opérationnaliser le concept de zone proximale de développement »[265]. En effet, notre dispositif formatif, centré sur l'entretien d'explicitation dont on verra qu'il relève de la médiation, a pour but de se situer dans la zone proximale de développement des personnes en situation d'illettrisme. Nous partons bien d'un niveau actuel, évalué au préalable à travers ce que le sujet maîtrise déjà de la lecture-écriture, pour tirer son développement vers le haut, afin d'assurer un passage de l'oral vers l'écrit. Cela peut s'opérer grâce à la médiation de l'expert apportée dans la technique d'entretien d'explicitation.

Bruner, quant à lui, développe le concept de « médiation de tutelle » : « Bruner tente de trouver un chemin original entre Vygotsky et Piaget en insistant sur la construction des savoirs dans un contexte social dans lequel la médiation de tutelle est privilégiée »[266]. Dans le cadre des interactions de tutelle, l'expert en tant que médiateur fournit au novice des outils mentaux nécessaires à la compréhension de sa culture d'appartenance et au bon fonctionnement au sein de celle-ci. Parmi ces outils figure le langage, véritable médiateur entre le sujet et son environnement. Ce tuteur représente l'expert qui soutient le sujet dans sa découverte de lui-même et du monde. Bruner décline ce soutien, cette médiation de

[262] Ibid.

[263] VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 108.

[264] p. 109.

[265] MOAL, A. Le développement de l'éducabilité cognitive en psychologie de la formation : vers une médiation des apprentissages. L'orientation scolaire et professionnelle, 1992, 21, n°1, p. 119.

[266] p. 118.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

tutelle, en six fonctions d'étayage[267]. Comme le souligne cet auteur, « la plupart du temps [l'intervention d'un tuteur] comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités »[268]. Ici Bruner reprend le concept de zone proximale de développement de Vygotsky.

Moal fait de la médiation « une construction-transmission des savoirs »[269] reprenant en cela les éléments clés de la théorie de Bruner. La réalité même de la pédagogie selon ce chercheur peut s'articuler autour d'une construction-transmission dans laquelle les deux termes dialoguent de manière dialectique. La transmission du savoir est plutôt liée à la pédagogie traditionnelle. Quant à la construction du savoir, elle s'inspire des théories piagétiennes et a influencé les méthodes actives. Moal propose avec Bruner une troisième approche qui illustre selon lui ce qu'est la médiation : « la transmission-construction des savoirs en mettant sous le terme « transmission » bien autre chose que des contenus précis à acquérir : beaucoup plus de règles d'action »[270].

Ainsi donc le concept de médiation en pédagogie relève d'une description tripolaire de l'acte psychopédagogique, avec les modèles socio-constructivistes de Vygotsky et Bruner, alors que la description de Piaget semble davantage bipolaire, mettant en interaction un sujet apprenant avec un objet de connaissance. « Cette « réhabilitation » du rôle du formateur ne doit cependant pas conduire à surestimer le rôle des transmissions sociales »[271]. Les actions du sujet sur l'objet paraissent également nodales dans la construction des savoirs. Dans la partie 2 suivante, qui présentera et analysera le dispositif formatif que nous avons mis en place, nous compléterons ce schéma tripolaire, laissant une place importante au médiateur, par un quatrième pôle, celui de l'instrument, l'explicitation, en tant que processus que le sujet doit s'approprier.

Nous allons à présent explorer les différentes facettes et les modalités de cette technique que Vermersch a créée, technique nécessitant une médiation experte, qui sera au cœur de notre dispositif formatif.

III – De la théorisation de la prise de conscience vers l'élaboration d'une technique : l'entretien d'explicitation (EdE).

De par sa formation de psychothérapeute, Vermersch a pu être sensibilisé à une palette de techniques et formaliser une technique d'aide à la verbalisation qu'il a appelée « entretien d'explicitation ». Dans la suite de ce point, nous noterons « entretien d'explicitation » par le sigle suivant : « EdE ». Il lui a fallu développer un versant technique mais aussi complémentairement une théorisation, sous la forme de concepts. Nous développerons la définition de quelques-uns de ces concepts essentiels dans ce point.

[267] BRUNER, J., Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : Presses Universitaires de France, 1983, p. 277-279.

[268] p. 263.

[269] MOAL, A. Le développement de l'éducabilité cognitive en psychologie de la formation : vers une médiation des apprentissages. L'orientation scolaire et professionnelle, 1992, 21, n°1, p. 122.

[270] MOAL, A. La médiation vue du côté des formateurs. In MARTIN, J., PARAVY, G., Dirs, Pédagogies de la médiation : autour du P.E.I.. Lyon : Chronique Sociale, 1990, p. 100.

[271] MOAL, A. Le développement de l'éducabilité cognitive en psychologie de la formation : vers une médiation des apprentissages. L'orientation scolaire et professionnelle, 1992, 21, n°1, p. 122.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

En premier lieu, positionnons l'EdE en fonction du domaine de verbalisation visé dans les relances. Cela nous permettra d'envisager l'EdE par rapport à d'autres techniques d'entretien.

Ce qui est visé dans l'EdE, c'est la verbalisation du vécu de l'action. Qu'entend Vermersch par « vécu de l'action » ? « Le vécu de l'action concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but »[272]. Si nous explorons d'autres techniques, l'entretien clinique piagétien ne s'intéresse pas au vécu mais plutôt au savoir, au domaine conceptuel. Certaines techniques de créativité quant à elles se centrent sur l'imaginaire. Des techniques peuvent viser le vécu mais pas nécessairement de l'action comme l'EdE : ce peut être le vécu de l'émotion comme dans la relation d'aide développée par Rogers.

Les techniques d'entretien se basent sur une activité de verbalisation. Quel domaine de verbalisation visent-elles ? Selon Vermersch, ceux-ci peuvent être découpés en trois grandes catégories en fonction du type de rapport envisagé avec le référent concret :

- Une activité de verbalisation descriptive : c'est cette activité qui est visée dans la technique de l'EdE. Vermersch rapproche cette activité descriptive de celle du réfléchissement selon Piaget. « L'activité cognitive est principalement orientée vers le référent concret »[273].
- Une activité de verbalisation conceptuelle : tout comme dans l'entretien clinique piagétien, on se centre sur la sphère du savoir, de la rationalité, privilégiant la décontextualisation et la prise de distance par rapport au référent concret. Ce qui domine, c'est l'activité de réflexion au sens de Piaget (« réfléchir sur » : il s'agit de prendre pour objet de réflexion des données déjà réflexivement conscientes).
- Une activité de verbalisation imaginaire : comme dans certaines techniques de créativité, on s'éloigne du référent concret qui n'est qu'un point de départ.

Au final, nous pouvons dire que l'EdE vise la verbalisation descriptive du vécu de l'action.

En second lieu, dans la lignée des théories sur la prise de conscience de Piaget que nous avons vues précédemment, nous allons aborder ce que vise l'EdE. L'objectif est d'accéder à des connaissances non conscientisées, « en particulier les connaissances automatisées, tacites et les connaissances encore non conceptualisées »[274]. Nous le reverrons dans les modalités techniques du guidage par l'interviewer de la verbalisation de l'interviewé, on doit proscrire un questionnement qui oriente le sujet vers une réponse basée sur des savoirs, des rationalités, donc des connaissances déjà conceptualisées, ce qui peut l'empêcher d'accéder à des connaissances non conscientes. L'EdE permet d'accéder à une dimension que Vermersch nomme « pensée privée ». Comme il le définit, « l'ensemble des informations que l'on peut recueillir à partir de l'aperception du vécu du fonctionnement mental, cerne un objet d'étude que je propose d'appeler « pensée privée » »[275].

En troisième lieu, nous allons explorer la question du guidage dans l'EdE en évoquant la nécessaire posture du médiateur incarné par l'interviewer.

Qu'est-ce guider ? Comme le définit Vermersch, « opérer un guidage, c'est intervenir, c'est formuler des relances qui cherchent à influencer l'intention de verbalisation de

[272] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994, p. 41.

[274] VERMERSCH, P. Les connaissances non-conscientes de l'homme au travail. Le journal des psychologues, 1991, n°84, p. 56.

[275] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994, p. 40.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

l'interviewé »[276]. L'EdE apparaît comme un mixte d'attitudes de la part de l'interviewer, entre directivité et guidage actif par rapport aux contenants et non-directivité et accompagnement en ce qui concerne les contenus de verbalisation. « Le guidage s'effectue de manière directive en ce qui concerne les contenants. En revanche, en ce qui concerne les contenus verbalisés, j'accompagne l'interviewé vers une expression libre de ce qu'il peut dire, je l'aide à le faire avec ses propres mots »[277]. L'objectif du guidage actif par rapport aux contenants est de canaliser la verbalisation vers la description de l'action vécue. Tant que le sujet reste dans les conditions d'accès à cette verbalisation, l'attitude de l'interviewer est non directive. Mais quand il quitte une position de parole incarnée, l'interviewer va intervenir activement pour réorienter la verbalisation. Qu'entend Vermersch par position de parole incarnée ? Il définit la position de parole comme « le type de relation cognitive que le sujet entretient avec ce dont il parle »[278]. Il distingue deux types de position de parole : une position de parole formelle, abstraite, distante dans laquelle le sujet est à distance de ce qu'il a vécu, de ce qui constitue la trame de son expérience. Il s'exprime plutôt à partir d'un savoir, de connaissances déjà conceptualisées ; une position de parole incarnée ou impliquée, qui reste proche de l'expérience : « au moment où le sujet parle de la situation passée, il est présent en pensée au vécu de cette situation ; il est en évocation du vécu de la situation »[279]. Un nouveau concept apparaît, celui d'évocation. L'évocation est une condition essentielle de l'explicitation. « De façon générale l'évocation renvoie à un processus mental qui s'accompagne de représentation imagée (visuelle, auditive, etc.) et qui s'oppose à un processus qui lui se déroulerait sans représentation imagée »[280]. La position de parole définit la relation entre un évoqué (le contenu de l'évocation) et sa verbalisation sous forme d'une mise en mots. Afin de faire accéder le sujet à une position de parole incarnée, une véritable médiation de l'interviewer semble nécessaire.

Après avoir vu l'importance de la position du médiateur dans l'EdE, centrons-nous à présent sur les modalités techniques de ce nécessaire guidage en ce qui concerne les contenants.

Il existe un certain nombre de conditions nécessaires pour accéder au vécu. L'une d'elle par exemple est que le sujet soit dans une position de parole incarnée, donc en évocation d'une situation passée. Si ces conditions ne sont pas remplies, l'interviewer doit intervenir activement, opérer un guidage ferme.

Une des premières conditions de l'EdE est que celui-ci est centré sur une tâche réelle. Le but n'est pas de discuter autour d'opinions comme dans des entretiens psycho-sociologiques ou autour d'affects comme dans certains entretiens cliniques. L'EdE se réfère à une tâche réelle ou une situation réelle. Une tâche est finalisée et facile à définir dans le temps. Lorsque nous présenterons notre dispositif formatif (à l'occasion de la partie 2), nous décrirons les tâches réelles sur lesquelles nous nous sommes basée. Si l'on ne fait pas référence à une tâche réelle, alors le sujet ne va pas parler à partir d'un vécu mais plutôt d'un imaginaire ou de connaissances décontextualisées, ce qui renvoie à des domaines de verbalisation que ne vise pas l'EdE.

276 p. 156.

277 p. 157.

278 p. 55.

279 p. 56.

280 VERMERSCH, P. L'évocation : un objet d'étude ?. Expliciter, 1995, n°8, p. 4.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Une deuxième condition est que la tâche doit être spécifiée. Elle doit donc renvoyer à une situation singulière. L'interviewer amène le sujet à parler d'une occasion singulière, à un moment précis. Sinon ce dernier risque de généraliser, de théoriser et donc de quitter une position de parole incarnée pour adopter une position de parole plus abstraite et plus distanciée.

Une troisième condition doit orienter l'activité cognitive du sujet, guidé en cela par l'interviewer. L'expérience passée doit apparaître sur un mode de présentification qui détermine une position de parole singulière, la position de parole incarnée. En effet, l'EdE se déroule toujours a posteriori de l'effectuation d'une tâche réelle. Cette position de parole incarnée se traduit par une implication personnelle et le caractère vivace du rappel. Dans une position de parole abstraite et distanciée, le sujet opère des activités de réflexion au sens de Piaget, c'est-à-dire généralise, théorise, fait appel à des connaissances conceptualisées.

Il s'agit donc d'éviter les questions qui induisent cette dernière position de parole, notamment toutes les questions demandant une explication, une rationalisation, une théorisation, qu'induisent notamment les questions en « pourquoi ». Eviter de questionner ainsi s'avère difficile car contre intuitif. En questionnant de la sorte, l'intention est louable dans la mesure où l'interviewer cherche à accéder à la compréhension de la situation que vit l'autre. Mais le moyen employé pour y parvenir est erroné car on entretient le processus de réflexion sur des données déjà conscientisées chez le sujet. Mieux vaut alors employer des questions en « comment », un questionnement davantage descriptif visant la dimension non consciente du vécu de l'action.

Il s'agit en quatrième lieu que « la mise en mots soit d'abord orientée vers la description des aspects procéduraux de l'action »[281]. Vermersch précise : « dans ma démarche, je vais prendre comme étant équivalent le concept d'action et celui de procédural »[282]. On peut explorer de façon complémentaire mais subordonnée à l'action ce qu'il nomme « les informations satellites de l'action » : il s'agit de toutes les informations qui gravitent autour du procédural (incarné par les savoirs pratiques, le déroulement des actions élémentaires, les actions mentales, matérielles, matérialisées) tout en y étant reliées. On trouve tout d'abord la sphère des contextes (circonstances, environnement), puis la sphère des jugements (évaluations subjectives, opinions et commentaires, croyances). On y trouve ensuite la dimension du déclaratif (savoirs théoriques, savoirs procéduraux formalisés : consignes, savoirs réglementaires) et enfin la dimension de l'intentionnel (avec les buts et sous-buts, finalités, intentions, motifs)[283].

Ces quatre conditions doivent amener l'interviewer à adapter au mieux ses relances et son questionnement. Décrivons quelques grands principes dans la formulation des questions :

- Le questionnement doit être orienté dans une optique de description. Il s'agit de formuler des questions qui guident vers le préréfléchi.
- Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, l'interviewer évitera les questions en « pourquoi », demandant une explication, pour privilégier des questions en « comment ».

281 VERMERSCH, P. Du faire au dire (l'entretien d'explicitation). Cahiers pédagogiques, 1995, n°336, p. 28.

282 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994, p. 34.

283 p. 45.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

- « Il obtiendra la précision, non pas en l'exigeant (« Décris-moi précisément… ») mais en faisant fractionner une description globale en une description plus fine »[284]. Il s'agit d'affiner la granularité de la description afin de la rendre plus explicite. On pourra atteindre ainsi le niveau de détail utile ; on vise la finesse de l'unité de description. Vermersch appelle cette technique « l'élucidation ». Il la définit ainsi : « c'est à la fois établir, aussi finement que nécessaire, la succession des actions élémentaires de façon à obtenir une description « complète », et aussi rendre intelligible la production d'une action particulière de manière à en comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien pour mettre en évidence ce qui en fait l'efficience »[285].
- Il essaiera de ne pas induire les réponses de l'interviewé, donc de ne pas proposer dans ses questions des contenus, des réalités que le sujet n'a pas exprimés. Pour ce faire, il s'efforcera de ne pas poser des questions fermées mais privilégiera plutôt des questions universelles, « c'est-à-dire des questions ouvertes, qui renvoient toujours et nécessairement à un aspect vécu de l'expérience »[286]. Voici deux exemples de questions universelles : « Là, à quoi faisiez-vous attention ? » ou « Par quoi avez-vous commencé ? ».
- Nous savons que l'EdE se déroule a posteriori de l'effectuation d'une tâche réelle ou du vécu d'une situation réelle. Il met donc en jeu la mémoire ainsi que nous l'avons exploré précédemment. La mobilisation de cette mémoire concrète s'opère à travers un questionnement sensoriel. La prise de conscience qui permet le passage d'une conscience en acte vers une conscience réfléchie « se confond avec le mouvement d'éveil des rétentions, donc avec la sollicitation d'une remémoration particulière fondée sur l'actualisation d'un pont sensoriel avec le vécu passé »[287]. Comment favoriser ce pont sensoriel ? Il s'agit d'aider le sujet à chercher la madeleine ainsi que Proust l'avait décrit[288]. On guidera tout d'abord le rappel vers une situation spécifiée. Puis l'interviewer guide vers une évocation sensorielle « dont la modalité et le contenu sont fournis par le sujet lui-même »[289]. On veillera à éviter tout effort volontaire de rappel du contenu. En ce sens, l'activité cognitive du sujet est orientée dans la direction d'un accueil plutôt que dans un aller chercher. La mise en œuvre de ce type d'activité cognitive « est par essence *involontaire* et suppose un lâcher prise des habitudes cognitives »[290] On se centrera enfin sur la technique d'élucidation : il conviendra d'« assurer un guidage avec un fractionnement assez fin pour ne pas solliciter la mémoire habituelle par le biais de l'organisation du récit »[291].

Il existe encore bien d'autres techniques pour faciliter la mise en mots et guider le sujet sur le chemin du réfléchissement, permettant le passage d'une conscience en acte vers une conscience réfléchie. Afin de connaître les autres techniques, on pourra se référer à l'ouvrage de Vermersch : *L'entretien d'explicitation* [292].

Nous voudrions conclure ce point qui visait à présenter la technique de l'EdE par une réflexion sur la nature de celui-ci en mettant en dialogue l'explicitation de l'action et la question de la remédiation cognitive. Il existe de nombreux outils de remédiation comme par exemple le programme d'enrichissement instrumental ou PEI décrit par Feuerstein[293] avec l'approche médiationnelle ou encore les ateliers de raisonnement logique (ARL) mis en

[292] VERMERSCH, op. cit., 1994

[293] FEUERSTEIN, R. Le PEI. Cahiers Binet-Simon, 1993, n°635, p. 5-15.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

œuvre par Higelé[294] qui a repris les travaux de Piaget. Mais selon Vermersch, « au premier abord, l'entretien d'explicitation n'est pas une technique de remédiation »[295]. Cependant le questionnement d'explicitation peut être utilisé en complément d'un outil de remédiation tel que le PEI ou les ARL, questionnement qui aidera à la mise en mots des procédures qui ont permis de réaliser une tâche. L'EdE n'apparaît donc pas ainsi comme un outil de remédiation mais plutôt comme un outil pour une remédiation. En effet, il s'inscrit dans une optique d'aide au changement dans la mesure où il vise des prises de conscience. Nous pourrions ainsi rapprocher cette technique de la relation d'aide rogérienne qui s'inscrit dans une visée similaire même si cette dernière se base sur la verbalisation d'un vécu des émotions. La technique de l'EdE « ne prend toute sa valeur qu'associée à des situations pédagogiques créées en amont »[296] et, nous rajouterions, en aval. C'est ainsi que dans la troisième partie de ce travail, nous verrons que nous dépasserons notre dispositif formatif (exposé dans la partie 2) centré sur la technique de l'EdE pour bâtir une pédagogie de l'explicitation qui ne se réduit pas à une technique. Nous construirons en amont et en aval de l'EdE des situations pédagogiques (notamment à travers le récit biographique) à même de faire de l'EdE un outil pour une remédiation inscrit dans une visée d'aide au changement de la personne en situation d'illettrisme.

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, Vermersch de par sa formation de psychologue a été amené à théoriser autour des travaux de Piaget sur la prise de conscience. Ce dernier l'a définie comme un processus de conceptualisation se soutenant d'un mouvement d'abstraction. A partir des abstractions empiriques, le sujet opère un processus de réfléchissement puis de réflexion afin de parvenir jusqu'aux abstractions réfléchies, mouvement qui caractérise la prise de conscience. Vermersch a repris les travaux de Piaget pour bâtir un nouveau concept, celui d'explicitation, qu'il définit comme une prise de conscience provoquée : prise de conscience au sens où l'explicitation se modèle sur les étapes décrites par Piaget ; provoquée dans la mesure où un médiateur expert est nécessaire pour guider le sujet vers une procédure au départ contre intuitive. Enfin sa formation de psychothérapeute l'a conduit à formaliser une technique d'aide à la verbalisation descriptive de l'action : l'EdE, dont nous avons vu différentes facettes, notamment les modalités techniques du guidage mené par le médiateur expert.

IV - L'entretien d'explicitation auprès d'adultes en situation d'illettrisme.

L'entretien d'explicitation correspondrait-il à un appui oral pertinent pour aider les personnes en situation d'illettrisme à passer du langage oral vers le langage écrit ?

Nous avons vu précédemment que l'illettrisme se caractérisait par des difficultés tant au niveau du langage oral qu'écrit. Par ailleurs une certaine maîtrise du langage oral conditionnerait l'entrée dans le langage écrit. Pour finir, le mouvement qui mène du langage oral vers le langage écrit est un mouvement d'abstraction. Précisément, l'entretien d'explicitation s'inscrit dans ce mouvement. Par ailleurs, il fait appel au langage oral et à la faculté de thématisation, c'est-à-dire de mise en mots pour l'autre, d'un vécu interne

[294] HIGELE, P., HOMMAGE, G., PERRY, E., Ateliers de raisonnement logique : exercices progressifs pour l'apprentissage des opérations intellectuelles. Nancy : Ministère de l'éducation nationale CAFOC Nancy-Metz, 1992

[295] VERMERSCH, P. Du faire au dire (l'entretien d'explicitation). Cahiers pédagogiques, 1995, n°336, p. 29.

[296] p. 30.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

sémiotisé. Ainsi, l'entretien d'explicitation pourrait être un appui oral pertinent qui permettrait aux personnes en situation d'illettrisme d'entrer dans l'écrit.

Au regard de ce que nous avons exposé précédemment, voici notre **problématique** :

En quoi l'explicitation orale peut-elle favoriser le mouvement développemental de l'oral vers l'écrit chez des personnes en situation d'illettrisme ?

L'**hypothèse** que nous formulons est la suivante :

L'explicitation, comme prise de conscience provoquée par un médiateur, permet le développement d'une conceptualisation, se soutenant d'un mouvement d'abstraction.

Nous allons à présent reformuler notre problématique dans une perspective de faisabilité. Voici la formulation retenue :

S'il est établi que l'explicitation orale d'actions favorise le mouvement développemental menant de l'oral vers l'écrit chez des personnes en situation d'illettrisme, alors quels moyens mettre en œuvre pour engager un processus d'explicitation chez ce public ?

Nous allons, dans la partie suivante, présenter le dispositif formatif que nous avons proposé à des personnes en situation d'illettrisme, un dispositif centré sur l'explicitation qui s'inscrit dans la lignée de notre problématique ainsi reformulée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Partie 2 – L'expérimentation d'un dispositif formatif centré sur l'explicitation auprès de personnes en situation d'illettrisme.

Nous avons élaboré une hypothèse de recherche dans la partie précédente. Rappelons-en la formulation : « l'explicitation, comme prise de conscience provoquée par un médiateur, permet le développement d'une conceptualisation, se soutenant d'un mouvement d'abstraction ». Cette deuxième partie a pour objectif de présenter l'expérimentation de notre dispositif formatif auprès de personnes en situation d'illettrisme. Ce dispositif est centré sur l'explicitation qui est au cœur de notre problématique et de notre hypothèse de recherche.

La présente partie correspond aux phases de recherche de l'observation et de l'analyse des informations décrites par Quivy et Van Campenhoudt :

- En premier lieu, « l'observation comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèses et de concepts) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables »[297]. Ainsi, comme nous le verrons dans le premier chapitre, nous avons proposé des entretiens, narratifs et d'explicitation, à des personnes en situation d'illettrisme, apprenantes dans un atelier de formation de base. Nous présentons dans ce chapitre la série de trois dispositifs qui nous a menée de la pré-enquête vers l'enquête. Le deuxième chapitre fait partie également de la phase d'observation puisqu'il présente des données d'anamnèse concernant les 5 apprenants interviewés dans le cadre de l'enquête ainsi que l'association E, un atelier de formation de base dans lequel se forment ces apprenants.
- En second lieu, la phase d'analyse des informations répond à deux objectifs : « le premier objectif de cette phase […] est […] la vérification empirique »[298] : il s'agit de vérifier si les résultats obtenus correspondent aux résultats attendus par hypothèse. L'observation amène par ailleurs souvent des faits inattendus, venant enrichir ou nuancer les hypothèses. Le second objectif du chercheur est d'« interpréter ces faits inattendus, revoir ou affiner les hypothèses afin que, dans les conclusions, le chercheur soit en mesure de suggérer des améliorations de son modèle d'analyse ou de proposer des pistes de réflexion et de recherche pour l'avenir »[299]. Dans cette perspective, le troisième chapitre vise à répondre au premier objectif en proposant une analyse qualitative des entretiens d'explicitation réalisés : elle pointe ainsi les facteurs défavorisant / favorisant l'auto-réflexivité. Le quatrième chapitre répond au second objectif, dans une visée d'interprétation des faits inattendus. Il s'agira de faire retour sur la problématique en dégageant les limites et forces de notre dispositif.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Chapitre 1 – Une série de trois dispositifs : de la pré-enquête vers l'enquête.

Depuis le DEA, notre dispositif a évolué au fil des rencontres avec des apprenants inscrits en formation dans un atelier de formation de base, l'association E. Nous présenterons cette association à l'occasion du chapitre suivant. Cette évolution s'est faite en trois temps :

- un premier dispositif déductif ;
- un deuxième dispositif qui propose une situation de communication réelle, basée sur la narration orale d'événements.

Le premier et le deuxième dispositif recouvrent notre pré-enquête.

- enfin, un troisième dispositif qui correspond à notre enquête, dans lequel nous avons réintroduit l'entretien d'explicitation.

Nous allons présenter chacun de ces dispositifs à présent.

I – Le premier dispositif : un dispositif déductif.

Le cadre théorique bâti en DEA, débouchant sur notre problématique et notre hypothèse, nous a permis de penser un dispositif méthodologique, d'une manière déductive.

Ce dispositif est le suivant :

Avant notre première rencontre avec l'interviewé, nous nous informons de son niveau global en matière de lecture-écriture auprès de la formatrice référente de l'atelier de formation de base dans lequel se déroule notre pré-enquête.

Lors de la première rencontre, nous amenons l'interviewé à évoquer son projet de formation.

A partir de ces deux éléments recueillis, nous lui proposons un exercice de lecture et / ou d'écriture correspondant, si possible, à la fois à son niveau ainsi qu'à son projet. Ces exercices sont issus de l'outil Lettris, un outil au service de la formation des adultes dans le domaine du parler, lire, écrire, outil créé notamment par Bentolila[300]. Après nous être assurée de la bonne compréhension de l'énoncé par l'interviewé, nous le laissons résoudre l'exercice de manière autonome.

Ensuite, nous réalisons un entretien d'explicitation du vécu cognitif de l'action de lecture-écriture menée auparavant, sur le modèle de l'entretien d'explicitation de Vermersch[301].

Nous revoyons plusieurs fois l'interviewé, l'objectif étant d'amorcer des prises de conscience quant à son fonctionnement cognitif, prises de conscience susceptibles de le mener vers une abstraction grandissante, donc vers une entrée dans l'écrit.

Il nous restait maintenant à éprouver ce dispositif sur le terrain.

Au sein de l'atelier de formation de base dans lequel nous intervenons comme formatrice, nous avons conduit au total 5 entretiens d'explicitation avec deux personnes

[300] BENTOLILA, A., BOUTHIER, C., CHEVALIER, B., FONTAINE, F., FRAENKEL, B., LAMBLIN, C., PFEFFER, I., Lettris : une méthode pour comprendre, lire, écrire, parler. Paris : Editions Nathan, 1995

[301] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : E.S.F., 1994

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

en situation d'illettrisme : Christophe et Jean-Charles. Christophe a un âge compris entre 36 et 45 ans. Il a un niveau CAP. D'après la typologie de Vinérier[302], il relève d'un profil « marginalisation » et présente un niveau 2 en lecture-écriture (on relève 3 niveaux, du niveau 1 qui correspond au degré de maîtrise le plus faible au niveau 3 qui renvoie au degré de maîtrise le plus élevé). Jean-Charles est âgé de plus de 45 ans. Concernant son niveau de scolarisation, il a été scolarisé en IME[303]. Il relève d'un profil « marginalisation » et présente un niveau 1 en lecture-écriture.

Voici un tableau récapitulatif présentant quelques données d'anamnèse de ces deux apprenants :

Tableau n°11 : Quelques données d'anamnèse de deux apprenants interviewés dans le cadre du premier dispositif (pré-enquête).

Christophe	**Sexe**	Homme
	Age	36-45 ans
	Niveau de scolarisation	Niveau CAP
	Profil (typologie Vinérier)	B - Marginalisation
	Niveau de lecture-écriture	Niveau 2
Jean-Charles	**Sexe**	Homme
	Age	+ de 45 ans
	Niveau de scolarisation	Scolarisé en IME
	Profil (typologie Vinérier)	B - Marginalisation
	Niveau de lecture-écriture	Niveau 1

Nous nous sommes basée pour chacun sur la même procédure : l'apprenant réalisait sans aide un exercice de lecture, suite à quoi nous l'interrogions, par le biais d'un entretien d'explicitation (nous désignerons dorénavant ces termes par l'acronyme « EdE »), sur les procédures mentales qu'il avait mises en œuvre pour réaliser la tâche, que celle-ci soit un succès ou un échec. Autrement dit, nous étions centrée sur la manière par laquelle l'apprenant parvenait à un résultat (le comment) et non sur les raisons qui le conduisaient à ce résultat (le pourquoi) - même si parfois, nous le reverrons, nos questions dérivaient non sur l'explicitation du vécu de l'action mais sur l'explication de la réussite ou de l'échec.

A – Les premiers entretiens d'explicitation : la norme questionnée.

Un point commun entre les entretiens conduits avec Christophe et avec Jean-Charles réside en la formulation, de leur part, de nombreuses quêtes d'approbation quant au bien-fondé de leurs propos. Celles-ci se manifestent par une tournure interrogative à la fin de leur réponse à nos questions.

Voici un exemple de quête d'approbation, lors du second entretien d'explicitation avec Christophe (C) :

M : mais euh est-ce que vous avez lu toutes les phrases ou que cette phrase-là ?

C : non, je les ai lues, bah euh, chaque euh, chaque ligne euh, différente, oui, ouais ?

[302] VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994

[303] Institut médico-éducatif : les IME (instituts médico-éducatifs) regroupent les IMP et les IMPro (instituts médico-professionnels) et accueillent des jeunes de 6 à 20 ans présentant une déficience. Les IME ont pour but d'apporter un accompagnement thérapeutique, pédagogique, éducatif et professionnel.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

A travers cette tournure interrogative, peut s'entendre une autre demande : « est-ce bien comme cela que je devais m'y prendre pour résoudre l'exercice ? Est-ce bien ce que vous attendiez de moi ? »

Voici un second exemple de quête d'approbation extrait du premier entretien d'explicitation avec Jean-Charles (JC) :

M : qu'est-ce que vous avez fait pour chaque mot ? [silence] pour, par exemple, pour ce mot-là voyez [je pointe un mot]

JC : ouais. Faut les lire, faut les lire, non ?

Jean-Charles formule une demande à notre égard : « fallait-il lire les mots pour bien résoudre l'exercice ? »

Dans les deux cas, les apprenants semblent soucieux de répondre au mieux aux attentes du chercheur, voire de les anticiper. A travers la tournure interrogative, se profile un rapport à l'autre comme détenteur de la norme et du savoir, un autre tout-puissant, capable de répondre à n'importe quelle question.

Si la norme est questionnée de manière assez larvée chez Christophe, elle est interrogée directement par Jean-Charles à un moment du premier entretien d'explicitation, lorsqu'il nous demande : « C'est bon ? ». Cette interrogation montre que Jean-Charles est préoccupé par le résultat à l'exercice, tandis que notre réponse à sa question vise à le réorienter vers les procédures mentales mises en jeu dans la conduite de l'exercice :

M : alors je, je regarde pas si c'est bon ou c'est faux hein

JC : ouais, ouais

M : même si vous avez fait des erreurs, c'est pas, c'est pas ça qui compte hein, c'est de me dire comment vous vous y êtes pris.

Un dialogue à deux niveaux fondamentalement différents s'instaure dès lors entre l'apprenant – centré sur le résultat de l'exercice et les éventuelles erreurs – et nous-même, centrée sur ses procédures mentales quels que soient ses résultats.

Voici un exemple de ce type de dialogue avec Christophe lors du deuxième EdE :

M : comment vous vous y êtes pris pour cocher

C : bah

M : les phrases ?

C : parce que le dessin euh c'est une personne qui lave sa voiture

M : donc le dessin, oui, c'est une personne qui lave sa voiture

[…]

C : bah il lave ben sa voiture à la main ouais ?

M : hum. Alors donc, si je comprends bien, vous avez d'abord regardé le dessin ?

Dans sa dernière réplique, Christophe attend une confirmation de notre part que la phrase qu'il a cochée au regard du dessin dont il parle est bien la bonne. Il est donc centré sur sa réponse, son efficience à cette question de l'exercice. De notre côté, en revanche (ainsi que le laisse à entendre notre dernière réplique), nous sommes centrée sur la manière dont l'apprenant s'y est pris pour parvenir au résultat produit. Nous communiquons à deux niveaux différents sans parvenir à nous rejoindre (ainsi, nous ne répondons pas à la demande d'approbation formulée par Christophe).

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

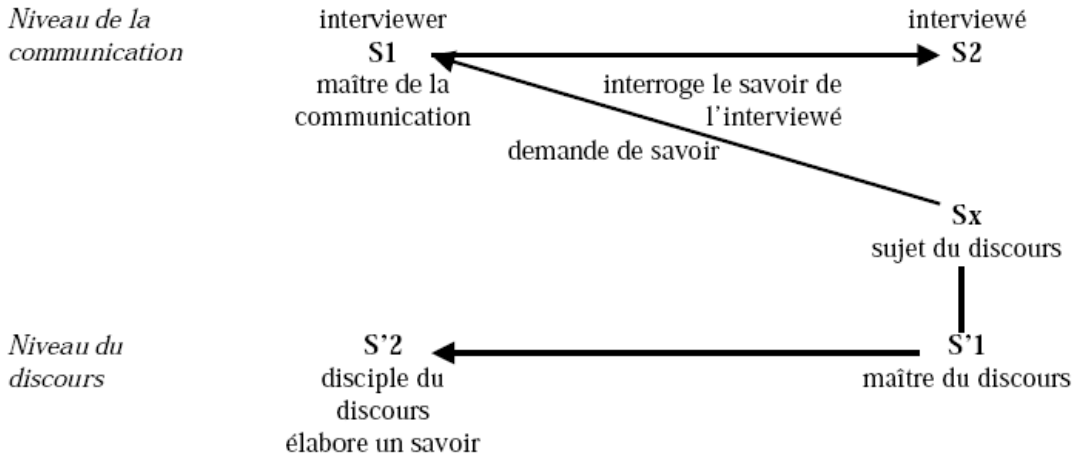
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Cependant, nous ne sommes pas toujours centrée sur les procédures. Il nous arrive également de poser des questions relatives aux raisons de la réussite ou de l'échec d'un apprenant à une tâche, ce qui a parfois pour effet de bloquer sa parole. C'est le cas lors du troisième EdE avec Christophe, lorsque nous nous focalisons sur le premier exercice que l'apprenant n'a pas réussi. Nous lui demandons ainsi : « alors qu'est-ce que vous aviez pas compris dans le… premier exercice ? ». Face à la difficulté de Christophe à expliquer les raisons de son échec, nous le questionnons de nouveau : « mais qu'est-ce qui vous a bloqué pour euh le faire ? ». Voici la réponse de Christophe : « ben, je sais pas, j'ai pas [*très long silence*] ». Notre double questionnement a eu pour effet de mettre en exergue un échec relatif à la tâche ainsi qu'un échec à parler autour de cet échec. A trop pointer l'échec, c'est l'apprenant que nous avons mis en échec de parole.

A travers cette première analyse, nous voyons combien se profilent des rapports de pouvoir au sein de l'entretien entre un interviewer placé en position de savoir (ainsi, il sait lire et écrire) et un interviewé qui ne détient que partiellement ce savoir. Mais ces jeux de pouvoir sont plus complexes encore, ainsi que le montre Blanchet (1985) dans son ouvrage *L'entretien dans les sciences sociales* [304]. Il analyse les positions de pouvoir dans le cas de l'entretien non directif de recherche (ENDR) entre l'interviewer et l'interviewé. Après avoir exposé cette analyse, nous verrons en quoi elle peut s'appliquer à nos cinq EdE avec Christophe et Jean-Charles.

Selon Blanchet (1985), dans le cadre d'un entretien, le contrat de communication unissant les deux protagonistes définit un interviewer, en posture d'interrogation, et un interviewé, en posture de développer un discours à partir de l'interrogation de l'interviewer. Ainsi, ce dernier, à l'origine du contrat de communication, devient le maître de la communication : il est à l'initiative de la rencontre et interroge, de manière plus ou moins directive, le savoir de l'interviewé. Celui-ci, dans le cadre de l'ENDR, reste maître de son discours, au sens où il décide de délivrer ou non tel ou tel élément dans sa réponse à l'interrogation de l'interviewer. Il existe toujours, pour l'interviewé, un point de butée dans son discours qui achoppe à dire l'ensemble de ce qu'il voudrait signifier. Ainsi, l'interviewé, sujet du discours, adresse une demande de savoir à l'interviewer, demande relative à la complétude de son discours ainsi qu'à la complétude de son être. Cette posture particulière est due également aux questions de l'interviewer venant signifier cette incomplétude.

Voici le schéma récapitulatif de ces différentes postures :



[304] BLANCHET, A., L'entretien dans les sciences sociales. Paris : Bordas, 1985

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Schéma n°7 : Les positions de pouvoir dans l'entretien non-directif de recherche [305] .

A l'appui des EdE que nous avons menés avec deux personnes en situation d'illettrisme, nous compléterons ce schéma d'un élément.

Nous avons vu que dans l'ENDR, l'interviewé adressait une demande de savoir à l'interviewer, demande relative à la complétude de son discours ainsi qu'à la complétude de son être. Dans le cadre de nos entretiens, l'interviewé adresse une seconde demande à l'interviewer, une demande de savoir qui a trait à la véracité, à la validité de son discours même et du savoir qu'il véhicule. Cela est reflété par la tournure interrogative surgissant en fin de phrase. L'interviewé nous place en maître du savoir, en personnage omniscient, dans le domaine du lire-écrire, susceptible de porter à tout instant un jugement normatif sur son discours. Implicitement, nous répondons de cette posture même à l'interviewé en émettant un jugement de valeur par rapport aux propos qu'il vient d'énoncer ou en nous plaçant dans une position formative (ainsi, quand Christophe nous demande, lors du troisième EdE, d'énoncer l'antagoniste de « majuscule », nous accédons à sa demande en lui répondant, d'une place d'experte, « minuscule »). Ainsi, l'interviewé devient le disciple à la fois de la communication (il est en posture d'interviewé) et du savoir.

Nous aboutissons, dès lors, au schéma suivant :

[305] *p. 114.*

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

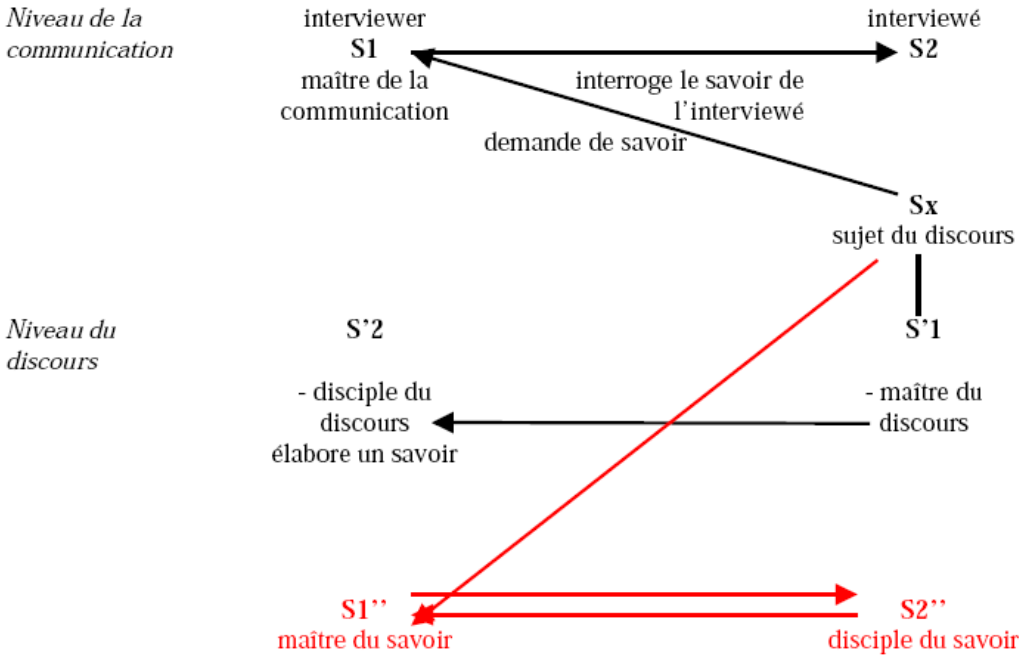


Schéma n°8 : Les positions de pouvoir dans le cadre de notre premier dispositif.

B – La mise en défaut de la personne en situation d'illettrisme dans ses capacités langagières orales et écrites.

1 – Les difficultés d'accès à une parole abstraite.

Au cours des entretiens, les deux enquêtés, Christophe et Jean-Charles, manifestent une parole empreinte d'un vocabulaire pauvre et d'une syntaxe souvent incorrecte. L'écart entre le langage de l'interviewer et celui de l'interviewé se creuse, à l'instar de l'écart entre l'interviewer lettré et l'interviewé illettré. L'interviewé se trouve donc mis en défaut, à la fois dans ses capacités langagières orales et dans ses capacités langagières écrites (ainsi, les deux apprenants ont échoué à certains exercices de lecture).

Par exemple, au cours de la troisième rencontre, nous proposons à Christophe un exercice de lecture : il s'agit de compléter les mots illustrés d'un dessin en remplaçant chaque point par une lettre. Christophe nous explique qu'il essaie de classer les lettres.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

M : et comment vous faites pour les classer ?

C : bah je regarde euh, bah comme le dessin ou un truc comme ça, et si faut, comme euh, comme euh, comme lettre

Ici, le vocabulaire est assez imprécis, comme l'illustre le mot polysémique « truc » ; la syntaxe est par ailleurs incorrecte : « si faut » est employé pour « ce qu'il faut ».

Nous avons proposé à Christophe un autre exercice de lecture : un mot-cible (cheval) et son dessin sont présentés. Il s'agit de mettre entre parenthèses les mots qui ne contiennent pas la lettre en couleur dans le mot-cible (en l'occurrence, la lettre « a »). Nous interrogeons Christophe sur sa compréhension de la consigne.

M : qu'est-ce que vous avez compris, vous, C ?

C : bah pff [*il relit la consigne*] oui qui concernent pas, fallait les barrer oui

M : alors fallait barrer les mots qui, alors qui ne concernent pas quoi ?

C : bah le, le, correspondant du, par le dessin

Ici, Christophe échoue, par le biais de la parole, à traduire ce qu'il a compris de la consigne : il ne se fait pas comprendre par le destinataire. L'explicitation de sa parole reste pauvre ; c'est ainsi que nous sommes amenée à expliciter l'anaphore « les » par « les mots ». Cet échec langagier résonne avec l'échec de Christophe à l'exercice. Notons cependant qu'il peine peut-être à expliciter ce qu'il a compris de la consigne parce qu'il ne l'a justement pas comprise.

Quant à Jean-Charles, nous lui faisons réaliser, au cours de la deuxième rencontre, un exercice de lecture similaire à l'exercice présenté précédemment : trois mots ainsi que leur dessin correspondant sont présentés. Il manque une lettre à chaque mot, matérialisée par un point. Il s'agit de retrouver cette lettre manquante (soit un « r », soit un « v »).

M : donc on vous demandait dans l'exercice de trouver

JC : le mot, le mot

M : le mot

JC : la lettre, la lettre [*il prend un ton affirmatif*], c'est la lettre ?

M : la lettre

JC : c'est la lettre oui, la lettre du mot pour, pour, oui c'est la lettre du mot pour, mettre le mot

M : la lettre du mot pour mettre le mot ?

JC : oui

M : ouais. Pour mettre le mot comment ?

JC : ben trouver le mot pour euh, le mot du poste, du, comment, comment ça s'écrit ?

A travers les deux interventions de Jean-Charles que nous avons surlignées, nous pouvons constater combien celui-ci a du mal à accéder à une parole abstraite. Sa retraduction de la consigne (émaillée de termes abstraits, tels que « lettre », « mot ») avec ses propres mots s'avère laborieuse. On peut remarquer par ailleurs qu'il nous adresse deux demandes d'approbation, à travers la tournure interrogative en fin d'intervention.

Un peu après, lors de cette deuxième rencontre, nous relevons une autre difficulté d'accession à une parole abstraite.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

M : vous avez regardé les points

JC : et pis après j'ai lu

M : et après, voilà, vous avez lu

JC : l'autre, l'autre, l'autre

M : ce qui vient ensuite ?

JC : oui

Les propos de Jean-Charles sont très implicites : il emploie un mot – « l'autre » - pour signifier davantage que ce qu'il ne dit. Face à cet implicite, et dans l'optique de mieux comprendre Jean-Charles, nous sommes amenée à expliciter ce mot à travers l'intervention : « ce qui vient ensuite ? ».

Autrement dit, avec Christophe comme avec Jean-Charles, le vocabulaire pauvre qu'ils emploient renvoie à une parole implicite que nous sommes conduite à enrichir en l'explicitant.

2 – Les difficultés de maîtrise du métalangage relatif à la langue.

Les difficultés d'accession à une parole abstraite vont de pair avec les difficultés de maîtrise du métalangage relatif à la langue. Autrement dit, les apprenants ont du mal à maîtriser la connaissance de ce que sont un mot, une lettre, une phrase, une ligne, … En découle parfois une incompréhension de notre part, assortie d'une demande d'explicitation des propos de l'apprenant.

Voici un exemple extrait du troisième EdE avec Christophe : un exercice présente un mot-cible – « cheval » - avec son dessin correspondant et une liste de mots à côté. Il s'agit de mettre entre parenthèses les mots de cette liste qui ne contiennent pas la lettre « a ».

M : et là vous avez souligné « cheval »

C : ben ouais

M : hum

C : ouais parce qu'y était pas dans, dans la phrase, dans les phrases

M : dans les phrases ?

C : dans, dans les lignes euh, où c'est que, auprès du dessin

Ici, Christophe fait une confusion entre la phrase et la ligne, d'où notre incompréhension de ses propos. Cependant, il parvient à se corriger seul.

Avant le premier EdE, nous faisons un exercice avec Jean-Charles : une liste de mots est présentée, commençant par un « r » ou un « v ». Il s'agit de barrer les mots qui ne commencent pas par la même lettre que le mot-cible illustré par un dessin (en l'occurrence, le mot « roue »). Nous essayons de nous faire expliciter l'anaphore « le » dans les propos de Jean-Charles.

M : vous m'avez dit : « il faut le laisser ». Qu'est-ce qui faut laisser ?

JC : ben le mot de la, le, la, … le nom de la roue, qu'est le « r »

Ici, Jean-Charles ne parvient pas à accéder au concept de « lettre ». Il emploie à la place celui de « nom » qu'il confond dans un premier temps avec celui de « mot ».

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Voici un second exemple de mise en défaut des capacités métalinguistiques lors du deuxième EdE avec Jean-Charles :

M : donc on vous demandait dans l'exercice de trouver

JC : le mot, le mot

M : le mot

JC : la lettre, la lettre [*JC prend un ton affirmatif*], c'est la lettre ?

Jean-Charles semble confondre « mot » et « lettre », mais il se corrige seul, tout en doutant de cette correction.

A travers ces difficultés métalinguistiques, nous pouvons pointer l'aspect paradoxal de notre premier dispositif : ce dernier vise à faire accéder les apprenants à une meilleure maîtrise du lire-écrire, avec un impact indirect sur leurs capacités relatives au métalangage. En même temps, ce dispositif nécessite une certaine habileté métalinguistique (ainsi, pour résoudre les exercices proposés, les apprenants doivent maîtriser a minima les concepts de « lettre », « mot », « ligne », …). Ce paradoxe se retrouve pour les facultés d'abstraction : les EdE ont pour objectif d'aider l'apprenant à développer ses capacités d'abstraction ; cependant les EdE sollicitent ces capacités.

Ces deux premiers points que nous avons développés font apparaître une mise en défaut des deux apprenants interrogés dans leurs capacités langagières orales et écrites ainsi que dans leurs capacités métalinguistiques. Ces entretiens les confrontent donc à l'échec, à l'erreur. Comment vivent-ils, dans le cadre de nos entretiens, le rapport à l'erreur ?

3 – L'erreur vécue comme sanctionnante.

Les apprenants ont du mal à être autonomes lors des exercices de lecture proposés. Notre présence est vécue sur un mode normatif : Christophe et Jean-Charles nous sollicitent fréquemment pour savoir s'ils ont bien ou mal répondu, même si nous ne regardons pas leur feuille durant la période de l'exercice.

Lors de l'entretien, ainsi que nous l'avons souligné précédemment, notre jugement est de nouveau sollicité. Dans les réponses qu'ils donnent aux questions, les apprenants recherchent notre approbation, à travers une intonation interrogative. Ils perçoivent d'ailleurs, sous-jacente aux questions, l'éventualité d'une erreur qu'ils auraient pu commettre à tel ou tel endroit de l'exercice.

Ce rapport à l'erreur vécue comme sanctionnante apparaît lors du premier EdE avec Jean-Charles :

M : et je vois là le mot, là, vous l'avez rayé

[*silence*] [*JC fait un geste*]

M : je crois hein qu'il est rayé

JC : oui, oui

M : c'est ça hein. Alors comment vous avez fait, de même ?

JC : non, il est pas à rayer celui-là ? C'est un « r ». Faut le laisser – laisser, laisser, laisser, rayer, laisser, laisser, hum [*il repasse les différents mots en revue*]

M : bah c'est pas grave

JC : j'ai fait une faute, j'ai fait une faute

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

M : oui, bah c'est pas très grave

JC : vous avez une gomme, vous avez une gomme ?

Même si nous essayons de minimiser l'erreur que Jean-Charles a commise, celui-ci la vit sous le mode d'une faute à réparer en l'effaçant. Soulignons que l'apprenant a écrit au crayon de bois afin de pouvoir éventuellement gommer toute erreur qu'il aurait réalisée. Cette situation, ces mots « faute » et « gomme » employés, ne sont pas sans rappeler une situation scolaire dans laquelle un expert enseigne à des novices, situation dans laquelle les fautes sont traquées et exclues, et où le statut de novice implique une écriture imprécise, imparfaite, donc susceptible d'être gommée le cas échéant. Peut-être Jean-Charles a-t-il vécu une situation similaire au cours de son passé scolaire et que l'exercice est l'occasion d'une réactivation de ce vécu douloureux.

Nous avons vu dans ce point B combien notre dispositif met en échec les deux personnes en situation d'illettrisme interrogées relativement à leurs capacités langagières orales et écrites : le vocabulaire et la syntaxe nous semblent pauvres, incorrects, révélant des difficultés d'accession à un discours abstrait ; la maîtrise du métalangage relatif à la langue est difficile ; qui plus est, l'erreur est vécue comme sanctionnante. Ce cumul de difficultés aboutit au final à une dévalorisation de l'apprenant, un renforcement de la situation d'échec à laquelle son parcours l'a conduit. Ainsi en témoigne Jean-Charles lorsqu'il nous demande, désignant un mot qu'il a écrit au bas de la feuille d'exercice : « ouais, on le laisse non ? On peut le laisser ? ». Autrement dit, Jean-Charles nous demande s'il peut laisser une empreinte de lui-même imparfaite, qui va signer un manque, une incapacité, au regard d'un autre qui lui apparaît comme détenteur du savoir. Il nous faudra donc penser un nouveau dispositif qui ne mette plus en échec l'apprenant, mais qui, au contraire, le réétaye narcissiquement.

C – Une difficulté nodale par rapport au dispositif : l'explicitation.

Nous distinguerons ici deux types d'explicitation : l'explicitation de la parole même et l'explicitation par la parole du vécu cognitif de l'action de lecture réalisée.

Les cinq EdE menés auprès de Christophe et Jean-Charles ont montré que cette dimension est mise en échec sur ces deux versants que nous venons de distinguer.

1 – Des difficultés relatives à l'explicitation de la parole.

Les deux apprenants interviewés ont du mal à tenir des propos explicites. Ils ont tendance à utiliser beaucoup d'anaphores qui restent implicites, charge à nous de les rendre explicites. Cette situation nous semble aller de pair avec leurs difficultés d'accession à un discours abstrait pour lequel le vocabulaire reste pauvre et la syntaxe incorrecte. Aussi, bien souvent, nous sommes amenée à expliciter des anaphores à la place de l'apprenant.

Nous reprenons ici un exemple évoqué plus haut avec Christophe lors de la troisième rencontre :

M : qu'est-ce que vous avez compris, vous, C ?

C : bah pff [*il relit la consigne*] oui qui concernent pas, fallait les barrer oui

M : alors fallait barrer les mots qui, alors qui ne concernent pas quoi ?

C : bah le, le, correspondant du, par le dessin

Dans une intervention, Christophe utilise une anaphore (« les ») non explicitée auparavant. Je l'explicite ensuite par « les mots ».

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Voici un autre exemple d'explicitation d'un mot – « l'autre » - en une proposition – « ce qui vient ensuite » :

M : vous avez regardé les points

JC : et pis après j'ai lu

M : et après, voilà, vous avez lu

JC : l'autre, l'autre, l'autre

M : ce qui vient ensuite ?

JC : oui

Dans cet exemple suivant, nous pallions les difficultés de maîtrise du métalangage que présente Jean-Charles en explicitant des concepts sous-jacents à ses propos :

M : pour mettre le mot comment ?

JC : ben trouver le mot pour euh, le mot du poste, du, comment, comment ça s'écrit ?

M : voilà pour trouver, mettre la lettre pour trouver

JC : le mot du poste, « le poste », « le verre », « l'avion »

M : pour faire le mot en fait

JC : pour faire le mot, oui, voilà

Lors d'une première intervention, nous traduisons la phrase de Jean-Charles par le concept de « lettre », concept qu'il ne semble pas maîtriser. Lors d'une seconde intervention, nous induisons des trois exemples de mots présentés par Jean-Charles le propos général suivant : « pour faire le mot en fait ». Le concept de « mot » apparaît ici. Aussi, les difficultés d'explicitation de la parole des apprenants ont à voir avec les difficultés de maîtrise du métalangage relatif à la langue, ainsi que les difficultés d'accession à un discours abstrait.

Parfois, nos explicitations se situent dans le cadre d'une communication factice, autrement dit, nous posons une question rhétorique à l'apprenant, question pour laquelle nous connaissons déjà la réponse.

Voici un exemple extrait de la troisième rencontre avec Christophe, dans lequel nous explicitons l'anaphore « elle », sachant à l'avance ce qu'elle recouvre :

M : comment vous avez fait quand vous avez regardé dans chaque mot ?

[*silence*]

C : ben j'ai regardé euh [*silence*] où c'est qu'elle t'ait pis euh, ouais ?

M : hum. Alors, où c'est qu'elle était ouais, euh

C : le, où c'est y'avait le, la lettre « a » dans chaque mot ouais

M : d'accord [*silence*] Hein, quand vous dites « j'ai regardé où c'est qu'elle était »

C : ouais

M : c'est en fait où était la lettre « a » ?

C : ouais

Christophe utilise d'abord l'anaphore « elle » dans une première intervention, puis l'explicite dans une seconde intervention (« la lettre « a » »). Nous avons compris cette explicitation ; malgré cela, nous en demandons une confirmation à Christophe.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Voici un second exemple de question rhétorique de notre part adressée à Christophe lors de la première rencontre. Cette question intervient suite à un exercice de lecture dans lequel des mots étaient en partie effacés. Il s'agissait, après lecture du texte, de retrouver quels étaient ces mots.

M : donc là, de même, comment vous vous y êtes pris ?

C : bon, bah, y avait des mots qu'ils taient coupés par, c'est le cas de le dire, coupés par le milieu

M : hum

C : qu'ils taient effacés

M : hum

C : déjà, en commençant à les lire, à les regarder euh ça peut, c'est comme ça, ça m'a aidé un peu presque

M : d'accord

C : ouais [*il rit*]

M : vous dites hein en commençant à les lire, à les lire, c'est quoi « les » ?

C : bah les lire euh c'est de les regarder pis les lettres sont coupées par le milieu

M : vous voulez dire c'est les mots, vous regardez les mots, ou vous regardez juste ?

C : ouais les mots, voir comment ils sont coupés euh

Christophe débute son intervention en réexpliquant la consigne de manière explicite : il emploie le concept de « mot ». Ensuite, il utilise l'anaphore « les » qui peut paraître un peu ambiguë dans le contexte. Cependant, Christophe veut évoquer, par cette anaphore, « les mots » dont il parlait précédemment. C'est ainsi que notre intervention visant à la lui faire expliciter peut paraître une question rhétorique. Néanmoins, Christophe ne parvient pas à répondre à cette demande d'explicitation. Notre formulation – « c'est quoi « les » ? » - peut sembler ambiguë, pouvant être interprétée par : « comment avez-vous fait pour les lire ? ».

Il nous faudra donc penser un dispositif de communication réelle dans laquelle toute interrogation est motivée par une ignorance d'un locuteur à l'égard des informations détenues par l'autre locuteur ; dans le cas contraire, le dispositif formatif serait basé sur un leurre, ce qui ne permettrait pas à la personne en situation d'illettrisme d'éprouver les limites de la communication, notamment le fait que l'interlocuteur à qui elle s'adresse n'est pas omniscient.

2 – Des difficultés relatives à l'explicitation par la parole du vécu cognitif de l'action de lecture réalisée.

Les difficultés des apprenants à expliciter leur parole vont de pair avec d'autres difficultés rencontrées durant l'EdE : l'explicitation par la parole du vécu cognitif de l'action de lecture réalisée au préalable.

Le constat est identique pour Christophe et pour Jean-Charles : il existe un point de butée, d'achoppement de l'explicitation. Les apprenants ne parviennent à expliciter le vécu de leur action que jusqu'à un certain stade.

Voici une illustration de ce point de butée de l'explicitation avec Christophe lors de la troisième rencontre. Nous sommes centrés sur un exercice dans lequel un mot (le mot

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« livre ») et son dessin correspondant sont représentés. Il s'agit pour l'apprenant de trouver une lettre (la lettre « l ») manquant à ce mot.

M : hum [*silence*] Et alors comment vous avez fait pour chaque euh mot ?

C : bah je l'ai étudié, euh, j'ai essayé de l'étudier dans mon, dans ma tête euh le livre, ça commence par un « l »

M : d'accord. « J'ai essayé » vous dites hein « de l'étudier »

C : hum

M : « dans ma tête ». Comment vous avez fait à ce moment-là ?

C : ben j'ai lu euh, sur le dessin c'était marqué, y manquait le « l » alors euh, j'ai dit euh le livre, ça prend un « l »

M : donc sur le dessin, il manquait le « l »

C : ouais

M : il manquait le « l » [*je note*] et vous dites après « j'ai dit »

C : ouais j'ai dit que bah c'est le « l » qui vient auprès du « i » oui, le livre

M : hum. Et comment vous avez fait ? Vous disiez hein « j'ai essayé de l'étudier dans ma tête » ?

C : bah, j'ai cherché bah la, la lettre qui manquait

M : vous avez cherché la lettre qui manquait [*je coupe la parole à C qui voulait rajouter autre chose*]

C : ouais [*silence*]

M : et comment vous avez su que c'était le « l » ?

C : bah pff [*silence*] bah oui parce que c'était le « l », y pouvait pas y avoir une autre lettre euh ni un « v », ni euh… c'était le « l » qui manquait

M : d'accord, vous vous êtes dit : « c'est le « l » qui manque »

C : bah oui

M : hum

Christophe commence par la description d'une procédure cognitive : « j'ai essayé de l'étudier dans mon, dans ma tête ». Après plusieurs tentatives de notre part de questionnement sur la manière dont s'était déroulée cette action, nous avons échoué à la lui faire expliciter davantage. Christophe parvient rapidement à la conclusion suivante : il ne pouvait pas y avoir une autre lettre que le « l » pour faire le « livre ». Arrivés à ce point, nous ne pouvons aller plus loin dans l'explicitation.

Nous pouvons expliquer ce point d'achoppement de deux manières : en premier lieu, nos compétences en matière de conduite d'entretiens d'explicitation nous semblent limitées. C'est ainsi qu'à un moment donné nous employons une technique qui va à l'encontre du mouvement de pensée à l'œuvre dans la réminiscence d'informations : nous faisons appel à la mémoire volontaire de Christophe, à travers une phrase : « Alors, essayez de vous souvenir, comment vous avez fait [*rires de C*] pour vous dire ça ? ». L'EdE sollicite au contraire la mémoire épisodique, autobiographique, à savoir la mémoire des choses dont on se souvient sans jamais les avoir recherchées. Il s'agit, à travers l'EdE, de désamorcer les efforts de mémoire. C'est bien l'inverse que nous avons fait avec Christophe. En second lieu, l'EdE fait appel à l'abstraction, à la fois par le biais du vocabulaire même impliqué

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

par les exercices de lecture (le métalangage relatif à la langue) et à travers l'effort réflexif majeur induit, un effort d'attention relatif aux procédures cognitives en jeu dans l'exercice. Maîtrisant peu le discours abstrait ainsi que le métalangage auquel les exercices de lecture font appel, les apprenants sont peu à même de comprendre nos questions et d'y répondre. Par ailleurs, cet effort réflexif n'est pas naturel. Nous pointons là de nouveau le paradoxe de notre dispositif formatif. Pour autant, pouvons-nous y échapper ? Le mouvement circulaire unissant le langage oral et le langage écrit, que nous avons évoqué dans le chapitre 3 (intitulé : « *Le mouvement développemental menant de l'oral vers l'écrit* ») de la 1ère partie de ce travail, peut sembler une explication susceptible de nous aider à bâtir une formalisation autour de ce paradoxe. Quoi qu'il en soit, nous aurons à travailler davantage cette dernière.

Nous tirons donc de cette première phase de pré-enquête avec Christophe et Jean-Charles les enseignements suivants : en premier lieu, les personnes en situation d'illettrisme viennent questionner la norme, le savoir relatif au lire-écrire. S'opère ainsi une dichotomie entre leur situation d'illettrisme et la situation de lettré de l'interviewer. En découlent des postures de pouvoir particulières à l'œuvre dans les entretiens d'explicitation. Peut-on, pour autant, gommer les rapports de pouvoir, qui résultent pour beaucoup du rapport au savoir lire-écrire, qu'engendre notre dispositif ? Nos entretiens mettront toujours aux prises un locuteur lettré et un locuteur illettré. De ce fait, se joueront des rapports entre un maître du savoir et un disciple du savoir, qui plus est dans une logique formative.

En second lieu, les personnes en situation d'illettrisme sont mises en défaut, du fait de notre dispositif, dans leurs capacités langagières orales et écrites : elles peinent à accéder à une parole abstraite et, subséquemment, à maîtriser le métalangage relatif à la langue. Cela les conduit à commettre des erreurs, vécues sur le mode de la sanction. Ainsi, notre dispositif génère de la dévalorisation à l'encontre des personnes en situation d'illettrisme.

Enfin, et cet enseignement va de pair avec le précédent, les personnes en situation d'illettrisme présentent des difficultés à expliciter leur parole, et à expliciter par la parole le vécu cognitif de l'action réalisée avant l'entretien. Nous observons un point de butée, d'achoppement dans le processus d'explicitation qui souligne l'aspect paradoxal de notre dispositif : faire accéder à l'abstraction, cette dernière se présentant comme un pré-requis pour entrer dans ce dispositif.

A la lumière de ces trois grands enseignements, il nous fallait apporter des amendements à notre premier dispositif.

II – Le second dispositif : une situation de communication réelle, basée sur la narration orale d'événements.

Nous avons mis au point un second dispositif, une nouvelle forme d'entretien, dans lequel l'écrit n'intervient pas. Il s'agit d'un travail axé sur l'oral. L'objectif de ce travail est que l'interviewé nous raconte un événement qu'il a vécu ou qu'il vit régulièrement (il peut s'agir de ce qu'il fait dans le cadre de son travail, il peut s'agir d'un voyage, d'un feuilleton vu à la télévision, d'un sport qu'il pratique…).

Cet entretien, que nous appellerons « narratif », est conçu comme un détour pédagogique permettant d'éviter les écueils du dispositif précédent ; il s'agit, d'une part, de ne pas faire intervenir le rapport au langage écrit, d'autre part, d'atténuer le rapport de pouvoir entre l'interviewer et l'interviewé. Suite à ce dispositif, nous comptons

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

réintroduire, sous une forme aménagée, la méthodologie de l'entretien d'explicitation, tel que Vermersch[306] l'a modélisée.

Ce type d'entretien, même s'il est éloigné de la méthodologie que nous avions conçue en DEA, se situe bien dans le cadre de notre problématique, et dans le cadre de l'objectif visé : inviter la personne en situation d'illettrisme à expliciter oralement, ici, davantage une action, ou une série d'actions, plutôt qu'un vécu, dans le but de l'amener à cette explicitation maximale que nécessite l'écrit.

Nous avons interviewé, dans le cadre du deuxième dispositif, 4 apprenants inscrits dans un atelier de formation de base, l'association E. Voici quelques données d'anamnèse relatives à ces apprenants. Nous avions déjà interviewé Jean-Charles lors du premier dispositif.

Tableau n°12 : Quelques données d'anamnèse de 4 apprenants interviewés dans le cadre du deuxième dispositif (pré-enquête).

Jean-Charles	**Sexe**	Homme
	Age	+ de 45 ans
	Niveau de scolarisation	Scolarisé en IME
	Profil (typologie Vinérier)	B - Marginalisation
	Niveau de lecture-écriture	Niveau 1
Elisabeth	**Sexe**	Femme
	Age	16-25 ans
	Niveau de scolarisation	Scolarisée en IME
	Profil (typologie Vinérier)	B - Marginalisation
	Niveau de lecture-écriture	Niveau 1
Fabien	**Sexe**	Homme
	Age	16-25 ans
	Niveau de scolarisation	Scolarisé en IME
	Profil (typologie Vinérier)	B - Marginalisation
	Niveau de lecture-écriture	Niveau 1
Claudie	**Sexe**	Femme
	Age	26-35 ans
	Niveau de scolarisation	Classes spécialisées
	Profil (typologie Vinérier)	C – Insertion
	Niveau de lecture-écriture	Niveau 2

Lors de chaque entretien, l'interviewé raconte un événement que nous n'avons pas vécu (par exemple, Jean-Charles nous a raconté son travail de tri à la déchetterie ; Fabien, son travail de désossage dans un abattoir ; Elisabeth, un feuilleton télévisé qu'elle apprécie et que nous ne connaissons pas : Beverly Hills, …).

L'interviewé doit prendre en compte le contexte[307] de l'interviewer afin d'ajuster au mieux ses propos ; il doit se poser la question : « par rapport à l'événement que je vais raconter, que sait l'autre de ce que je sais moi ? ». Il doit donc faire un effort d'explicitation, sortir de son propre contexte pour s'ouvrir à celui de l'autre, afin que ces deux contextes s'ajustent, ce qui permettra la compréhension de l'enquêteur.

306 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : E.S.F., 1994

307 le contexte est l'une des composantes de la fonction de communication du langage selon Jakobson. Cf. JAKOBSON, R., Essais de linguistique générale. Paris : Ed. de Minuit, 1963

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Ces entretiens ont été bénéfiques à deux niveaux :

En premier lieu, nous constatons que les entretiens narratifs que nous avons pu faire (12 au total) étayent notre constat de départ. Les personnes en situation d'illettrisme que nous avons interviewées ont du mal à expliciter, à comprendre que leur contexte ne rejoint pas forcément le nôtre, d'où une grande difficulté, parfois, à comprendre ce qu'elles veulent nous dire.

Nous allons illustrer nos propos par un exemple. Ainsi, nous questionnons Fabien sur son travail (il travaille dans un abattoir de bovins). Nous lui demandons si, dans cet abattoir, on y tue des veaux :

M : et on peut y mettre des veaux ? des fois, euh, je sais pas

F : [*incompréhensible*]

M : non, je m'y connais pas du tout

F : si, c'est tué ailleurs, c'est fait [… ?]

M : ah d'accord, y'a encore une chaîne plus loin pour les veaux ?

F : bah non, c'est fait sur les chaînes normales, mais c'est tué ailleurs

M : ah oui

F : ça arrive, mais pas, pas la DV

M : parce que c'est quoi la DV ?

F : c'est la désosse verticale

M : la ?

F : la désosse verticale

M : ah d'accord, et donc c'est ça que tu fais, la désosse, oui alors

F : à la, à la verticale.

En second lieu, ce nouveau dispositif permet d'atténuer, mais non de supprimer, l'écart qui nous sépare de la personne en situation d'illettrisme, écart en termes de position sociale.

En effet, la situation de communication est réelle, dans la mesure où nous n'avons pas vécu les événements que les interviewés nous racontent. Il ne s'agit plus d'une situation artificielle dans laquelle nous détenions déjà la réponse aux questions que nous posions. Par ailleurs, quand nous indiquons que nous n'avons pas saisi ce que l'interviewé vient de nous dire, c'est parce que nous ne comprenons réellement pas et que nous cherchons vraiment à comprendre. Auparavant, quand nous posions ce type de questions, nous avions déjà la réponse en tête. Aussi, ce type d'entretien ne nous apparaît pas comme un exercice factice, artificiel. De plus, nous découvrons et nous apprenons de nouveaux éléments, inconnus jusqu'alors – par exemple, de nouveaux univers professionnels – ce que nous renvoyons ensuite aux interviewés.

Par ailleurs, lors des premiers entretiens narratifs, nous ne prenons aucune note. Le média, autour duquel s'organisent notre rencontre et nos échanges, reste la parole. Nous n'introduisons le support écrit que lors des premiers entretiens d'explicitation aménagés, qui font suite aux entretiens narratifs, à un moment où la prise de notes est pour nous essentielle afin de conduire l'entretien, à un moment également où la mise en confiance est susceptible d'être suffisante.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Au cours des premiers entretiens narratifs, nous amenons l'interviewé à nous raconter un événement de sa vie que nous n'avons pas vécu. Nous lui laissons une entière liberté de choix quant à l'événement en question ; il peut choisir ainsi son degré d'implication dans la relation, en décidant de raconter un événement neutre ou davantage impliquant.

En situation, puis lors de la retranscription, nous sommes attentive aux capacités que possède la personne à pouvoir rendre son propos explicite ; notre travail pédagogique portera en effet sur ces capacités et visera à les améliorer, notre hypothèse étant que des capacités langagières orales d'explicitation suffisantes conditionnent l'entrée dans l'écrit. En un premier temps, nous préférons nous aviser des possibilités orales de l'interviewé plutôt que d'adopter d'emblée une logique interventionniste qui viendrait renforcer le rapport inégal, en pointant des manques, des difficultés que nous nous efforcerions de corriger.

Un exemple va permettre d'illustrer nos propos. Voici un fragment d'entretien narratif mené avec Jean-Charles, apprenant que nous avions déjà interviewé dans le cadre du premier dispositif.

« M » désigne nos interventions, « JC » désigne les interventions de Jean-Charles.

M : et autrement est-ce que y'a un film ou une émission que vous aimez bien regarder ?

JC : feuilleton, y'en a, y'en a l'après-midi ?

M : vous regardez un feuilleton l'après-midi ?

JC : oui

M : alors, ça parle de quoi ce feuilleton ?

JC : feuilleton de, comment ça s'appelle, Starsky et Hutch là, c'est pas ça ?

M : ah oui Stark et Hutch, ah ouais, j'ai jamais vu ça Starsky et Hutch, fin j'ai entendu parler mais

JC : et pis autrement qu'est-ce qu'y a ?

M : qu'est-ce que ça raconte Starsky et Hutch ?

[*silence*]

JC : c'est une bagnole qui fonce dans une autre personne ; film policier, film policier ?

M : c'est une bagnole qui fonce ouais, et c'est un film policier ?

JC : oui

M : ah oui

JC : pis autrement, qu'est-ce qu'y a autrement, l'après-midi, vers une heure ?

M : vers une heure, aussi, vous regardez quelque chose

JC : y'a un feuilleton, y'a un feuilleton ?

M : je regarde pas la télé vers une heure, je sais pas ce qu'y a

JC : c'est un western, c'est un western ?

M : ah oui, d'accord

JC : y'a des filles, y'a des filles ?

M : c'est un western, y'a des filles, ouais

Dans cette situation, quand nous demandons ce que raconte le feuilleton « Starsky et Hutch », le résumé que nous en fait Jean-Charles reste très elliptique et imprécis : « c'est

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

une bagnole qui fonce dans une autre personne ». Ce seul propos ne nous permet pas de nous faire une idée précise quant au contenu du feuilleton et ne répond pas à l'attente qui soutient notre question.

Dans le cadre d'une logique d'intervention, nous aurions clairement dit à Jean-Charles que nous ne pouvions nous satisfaire de cette seule phrase pour comprendre pleinement le feuilleton. Nous ne l'aurions pas laissé continuer sa prospection relative aux autres feuilletons de l'après-midi. Nous aurions consacré un temps conséquent à l'explicitation du contenu du feuilleton « Starsky et Hutch ».

Dans cet extrait d'entretien, nous retrouvons le rapport particulier à la norme, au savoir, chez l'interviewé. Les réponses qu'il donne aux questions que nous posons se terminent par une intonation interrogative. Autrement dit, il pense que nous détenons forcément la réponse aux questions que nous posons. Aussi, suite aux réponses qu'il nous donne et qui appellent implicitement une prise de position de notre part (« oui, il y a des feuilletons l'après-midi, oui « Starsky et Hutch » est un film policier, oui, l'après-midi, vers une heure, il y a un feuilleton, … »), nous essayons de refléter ses propos (« c'est une bagnole qui fonce ouais, et c'est un film policier ? ») ou alors nous indiquons que nous ne sommes pas en posture de savoir (« je regarde pas la télé vers une heure, je sais pas ce qu'y a »).

Il y a cependant matière à s'interroger sur l'évolution que pourraient prendre les entretiens narratifs : n'y aurait-il pas lieu d'évoluer progressivement vers une intervention plus directe de notre part ? Ces entretiens seraient ainsi l'occasion de poser clairement le contrat de toute communication, l'occasion de clarifier avec l'interviewé ses droits et ses devoirs lors de tout acte de communication.

Il s'agirait de « faire prendre conscience aux [personnes en situation d'illettrisme] que c'est pour l'Autre que l'on construit son message ; ils doivent apprendre que l'Autre ignore beaucoup de ce que l'on sait et que, pour transmettre une expérience, une idée, une histoire, il faut lui fournir les moyens nécessaires de les construire »[308].

Le fait de mener ce travail avant la conduite des entretiens d'explicitation permettrait, une fois ces entretiens particuliers amorcés, de se concentrer sur les procédures métacognitives à l'œuvre chez l'interviewé, davantage que sur un travail relatif à ce qu'est l'acte de communication.

Les entretiens narratifs seraient donc à penser dans une évolution en deux temps :

- Un premier temps de réception et d'acceptation des actes de communication de l'interviewé tels qu'il les livre.

Il s'agit ici d'un temps de mise en confiance où l'acceptation positive inconditionnelle de l'acte langagier de l'interviewé va de pair avec l'acceptation positive inconditionnelle de sa personne tout entière (au sens rogérien du terme), un temps également de constat des capacités langagières orales de l'interviewé (à la fois au niveau du contenu – syntaxique, lexical, … - mais aussi de la forme, autrement dit de ce qu'il perçoit être l'acte de communication).

- Un second temps dans lequel l'acceptation positive des actes de communication est conditionnée par la compréhension mutuelle, autrement dit, un temps durant lequel les droits et les devoirs de chaque locuteur lors d'un acte de communication sont posés clairement et agis en parole.

[308] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 139.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Ce nouveau dispositif d'entretien présente, certes, de nombreux avantages, mais ne suffit pas, à lui seul, à la validation de notre hypothèse. Il s'agit de réintroduire, suite à quelques entretiens basés sur la narration d'événements, l'entretien d'explicitation.

III – Le troisième dispositif : réintroduction de l'entretien d'explicitation.

Notre troisième dispositif correspond à notre phase d'enquête menée en 2006.

Il comprend deux types d'entretiens :

- une série de deux entretiens narratifs ;
- une série de trois entretiens d'explicitation (EdE) menés selon la méthodologie décrite par Vermersch[309].

Examinons en premier lieu la série des deux entretiens narratifs : elle s'inscrit dans l'évolution en deux temps telle que nous l'avons dégagée ci-dessus. Le premier entretien narratif constitue un temps d'acceptation positive inconditionnelle de l'acte langagier de l'interviewé. Nous rassurons ce dernier quant à la qualité de ses réponses. Voici un exemple pour illustrer nos propos :

Entretien narratif 1 avec Christine :

Nous initions l'échange en formulant un contrat avec Christine destiné à la rassurer par rapport à l'erreur :

M : et par rapport à ce que vous me direz, y'a pas de bonne ni de mauvaise réponse, c'est vous qui allez m'aider à conduire notre échange

Ce premier entretien s'inscrit dans une logique non-directive : l'interviewer use d'échos, de reformulations, à l'occasion de quelques questions d'enquête destinées à en savoir plus. Dans le second entretien narratif, les droits et devoirs de chacun des locuteurs sont clairement posés et agis. L'acceptation positive des actes langagiers de l'interviewé est conditionnée par la compréhension mutuelle. Ce second entretien narratif se base sur la règle des quatre C telle que Bentolila[310] l'a formalisée.

Cette règle propose une modalité d'interventions en quatre temps destinées à élucider progressivement les droits et devoirs de chaque locuteur lors des actes langagiers. Elle se décline en quatre phases successives :

- Constat d'échec ;
- Causes de l'échec ;
- Conditions de réussite ;
- Constat de réussite.

La première phase (Constat d'échec) a pour visée de « dénoncer l'obscurité du discours, montrer qu'il n'a pas atteint son but : celui de faire partager à l'autre une expérience qu'il ne possédait pas »[311]. Nous procédons à ce constat hors dictaphone.

L'objectif de la deuxième phase est d'identifier les causes de l'échec, les éléments qui, dans le discours, sont sources d'ambiguïté. Bien souvent, ce sont les anaphores qui ne sont pas assez explicitées, comme dans cet entretien narratif avec Jérôme : lors de ce

[310] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 47-50.

[311] p. 48.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

second entretien narratif, notre but est de faire expliciter à Jérôme toutes les anaphores de son discours tenu huit jours plus tôt dont le référent anaphorique manquait pour une bonne compréhension.

Il s'agit dans le troisième temps de créer les conditions de la réussite. C'est ainsi que l'interviewer invite l'interviewé à reprendre son message en le transformant. A l'occasion du second entretien narratif avec Jérôme, nous lui demandons maintenant de nous raconter l'histoire dans son ensemble, dans une perspective de réussite, de compréhension mutuelle.

Il convient de conclure avec un quatrième et dernier temps qui permet au sujet de comprendre qu'il n'a pas opéré tous ces efforts uniquement pour faire plaisir à l'interviewer. Il convient que le sujet reprenne son message transformé à destination d'un autre interlocuteur. C'est ainsi que nous proposons à Jérôme de raconter la même histoire à un témoin candide qui pourra attester sa compréhension de l'histoire. Ce témoin est F, la directrice de l'association E au sein de laquelle Jérôme est apprenant. F se centre sur une compréhension inférentielle de l'histoire et a le souci de lever les inférences ambiguës, alors que pour notre part, nous étions centrée sur les anaphores et les référents anaphoriques.

Ces quatre temps amènent progressivement le sujet à « comprendre qu'un message linguistique est une sorte de pont que l'on construit pour franchir la distance qui nous sépare de l'Autre ; on doit donc apporter à son édification tous ses soins si l'on veut pénétrer sur le territoire de l'Autre et l'inviter à venir sur le sien »[312].

Nous n'avons pas conduit cette règle des quatre C avec tous les sujets interviewés : pour certains (telle Christine par exemple), le premier entretien narratif était suffisamment explicite, ne présentait pas de zones d'ambiguïtés. La compréhension mutuelle étant assurée, nous avons mené un second entretien narratif sur le modèle du premier.

Examinons en second lieu la série des trois entretiens d'explicitation (EdE) conduits selon la technique décrite par Vermersch en 1994[313]. Au préalable, nous faisons réaliser à l'interviewé un exercice de lecture-écriture puisé dans l'outil Lettris[314] dont le concepteur principal est Bentolila. Nous nous basons sur son projet de formation. Nous présenterons dans le chapitre suivant le projet de formation de chacun des sujets que nous avons interviewé.

Voici quelques exemples d'exercices issus de l'outil Lettris que nous avons pu proposer :

A l'occasion du premier EdE avec Jérôme, qui relève d'un niveau 1 en lecture-écriture (le niveau le plus faible des trois niveaux existants), nous lui avons proposé l'exercice suivant :

Dans chaque série, soulignez les mots qui contiennent la lettre de la colonne de gauche.[315]

[312] p. 50.

[313] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : E.S.F., 1994

[314] BENTOLILA, A., BOUTHIER, C., CHEVALIER, B., FONTAINE, F., FRAENKEL, B., LAMBLIN, C., PFEFFER, I., Lettris : une méthode pour comprendre, lire, écrire, parler. Paris : Editions Nathan, 1995

[315] Fiche lecture n°1, exercice 2

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

l	barque – pôle – plonger – aller – plume – pied – sel – petit – lacet – alors
L	îLE – PORTER – IDÉAL – PORTE – PAROLE – POUCE – ELLE – MARÉE – COURIR – POULE

Voici un exercice proposé à Ludovic lors du deuxième EdE (Ludovic relève d'un niveau 2 en lecture-écriture) :

Complétez les mots avec « b », « p », « d », « m », « n », « t » (une lettre par point).[316]

De novembre à décembre

La Toussaint, le pre.ier novem.re, est la fête de tous les saints. Le 2 est le jour des Morts, un jour où l'on fleurit les .ombes.

Le 11 .ovembre, on célè.re la fin de la .remière Guerre .ondiale, en 1918. Des .éfilés .ilitaires sont orga.isés .ans tout le pays.

Noël, le 25 .écembre, les chrétiens fêtent la .aissance de Jésus-Christ. C'est un jour où l'on .e travaille .as et où l'on reçoit des ca.eaux.

D'après M. Pelloté, Méga Benjamin, éd. Nathan.

Enfin, voici un exercice que nous avons proposé à Christine qui présente un niveau 3 en lecture-écriture (soit le niveau le plus élevé). Dans l'exercice initial, l'apprenant doit choisir entre deux mots celui qui convient le mieux. Etant donné que Christine maîtrise bien la lecture et l'écriture, nous avons corsé l'exercice en effaçant les deux mots et en incitant l'apprenante à deviner le mot manquant.

Voici la consigne initiale :

Choisissez, entre les deux mots écrits entre parenthèses, celui qui convient dans chaque phrase. Lisez d'abord chaque phrase en entier.[317]

Une alimentation équilibrée.

1. Il faut boire beaucoup : 1 à 1,4 litre par ().

2. Il est préférable de boire ce qui est naturel : des () de fruit plutôt que des sodas.

3. Diminuez votre consommation de sucre le plus ().

4. Ne mangez pas d'aliments sucrés le soir après vous être ( ) les dents.

5. Consommez des légumes ou des fruits à chaque repas principal : ( ) et dîner.

6. Pour avoir de bons os, buvez du ().

7. Il faut () ½ ou ¾ de litre de lait par jour.

8. Vous pouvez aussi manger des yaourts ou des ().

9. Ayez une alimentation () qui vous apportera tous les éléments nécessaires.

10. Il est important d'être entouré de sa famille ou d'amis, évitez de ( ) seul.

D'après « Enseignement de la nutrition », Textes et documents pour la classe, n° spécial 248, 9 octobre 1980.

A l'issue de l'exercice, nous menons un entretien d'explicitation afin de faire expliciter par le sujet interviewé le vécu cognitif des actions réalisées auparavant. Nous prenons le

[316] Fiche lecture n°28, exercice 3

[317] Fiche lecture n°25, exercice 1

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

soin d'ôter toute trace matérielle de l'exercice : le but est de travailler sur l'évocation, ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre 4 (« *De la prise de conscience à l'explicitation : vers une technique d'aide à la verbalisation* ») de la première partie. Afin de conduire cet entretien, nous nous basons sur la technique d'aide à la verbalisation formalisée par Vermersch dans ses travaux[318].

Nous avons vu dans ce chapitre que notre dispositif s'est décliné en trois temps, depuis la pré-enquête jusqu'à l'enquête. Dans le chapitre suivant, nous allons présenter quelques éléments d'anamnèse permettant de situer l'histoire des 5 apprenants que nous avons interviewés dans le cadre de notre enquête en 2006. Au préalable, nous exposerons quelques données relatives à l'atelier de formation de base où se forment les 5 apprenants interviewés.

Chapitre 2 – L'enquête : à la rencontre des 5 apprenants interviewés et de leur atelier de formation de base.

Nous avons conduit notre enquête en 2006 selon les modalités présentées dans le chapitre précédent. Nous avons interviewé 5 apprenants, tous inscrits dans un même atelier de formation de base, l'association E.

Après avoir présenté cet atelier de formation de base, du point de vue tout d'abord des apprenants, puis du point de vue des formateurs, nous livrerons des données d'anamnèse concernant ces 5 apprenants, en termes de parcours scolaire, de profil au regard de la typologie de Vinérier[319], de programme de formation (nous avons pris en compte cette donnée afin d'adapter au mieux les supports d'exercices proposés), éventuellement en termes d'inscription de l'apprenant dans l'atelier de formation de base.

I – Présentation de l'association E : un atelier de formation de base en zone rurale.

Nous allons présenter cette association en nous basant sur le rapport d'activité qu'elle a élaboré en 2006. En effet, il s'agit de la période pendant laquelle nous avons conduit nos 15 entretiens avec 5 apprenants différents de cette structure.

A – Présentation générale de l'association : un atelier de formation de base.

L'objectif de l'association est fixé dans l'article 2 des statuts : « L'association E a pour objet d'œuvrer à l'apprentissage des savoirs de base, c'est-à-dire la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, des personnes de langue maternelle française, auxquelles pourront s'associer des personnes de langue maternelle étrangère ». Son but est également de sensibiliser au problème de l'illettrisme.

[318] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : E.S.F., 1994

[319] VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Cet organisme est une association Loi 1901 qui a été créée à la fin des années 80 à l'initiative de travailleurs sociaux. Il a été reconnu organisme de formation en février 1990.

L'aire géographique couverte par l'association E est essentiellement rurale.

B – Les personnes bénéficiant d'une formation : les apprenants.

Les personnes qui souhaitent bénéficier d'une formation à l'association E sont reçues par la coordinatrice pédagogique et, suite à un premier entretien, signent un contrat de formation. Elles sont alors reconnues comme membres de l'association et « apprenants ».[320]

1 – Nombre, sexe et âge des apprenants.

Le tableau suivant précise qui sont les apprenants en termes de sexe et d'âge :

Tableau n°13 : Répartition des apprenants accueillis en 2006 en fonction de leur sexe et de leur âge

Sexe	Hommes		Femmes		Total	
Age						
- 26 ans	59		60		119	22,753
+ 26 ans	175		229		404	77,247%
Total	234	44,742%	289	55,258%	523	100%

44,742% des apprenants sont des hommes soit environ 2 apprenants sur 5 et 55,258% des apprenants sont des femmes, soit environ 3 apprenants sur 5.

22,753% des apprenants ont moins de 26 ans, soit environ un apprenant sur 5. 4 apprenants sur 5 ont plus de 26 ans.

2 – Les nationalités.

Sur 523 apprenants au total, 127 personnes sont d'origine étrangère ou nées de parents d'origine étrangère, soit 24,283%, ce qui représente une proportion d'un apprenant sur 4. On compte 25 nationalités différentes.

3 – Niveau de scolarisation.

Le tableau suivant présente le niveau de scolarisation des apprenants :

Tableau n°14 : Répartition des apprenants accueillis en 2006 en fonction de leur niveau de scolarisation

[320] Tous les tableaux et schémas présentés dans cette partie sont extraits du rapport d'activité 2006 de l'association E.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Niveau de scolarisation	Nombre d'apprenants	Pourcentage d'apprenants
Alphabétisation (étrangers non scolarisés dans le pays d'origine)	14	2,677
Français langue étrangère (étrangers scolarisés dans le pays d'origine)	119	22,753
Illettrés sortis d'école primaire	174	33,270
Illettrés sortis de CAP	109	20,841
Illettrés sortis de classes spécialisées	97	18,547
Autres	10	1,912
Total	523	100%

Parmi les personnes d'origine étrangère, 14 n'ont pas été scolarisées dans leur pays d'origine, ce qui représente environ 3% de l'ensemble des apprenants accueillis en 2006. Celles-ci sont considérées comme analphabètes (selon la définition de l'UNESCO de 1983[321]). 119 ont été scolarisées dans leur pays d'origine, soit 22,753% de l'ensemble des apprenants accueillis en 2006 (un peu plus d'un apprenant sur 5). L'action de formation que mène l'association E auprès de ces personnes est une action de français langue étrangère.

4 – Le statut professionnel des apprenants.

En ce qui concerne le statut professionnel des apprenants à l'entrée en formation, 109 ont une activité rémunérée (20,841% soit 1 apprenant sur 5) et 414 une activité non rémunérée (79,159 soit 4 apprenants sur 5).

Le schéma suivant précise les différents statuts :

[321] UNESCO, Qu'est-ce que l'alphabétisation ?, 1983

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

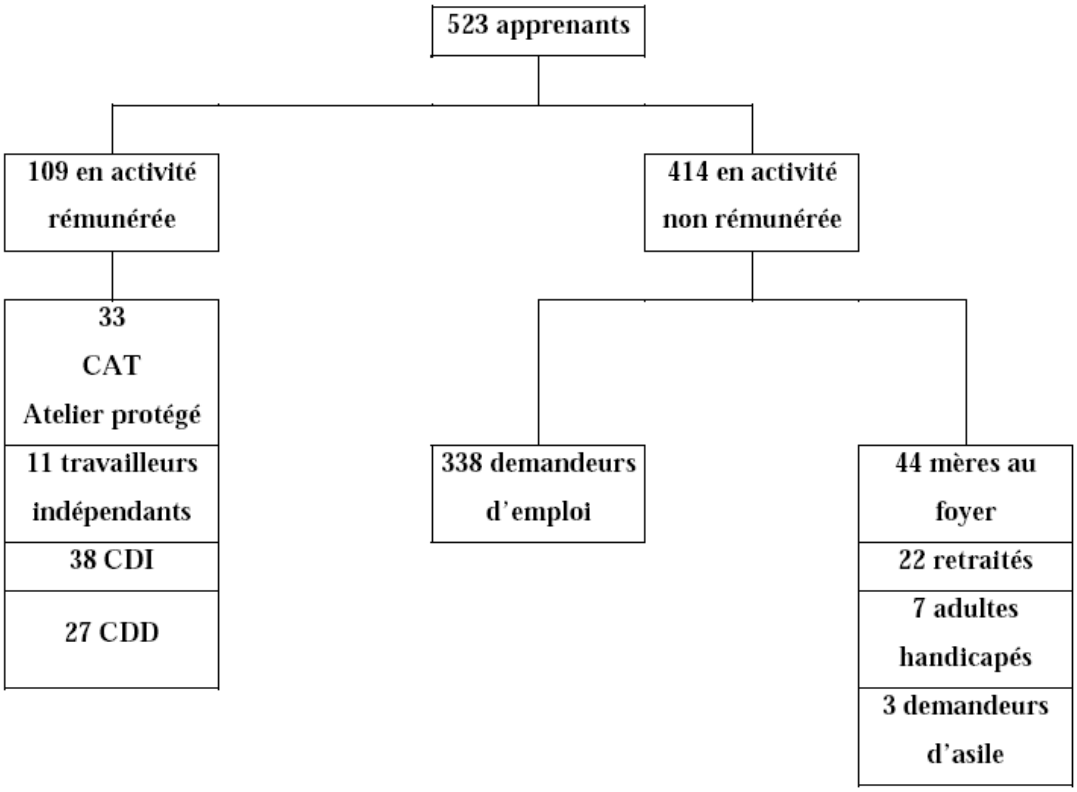


Schéma n°9 : Le statut professionnel des apprenants accueillis en 2006

5 – La mobilité des apprenants.

Tableau n°15 : Répartition des apprenants accueillis en 2006 en fonction de leur mobilité.

Mobilité des apprenants	Effectif	Pourcentage
Absence de moyens	233	44,551
Vélo	26	4,971
Mobylette, scooter	62	11,855
Voiturette	13	2,486
Permis et voiture	189	36,137
Total	523	100

Près d'un apprenant sur 2 n'a pas de moyen de transport. Un peu plus d'un apprenant sur 3 possède le permis et une voiture.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

6 – Les relais.

La découverte de l'atelier de formation de base peut passer par différents relais. Voici un tableau qui présente les différents relais par lesquels les apprenants ont pu avoir connaissance de l'association. Ce tableau concerne les 130 apprenants nouveaux inscrits à l'association E en 2006 :

Tableau n°16 : Les relais d'orientation des nouveaux inscrits vers l'association E.

Relais	Nombre d'apprenants	Pourcentage d'apprenants
PAIO	37	28,462
Apprenants	32	24,615
ANPE	31	23,846
Associations intermédiaires	18	13,846
Educateur Moniteur	4	3,077
Mairies	3	2,308
Assistantes sociales	2	1,538
Service insertion de la commune	2	1,538
Médecin du travail	1	0,770
Total	130	100

Signification des différents sigles : PAIO : permanence accueil information et orientation
ANPE : agence nationale pour l'emploi

C'est tout d'abord la PAIO qui constitue le relais le plus important dans l'orientation de l'apprenant vers l'association E (28,462% des apprenants découvrent l'association par ce biais, soit environ 1 apprenant sur 4). La PAIO est la permanence accueil information et orientation qui assure l'orientation et l'information scolaire et professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans. Rappelons que 22,753% des apprenants accueillis ont moins de 26 ans, soit une proportion d'un peu moins d'un apprenant sur 4. En second lieu, ce sont les apprenants eux-mêmes qui ont eu connaissance de l'association (c'est le cas pour 24,615% des apprenants, soit 1 apprenant sur 4). L'ANPE vient en troisième place avec une proportion à peu près équivalente.

7 – La typologie des apprenants en situation d'illettrisme.

Vinérier[322] a établi une grille de positionnement des personnes en situation d'illettrisme qui permet de définir leur profil : insertion, marginalisation ou exclusion ainsi que leur niveau dans les savoirs de base, du niveau 1, savoirs de base difficilement maîtrisés, jusqu'au niveau 3 qui correspond aux savoirs de base maîtrisés.

La présente typologie concerne les 130 nouveaux inscrits en 2006.

Tableau n°17 : Répartition des apprenants nouveaux inscrits en 2006 en fonction de leur typologie.

322 VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Profils	A - personnes en situation d'exclusion			B - personnes en situation de marginalisation			C - personnes en situation d'insertion		
Niveaux	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Effectif	3	13	3	19	39	20	4	18	11
Total	19			78			33		

La majorité des nouveaux inscrits en 2006 se situe dans un profil B (personnes en situation de marginalisation), soit 60% des nouveaux inscrits. Un quart se situe dans le profil C (personnes en situation d'insertion) et le restant, soit 14,615% dans le profil A (personnes en situation d'exclusion).

Dans chaque profil, une majorité sont inscrits dans le niveau 2 en lecture-écriture (68,42% pour le profil A, 50% pour le profil B et 54,55% pour le profil C).

C – L'équipe pédagogique : les formateurs.

L'accompagnement pédagogique des apprenants est réalisé par une équipe pédagogique composée de 61 formateurs bénévoles et 8 salariés.

Voici un tableau qui présente la répartition des formateurs bénévoles en fonction de leur âge :

Tableau n°18 : Répartition des formateurs bénévoles en fonction de leur âge (en années)

Tranche d'âge	- 26 ans	de 26 à 35	de 36 à 45	de 46 à 65	66 et +
Effectif	1	7	9	29	15

Une majorité de formateurs bénévoles ont plus de 46 ans (72,13% soit environ 3 formateurs bénévoles sur 4).

Voici à présent un tableau qui présente la répartition des formateurs bénévoles en fonction de leur sexe :

Tableau n°19 : Répartition des formateurs bénévoles en fonction du sexe

Sexe	Homme	Femme
Effectif	16	45

Une majorité de formateurs bénévoles sont des femmes (73,77% soit environ 3 formateurs bénévoles sur 4).

Après avoir présenté l'association E du point de vue des apprenants puis des formateurs, centrons-nous à présent sur l'histoire des 5 apprenants que nous avons interviewés en 2006 dans le cadre de notre enquête.

II – A la rencontre des 5 apprenants interviewés : données d'anamnèse.

A – Jérôme.

Les 5 entretiens avec Jérôme se sont déroulés sur une période allant du 21 janvier 2006 au 11 mars 2006.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Il est né le 26/05/1983, donc il a 22 ans au moment de la rencontre.

1 - Parcours scolaire.

Il a commencé une scolarisation en école primaire dépendant de l'Education nationale dans une classe d'enfants en difficulté puis a été orienté en IMP[323]. Il garde un bon souvenir de tout son cursus scolaire.

2 - Profil de l'apprenant au regard de la typologie de Vinérier.

[Profil de l'apprenant au regard de la typologie de Vinérier[324].]

2005 est l'année de l'inscription de Jérôme à l'association E. Il y a été orienté par la psychologue du CAT[325] où il travaille.

Il travaille en ESAT[326] dans le secteur des espaces verts. Il a essayé plusieurs types d'activités, mais les espaces verts ont sa préférence.

Quand un apprenant est en CAT, trois solutions de logement se présentent à lui : une famille d'accueil, un logement autonome ou un foyer. Jérôme vit en famille d'accueil. On ne note pas de données par rapport à son environnement familial.

2.1 – Profil B : « marginalité ».

Il présente un profil B (« marginalité ») : il n'est pas inséré dans tous les domaines, même si sur un plan relationnel, il est à l'aise (par rapport à l'extérieur, ses loisirs, son milieu familial). Rappelons que pour ce type de profil, un désir d'insertion existe, latent. La coordinatrice pédagogique a relevé un profil A (« exclusion ») pour les domaines suivants : le passé scolaire, la lecture, la reproduction et production d'écrit, les opérations sur les nombres, les mesures et géométrie. Jérôme relève d'un profil B (« marginalité ») dans les secteurs suivants : passé d'insertion sociale, passé d'insertion professionnelle, la demande de formation, le projet de formation (il est centré sur la vie quotidienne, ce que la coordinatrice pédagogique juge assez enfermant, contrairement à un projet basé sur le permis de conduire), les savoir-faire et contournements, la compréhension orale et l'expression orale, le raisonnement, l'adéquation ou la distorsion entre savoirs et projets (il n'y a pas d'adéquation entre son projet et ce qu'il peut faire), le travail et la santé. Enfin, il relève d'un profil C (« insertion ») pour les critères suivants : la relation aux autres, la

[323] institut médico-pédagogique. Les IME sont des établissements médico-éducatifs qui accueillent les enfants et adolescents atteints de déficience intellectuelle. Ils regroupent les anciens IMP et IMPro (institut médico-professionnel) CALIN, D. Les Instituts Médico-Educatifs (IME). In CALIN, D. Psychologie, éducation & enseignement spécialisé, [en ligne] <http://dcalin.fr/ime.html> (Page consultée le 4 octobre 2010)

[324] VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994

[325] centre d'aide par le travail, ancien nom des actuels ESAT.

[326] établissement et service d'aide par le travail, auparavant appelé CAT : centre d'aide par le travail : Les Centres d'Aide par le Travail sont des établissements accueillant des personnes handicapées mentales. Ce sont des lieux où elles exercent une activité professionnelle. UNAPEI. Qu'est-ce qu'un CAT ?. Site de l'UNAPEI, [en ligne] <http://www.cat-unapei.org/que_cat_index.php> (Page consultée le 4 octobre 2010)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

relation à soi, les ressources et le logement. Au final, il relève d'un profil B (« marginalité »). On notera une reconnaissance COTOREP[327].

2.2 – Niveau 1 en lecture-écriture.

Jérôme relève d'un niveau 1 en lecture-écriture : il est très éloigné de la lecture, il ne sait écrire que son nom et son prénom ; sa lecture s'arrête à des mots-outils (un, une, dans, de,…).

Il présente une déficience intellectuelle. Par ailleurs, il montre des troubles attentionnels, des difficultés de concentration sur les tâches.

3 - Son programme de formation en 2005.

En 2005, son objectif final est d'« apprendre à lire tout ce que je vois ». Cet objectif final se découpe en 4 objectifs intermédiaires :

- Agenda : être capable de retrouver les rendez-vous (l'organisation de l'agenda, le calendrier, les mots de l'identité, le carnet répertoire) ;
- Magazines : être capable de lire ce que j'aime (noms des personnes, lieux, articles de magazines) ;
- Travail : être capable de lire sur les produits (noms des produits, dosages, modes d'emploi) ;
- Code : être capable de lire sous les panneaux (repérer formes et couleurs, les mots des catégories de panneaux, les abréviations).

En **2010** : Il travaille toujours en ESAT dans le secteur des espaces verts.

Il présente un niveau C (insertion) : maintenant il est inséré. Il vient de s'installer dans un logement avec son amie.

Il est plus assidu (il vient régulièrement tous les 15 jours).

Il présente un niveau 1 de lecture-écriture (niveau qu'on peut évaluer à la moyenne section / grande section dans ses compétences et son écriture, la manière dont il forme les lettres).

L'association image – mots devient plus facile. La lecture reste très difficile.

La formatrice référente le juge moins dispersé, plus posé.

B – Ludovic.

Les 5 entretiens avec Ludovic se sont déroulés sur une période allant du 15 mars 2006 au 12 avril 2006.

Il est né le 08/06/1972, donc il a 33 ans au moment de la rencontre.

Ludovic travaille dans la maçonnerie en CDI. Il est marié et a 3 enfants dont il suit la scolarité. Il a 5 frères et sœurs.

1 - Parcours scolaire.

[327] commission technique d'orientation et de reclassement professionnel : la COTOREP gérait jusqu'en 2005 (année où elle a disparu) les problèmes notamment liés à la réinsertion professionnelle des personnes handicapées. Elle a été remplacée par la MDPH (maison départementale des personnes handicapées).

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Il a commencé à aller à l'école à l'âge de 4 ans. Il a redoublé la classe de CP. Il indique sur un questionnaire rempli en 2004 qu'il n'était pas souvent malade et qu'il n'avait pas souvent manqué l'école. Il a quitté l'école à l'âge de 15 ans. Après 12 ans, il est allé en SES[328]. Il a commencé un apprentissage de maçon. Il a obtenu avec succès son CAP de maçonnerie. Il a commencé à travailler à l'âge de 15 ans, comme maçon. En 2004, il indique avoir 17 ans d'expérience en maçonnerie : il réalise le même métier que son père.

Il dit avoir beaucoup souffert durant sa scolarité d'une exclusion de la part des enseignants (il était relégué au fond de la classe, et l'on ne se préoccupait guère de ses problèmes de lecture-écriture).

2 - Profil de l'apprenant au regard de la typologie de Vinérier.

[Profil de l'apprenant au regard de la typologie de Vinérier[329].]

Profil B : « marginalité » et C : « insertion ». Niveau 2 de lecture-écriture.

En 2004, la coordinatrice pédagogique l'a classé dans un profil B (« marginalité »). Son hologramme indique qu'il est en profil A (« exclusion ») pour le projet de formation, la production d'écrit, la distorsion entre savoirs et projets, la relation aux autres et la relation à soi. Il est en profil B (« marginalité ») pour le passé scolaire, la demande de formation, la lecture, la reproduction d'écrit, les mesures et la géométrie. Enfin, il relève d'un profil C (« insertion ») pour d'autres critères, tels le passé d'insertion sociale, le passé d'insertion professionnelle, les savoir-faire et contournements, la compréhension orale, l'expression orale, la numération, les opérations sur les nombres, l'espace, le temps, le raisonnement, la mémoire, l'attention, les ressources, le travail, le logement, la famille, la santé et les déplacements. Au final, Ludovic relève en 2004 d'un profil B (« marginalité »).

En 2006 : il présente un niveau C (« insertion »).

Il a un niveau 2 en lecture-écriture (en témoignent son écriture, la manière dont il forme ses lettres). Il présente des problèmes de syntaxe, conjugaison, orthographe. Il confond les sons. Son niveau en 2006 correspond à la fin du primaire, début de la sixième.

Il se dévalorise beaucoup, il a besoin de prendre confiance en ses capacités.

Nous remarquons, à l'occasion des divers entretiens, plus de difficultés de lecture-écriture chez Ludovic que chez Martine, plus précisément une plus grande lenteur. Mais l'apprentissage de la lecture lui apporte beaucoup : c'est ainsi qu'il peut lire les grands titres du journal local et en discuter avec ses collègues.

En 2010 : Son niveau de lecture-écriture est de 2 (avec cependant une évolution par rapport à 2006 : il a atteint le niveau cinquième – quatrième).

Il a lu avec son formateur : *Vendredi ou la Vie sauvage* [330] de Michel Tournier.

[328] section d'éducation spécialisée créée en 1965 et remplacée en 1996 par la SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté. Elle a la charge de scolariser des jeunes dont les difficultés scolaires sont trop importantes pour leur permettre de tirer profit d'une scolarisation dans les classes ordinaires des collèges. CALIN, D. Les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). In CALIN, D. Psychologie, éducation & enseignement spécialisé, [en ligne] <http://dcalin.fr/segpa.html> (Page consultée le 4 octobre 2010)

[329] VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994

[330] TOURNIER, M. (1971) Vendredi ou la Vie sauvage. Paris : Editions Gallimard, 2005 (Folioplus classiques). Il s'agit d'une version pour la jeunesse du premier roman de Michel Tournier : « Vendredi ou les limbes du Pacifique » (1967).

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

3 - Son programme de formation.

En 2004, son projet repose sur le réapprentissage des savoirs de base, notamment la lecture et l'écriture.

Son objectif final est de « reprendre confiance ». Cet objectif se décline selon 6 objectifs intermédiaires :

- Famille : être capable de laisser des petits mots (mémoriser les mots courants, repérer le verbe pour savoir écrire la terminaison) ;
- Travail : être capable d'utiliser les documents (plans de chantier, mesures, échelles) ;
- Lecture plaisir : être capable de discuter d'un article, d'un livre ;
- Papiers de tous les jours : être capable de répondre (comprendre qui écrit et pourquoi, exprimer oralement les idées de la réponse, organiser les idées, présenter la lettre, utiliser des aides pour se corriger) ;
- Déplacements : être capable de calculer les itinéraires (repérer les différents écrits, trouver une ville dans une liste alphabétique, repérer dans un atlas, sur une carte, calculer les distances) ;
- Mon enfant : être capable de lire les papiers de l'école (le cahier de correspondance, les invitations aux réunions, le cahier de texte).

Son projet en 2010 consiste en le perfectionnement du français.

Il a arrêté sa formation pendant un an en 2009 lorsque sa femme a suivi une formation d'aide-soignante.

Son projet de formation est orienté vers ses enfants et son travail.

C – Christine.

Les 5 entretiens avec Christine se sont déroulés sur une période allant du 18 mai 2006 au 14 juin 2006.

Elle est née le 29/12/1979, donc elle a 26 ans au moment de la rencontre.

Son dossier a été clôturé le 26/02/07.

Elle est célibataire et n'a pas d'enfants.

1 - Parcours scolaire.

D'après un questionnaire qu'elle a rempli en 2004, elle a commencé l'école en classe de maternelle. Elle indique n'avoir pas changé plusieurs fois d'école avant 12 ans. Elle a redoublé les classes de 6ème et de 3ème. Elle indique qu'elle n'a pas souvent manqué l'école. Elle a quitté l'école à l'âge de 20 ans, en 1999. Elle n'a pas suivi de classe de perfectionnement. Après 12 ans, elle est allée en maison familiale. Elle a suivi les classes de 6ème, 5ème, 4ème et 3ème. Elle a commencé un apprentissage en classe préparatoire à l'apprentissage (CPA) mais n'a pas obtenu de diplômes. Elle a atteint un niveau de formation BEP CAP cuisine en collectivité. Le métier qu'elle aimerait faire est situé dans le secteur de la cuisine (car elle aime faire la cuisine) : elle voudrait faire la cuisine dans un restaurant de collectivité ou bien travailler dans le secteur agro-alimentaire.

2 - Profil de l'apprenante au regard de la typologie de Vinérier.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

[Profil de l'apprenante au regard de la typologie de Vinérier[331].]

2.1 – Profil B : « marginalité ».

Christine présente un profil B (« marginalité ») : elle est fille unique, très protégée par son milieu familial, elle vit chez ses parents. Sa mère a été suivie à l'atelier. Elle est à la recherche d'un emploi. Cette situation lui pèse réellement, d'ailleurs l'objet des entretiens narratifs portera sur les divers stages et emplois qu'elle avait pu obtenir par le passé. Tenant compte de ses goûts et de son fort attachement à sa spécialité professionnelle, nous avons proposé, lors des entretiens d'explicitation, des exercices en lien avec la cuisine. Lorsque nous avons fait le bilan des 5 entretiens, Christine s'est montrée très satisfaite ; elle a même ajouté que ces entretiens l'avaient ressourcée.

Elle n'a pas de moyen de locomotion (elle n'a pas le permis de conduire). En 2004, la coordinatrice pédagogique l'a classée en profil A (« exclusion ») pour les domaines suivants : la demande de formation, la relation aux autres, la relation à soi, les ressources, le travail et les déplacements. Elle relève d'un profil B (« marginalité ») pour les secteurs suivants : passé familial, raisonnement (elle présente une certaine lenteur), adéquation ou distorsion entre savoirs et projets, logement. Enfin, elle présente un profil C (« insertion ») pour les critères suivants : projet de formation, lecture, reproduction d'écrit, production d'écrit et famille. Au final, elle relève d'un profil B (« marginalité »).

2.2 – Niveau 3 en lecture-écriture.

Christine montre un niveau 3 de lecture-écriture.

La formatrice référente l'a perçue comme lente sur un plan cognitif et plutôt introvertie. Nous avons noté quelques rares erreurs orthographiques dans ses écrits. Elle dit adorer le français.

3 – Son inscription dans l'association E.

Elle est venue en mars 2004 à l'association E. Elle a participé régulièrement aux ateliers code de la route : son objectif de formation était de réussir l'examen du code. Elle a également participé à un atelier recherche d'emploi.

Ce qu'elle attend de cet atelier c'est de trouver du travail. Les principales difficultés qu'elle pointe pour trouver un emploi sont les suivantes : elle pense ne pas avoir les diplômes demandés, qu'elle a du mal à mener sa recherche d'emploi seule, qu'elle n'a pas de permis de conduire et qu'elle n'a pas de moyen de locomotion. Elle écrit dans son dossier en 2004 : « *on me reproche lors de mes entretiens que je n'ai pas d'expériences professionnelles par mes stages en cuisine* ».

Elle a fait partie de la formation mise en place par la PAIO[332] pour le permis de conduire, mais à la clôture elle n'a pas obtenu son code de la route. « Ne la voyant plus, des relances ont été faites et elle souhaite clore son dossier à E. car elle est suivie régulièrement avec l'ANPE[333] de S. Pour le code, la démotivation est là mais Christine manque de confiance en

[331] VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994

[332] permanence accueil information et orientation qui assure l'orientation et l'information scolaire et professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans

[333] agence nationale pour l'emploi remplacée aujourd'hui par le Pôle Emploi

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

elle. Un OEI[334] a eu lieu et lui a permis de travailler sur le CV, la recherche d'offre d'emploi mais elle reste sur le fait de la cuisine en collectivité et pas très loin de chez elle. Des orientations ont été faites vers le point relais écoute et parole[335] mais non suivies d'effet »[336].

4 - Son programme de formation en 2004.

Son objectif final est de « réussir l'examen du code ». Cet objectif se décline en deux objectifs intermédiaires :

- Panneaux : être capable de mémoriser (les stationnements, utiliser le livre pour apprendre, utiliser le livre pour vérifier la réponse, repérer les « familles » de signalisation) ;
- Séries : être capable de répondre correctement (réussir les tests sur le livret (sans limite de temps), réussir les tests sur CD-Rom, diapos, vidéos, répondre aux questions en justifiant la réponse, réussir les séries en temps limité).

D – Charlotte.

Les 5 entretiens avec Charlotte se sont déroulés sur une période allant du 15 juin 2006 au 5 octobre 2006.

Ces éléments sont issus d'un dossier que Charlotte a rempli lorsqu'elle s'est inscrite à l'atelier en 2006 (le contrat a été signé le 12/01/06).

Elle est née le 07/01/1964, donc elle a 42 ans au moment de la rencontre.

Elle est mariée et a 4 enfants. Elle a 4 frères et sœurs.

1 - Parcours scolaire.

Elle a quitté l'école à 16 ans. Elle a suivi une classe de CPPN[337]. Elle n'a pas commencé d'apprentissage. Elle a commencé l'école à 6 ans. Elle n'a jamais redoublé. Elle dit n'avoir pas été souvent malade et n'avoir pas souvent manqué l'école. Elle a quitté l'école à l'âge de 16 ans.

2 - Profil de l'apprenante au regard de la typologie de Vinérier.

[Profil de l'apprenante au regard de la typologie de Vinérier[338].]

2.1 – Profil B : « marginalité » et C : « insertion ».

[334] objectif emploi individuel : il s'agit d'un accompagnement personnalisé dont l'objectif est le retour à l'emploi

[335] lieu d'écoute anonyme et gratuit où sont proposés des entretiens cliniques conduits par des psychologues

[336] Extrait du bilan de clôture du 26/02/07 rédigé par la formatrice référente du site de S. à l'atelier de formation de base E.

[337] L'enseignement préprofessionnel correspond à un enseignement accueillant pour un à deux ans, à l'issue de la classe de cinquième, les élèves âgés de 14 à 16 ans s'orientant vers une formation professionnelle. Il revêt deux aspects : les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) qui dispensent un enseignement à temps plein et les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) qui dispensent aux élèves un enseignement alterné avec des stages en entreprises. Les CPPN ont existé jusqu'en 1991. LAROUSSE. Définition : préprofessionnel, préprofessionnelle. Site du dictionnaire Larousse, [en ligne] <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pr%C3%A9professionnel_pr%C3%A9professionnelle/63625> (Page consultée le 4 octobre 2010)

[338] VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

La coordinatrice pédagogique l'a classée dans les profils B (« marginalité ») et C (« insertion »). Elle relève d'un profil A (« exclusion ») pour le critère de travail, d'un profil B (« marginalité ») dans les secteurs suivants : passé scolaire, passé d'insertion sociale, passé d'insertion professionnelle, projet de formation, production d'écrit, logement, famille et santé. Enfin, elle montre un profil C (« insertion ») dans les domaines suivants : la demande de formation, les savoir-faire et contournements, la compréhension et l'expression orale, la lecture, la reproduction d'écrit, la numération, les opérations sur les nombres, les mesures et géométrie, l'espace, le temps, le raisonnement, la mémoire, l'attention, l'adéquation entre savoirs et projets, la relation aux autres, la relation à soi, les ressources et les déplacements.

2.2 – Niveau 2 en lecture-écriture.

Charlotte a un niveau 2 de lecture-écriture. Elle présente plutôt des difficultés avec l'écrit, mais lors des exercices de lecture que nous lui avons proposés, nous n'avons pas noté de difficultés particulières.

3 – Son inscription dans l'association E.

Le prescripteur de la formation à l'association E est l'ASI[339].

L'objectif de l'association E., missionnée par l'ASI, est d'aider Charlotte dans ses démarches administratives et de recherche d'emploi (CV à voir) (une reconnaissance COTOREP[340] est en cours).

L'objectif posé lors de l'entrée en formation de Charlotte est de savoir faire les écrits (CV, lettre) pour rechercher un emploi. Elle veut aussi savoir utiliser l'ordinateur pour savoir acheter celui qui conviendra pour la famille. Son dossier mentionne sa situation familiale : « *Charlotte regrette que son mari, « trop fier », ne veuille pas revenir. Maman de 4 enfants, l'aîné est en 6 ème et aimerait faire ses dossiers scolaires à l'aide de l'ordinateur* ».

Elle a connu l'association E. par son mari, un ancien apprenant. Ce dernier travaille, a été inscrit dans le même atelier de formation de base, mais n'a pas souhaité poursuivre.

Le métier qu'elle souhaitait réaliser après l'école était celui de couturière. C'est le métier qu'elle souhaiterait exercer maintenant.

Elle a commencé à travailler à l'âge de 16 ans (comme cueilleuse de pommes).

Elle possède un moyen de locomotion (une voiture) et a obtenu le permis de conduire.

4 - Son programme de formation en 2006.

« Je lui demande son programme de formation, mais elle n'en perçoit pas l'intérêt : « y'a pas grand chose sur mon programme de formation : juste l'ordinateur (parce que mon fils aîné veut un ordinateur, mais avant, il faut que je sache m'en servir) et le CV. Je pourrai vous monter le CV la fois prochaine. » » [341]

[339] accompagnement social individuel : il s'agit d'une convention avec Pôle Emploi pour des personnes éloignées de l'emploi, qui présentent des problèmes périphériques à résoudre.

[340] commission technique d'orientation et de reclassement professionnel

[341] ***extrait de notre carnet de bord du chercheur, le 01/06/06.***

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Le projet actuel de Charlotte est double : d'une part, maîtriser des rudiments d'informatique, dans la mesure où son fils lui réclame un ordinateur ; d'autre part, mettre à jour son CV afin d'obtenir un emploi en lien avec la couture.

Son objectif final est de « Savoir utiliser l'ordinateur ». Cet objectif se décline en trois objectifs intermédiaires :

- Budget : être capable de faire les comptes de la maison (allumer / éteindre, utiliser la souris, créer un tableau, la cellule, les formules, enregistrer sur disquette) ;
- Textes : être capable de présenter des histoires inventées (saisir le texte, mettre en page, insérer pagination, pied de page, cadre, image, utiliser le correcteur, créer l'histoire oralement et par écrit) ;
- Achat : être capable de choisir le matériel (expliquer l'usage prévu, les termes techniques de l'ordinateur, comparer les lieux d'achats, les services, comparer les prix à l'achat, à l'utilisation).

E – Martine.

Les 5 entretiens avec Martine se sont déroulés sur une période allant du 3 février 2006 au 14 avril 2006.

Les éléments suivants sont issus d'un dossier que Martine a rempli lorsqu'elle s'est inscrite à l'atelier en 2002 (le questionnaire a été complété le 6/12/02, puis le dossier a été clôturé. Un nouveau dossier a été rempli le 19/07/05).

Elle est née le 19/10/1977, donc elle a 28 ans au moment de la rencontre.

Elle est célibataire, mère au foyer. Elle a trois enfants, trois garçons de 7 ans, 4 ans et 7 mois (en 2005), dont deux enfants placés. Elle a la garde de son troisième enfant. Elle est en lien avec le centre qui accueille ses deux garçons, centre qui permet les rencontres entre les mères et leurs enfants, dans l'objectif d'un accompagnement dans le travail d'éducation des mères. Ce placement est provisoire.

Elle a deux sœurs et un frère.

1 - Parcours scolaire.

Elle a commencé l'école à l'âge de 3 ans. Elle a redoublé deux classes : le CP et le CE1.

Elle indique qu'elle était souvent malade et a souvent manqué l'école.

Elle a quitté l'école à l'âge de 18 ans.

Elle a suivi une classe de perfectionnement. Elle est allée en SES[342]. Elle a suivi une CIPPA[343].

Elle n'a pas commencé d'apprentissage. Elle n'a pas obtenu de diplôme.

[342] section d'éducation spécialisée créée en 1965 et remplacée en 1996 par la SEGPA.

[343] cycle d'insertion professionnelle par alternance destiné aux jeunes de 16 ans à 18 ans en risque de sortie du système scolaire sans qualification. L'objectif est de préparer les jeunes à une insertion scolaire et professionnelle réussie en les aidant à faire le point sur leurs acquis, leurs capacités, leurs centres d'intérêts pour construire un projet cohérent, acquérir les pré-requis nécessaires à l'entrée dans un cursus de formation professionnelle ou d'insertion et préparer la réalisation de leur projet. ACADEMIE DE PARIS. Le Cycle d'Insertion Professionnelle par l'Alternance. Site de l'Académie de Paris, [en ligne] <http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_46993/le-cycle-d-insertion-professionnelle-par-l-alternance?cid=piapp1_45872> (Page consultée le 4 octobre 2010)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

A la sortie de l'école, le métier vers lequel elle souhaitait s'orienter était celui de l'horticulture ou de la couture. Il s'agit des métiers dans lesquels elle souhaiterait s'orienter en 2005.

Elle a commencé à travailler en 1997 dans un atelier protégé.

En 2002, elle a une reconnaissance COTOREP[344]. Elle ne l'a plus en 2005.

Elle n'a pas de moyen de locomotion autre qu'un vélo.

2 - Profil de l'apprenante au regard de la typologie de Vinérier.

[Profil de l'apprenante au regard de la typologie de Vinérier[345]]

2.1 – Profil B : « marginalité ».

La coordinatrice pédagogique l'a classée dans le profil B (« marginalité »). Elle montre un profil A (« exclusion ») pour les points suivants : le passé familial, le passé scolaire, le projet de formation, les savoir-faire et contournements, les mesures et géométrie, l'espace, le temps, le raisonnement, la mémoire, l'attention, la distorsion entre savoirs et projets, le travail, la famille. Elle présente un profil B (« marginalité ») dans les domaines suivants : le passé d'insertion sociale, le passé d'insertion professionnelle, la demande de formation, la compréhension orale, la lecture, la production d'écrit, la numération, les opérations sur les nombres, la relation aux autres, la relation à soi, les ressources, le logement, la santé et les déplacements. Enfin elle relève du profil C (« insertion ») dans les secteurs suivants : l'expression orale et la reproduction d'écrit.

2.2 – Niveau 2 en lecture-écriture.

Elle présente un niveau 2 en lecture-écriture. Nous avons remarqué au fil de nos entretiens de solides connaissances concernant la lecture, un peu moins pour l'écriture. D'ailleurs, au cours des exercices précédant les entretiens d'explicitation, elle lisait et comprenait les consignes (abstraites pour la plupart) de manière autonome.

3 - Son programme de formation en 2006.

En 2005, son projet est de réussir l'examen du code de la route.

Dans le dossier complété en 2002 par la coordinatrice pédagogique de l'association E, il est noté que sa motivation est « *de s'en sortir pour récupérer V. placé en famille d'accueil sur décision du juge* ». Sa situation familiale est la suivante : « *1 er enfant pas reconnu par son père qui les a quittés à 4 mois de grossesse. D. est né d'un autre papa que Martine vient de quitter en raison de violences verbales. Actuellement, Martine est hébergée chez sa sœur à C. en attendant de retrouver un logement. Elle se dit très soutenue par ses sœurs et son beau-frère* ».

Son programme de formation en 2006 comporte un objectif final : « réussir l'examen de code » qui se décline en sous-objectifs : stationnement pair / impair ; autoroutes, sorties, bifurcations, jonctions, … ; séries DVD, exercice, comprendre les causes des erreurs ; livre : utiliser pour rechercher l'information ; mécanique : mémoriser le vocabulaire ; constat.

[344] commission technique d'orientation et de reclassement professionnel

[345] VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Ses deux souhaits principaux sont donc de retrouver la garde de ses enfants ainsi que d'obtenir son permis de conduire afin d'être plus autonome.

Dans ce chapitre, nous nous sommes centrée sur la phase d'enquête qui correspond à notre troisième dispositif. Nous avons présenté l'association E, un atelier de formation de base dans lequel sont inscrits les 5 apprenants que nous avons interviewés. Puis nous avons livré des données d'anamnèse concernant ces 5 apprenants afin de mieux comprendre leur histoire.

Nous allons, dans le chapitre qui suit, présenter une analyse des 15 entretiens d'explicitation que nous avons conduits en 2006 avec ces 5 apprenants. Cela nous amènera ensuite à dégager les limites et les forces de notre dispositif, ce qui nous conduira dans une troisième et dernière partie à dégager une pédagogie de l'explicitation à destination de personnes en situation d'illettrisme.

Chapitre 3 – Une analyse qualitative des entretiens d'explicitation : les facteurs défavorisant / favorisant l'auto-réflexivité.

Dans ce chapitre, nous allons nous centrer sur une analyse qualitative des 15 entretiens d'explicitation que nous avons menés auprès des 5 personnes en situation d'illettrisme que nous avons présentées dans le chapitre précédent. Nous choisissons d'axer notre réflexion sur ces entretiens dans la mesure où ils constituent le cœur de notre problématique et de notre hypothèse de recherche. Les deux entretiens narratifs constituent un préalable, une propédeutique au travail d'explicitation qui suit.

Nous allons construire ce chapitre en trois points principaux :

- Nous allons en premier lieu nous questionner sur les difficultés d'explicitation que les apprenants interviewés ont rencontrées au fil des entretiens. Cela nous amènera à établir une typologie des obstacles, du côté de l'interviewé, pour expliciter un vécu d'action.
- En second lieu, nous ferons porter notre réflexion sur l'interviewer qui est à même de générer des obstacles à l'auto-réflexivité de l'interviewé : nous nous interrogerons sur les facteurs mis en œuvre par l'interviewer qui défavorisent cette auto-réflexivité chez l'interviewé.
- Enfin, en nous centrant toujours sur l'interviewer, nous nous questionnerons sur les facteurs qu'il met en œuvre, a contrario, pour favoriser l'auto-réflexivité chez l'interviewé.

I - Une typologie des obstacles, du côté de l'interviewé, pour expliciter un vécu d'action.

Suite à notre cadrage théorique, nous avons reformulé notre problématique de la manière suivante : « Comment permettre à des personnes en situation d'illettrisme d'entrer dans une démarche d'explicitation, pour autant que l'explicitation orale peut favoriser le mouvement développemental de l'oral vers l'écrit chez ces personnes ? ». Cette problématique nous amène à nous pencher sur les questions suivantes : quelles sont les difficultés

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

d'explicitation que les personnes en situation d'illettrisme interrogées dans le cadre de ce travail rencontrent ? A quel niveau ces difficultés sont-elles présentes ?

C'est ici qu'intervient l'approche qualitative par questionnement analytique[346] qui permet de soumettre le matériau recueilli (ici les protocoles de 15 entretiens d'explicitation) à une série de questions. Il s'agit alors de « générer de nouvelles questions, plus précises et en lien avec le corpus, le tout constituant ce que nous appellerons un canevas investigatif »[347]. Notre premier canevas investigatif comporte – entre autres – les deux questions suivantes :

- Sur quels obstacles butent les apprenants lorsqu'ils sont invités à expliciter ?
- Quelle typologie d'obstacles pourrait-on établir ?

Après avoir analysé les 15 entretiens d'explicitation (que nous noterons par l'acronyme suivant : EdE) menés avec 5 personnes en situation d'illettrisme différentes, nous présentons dans ce document une typologie des obstacles à l'explicitation du vécu d'action que nous avons pu établir.

A – L'obstacle de la centration sur le contenu, la tâche, le résultat, au détriment des procédures.

L'interviewé se centre sur le contenu (le quoi) au détriment des procédures (le comment). Ainsi, on a l'impression de deux discours en parallèle. L'interviewé se centre sur le résultat ; il est en quête de notre approbation, de la réponse à l'exercice réalisé auparavant.

Exemple 1 extrait de l'EdE 2 avec Jérôme :

177 M : comment vous saviez que fallait commencer par le côté droite ?

178 J : sur la même feuille, sur la même [silence]

179 M : ouais

180 J : feuille, j'ai copié, sur une feuille la même lettre qui fallait faire sur la feuille, fallait que je copie

181 M : vous avez copié

182 J : ouais

Ici, Jérôme se centre sur la consigne de départ de l'exercice et non sur les procédures. Il est à noter que notre question, bien que commençant par « comment », comporte le terme « fallait » susceptible d'induire ce type de réponse.

Exemple 2 extrait de l'EdE 1 avec Martine :

20 M : on va revenir si vous voulez au moment où vous dites : « je mémorise le nom des villes »

21 Ma : hum

22 M : hein, donc vous retrouvez bien cette situation quand vous dites : « je mémorise le nom des villes » ?

23 Ma : oui

[346] PAILLE, P., MUCCHIELLI, A., L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin, 2005

[347] p. 111.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

24 M : hein, donc vous mémorisez le nom des villes, comment vous faites pour mémoriser le nom des villes ?

25 Ma : c'est simple, je regarde ce qu'y a sur l'exercice et je vois à quel mom, à quel endroit je dois passer pour euh arriver à Brest quoi

26 M : hum, hum

27 Ma : donc si admettons je pars de Rennes, je regarde quel est le chemin le plus court pour y arriver donc euh, ça je mémorise très bien, donc pour moi, c'est, c'est facile

Ici, Martine répond à notre question en reprenant les consignes de l'exercice plutôt que de décrire comment elle s'y prend pour mémoriser le nom des villes. Notre question comportait pourtant des éléments susceptibles de favoriser l'évocation : c'est ainsi que nous nous sommes assurée que Martine était en contact avec l'expérience en question (en 22) ; nous avons par ailleurs utilisé le présent (en 22 et 24).

Dans cet extrait, on peut constater également quelques jugements émis par Martine (en 25 et 27). Il s'agit ici de jugements relatifs à ses propres capacités de mémorisation.

Exemple 3 extrait de l'EdE 1 avec Ludovic :

25 M : et comment il vous revient ce moment-là, vous dites les lettres écrites en gras, les lettres penchées euh, comment ça vous revient ? est-ce que ça vous revient par des images dans votre tête, les mots écrits en gras, les lettres penchées, ou est-ce que ça vous revient par des sons, vous vous réentendez lire à haute voix la consigne, vous vous réentendez lire le nom des villes, comment ça vous revient ?

26 L : bah les noms des villes, je connais un petit peu

27 M : hum, hum

28 L : là dessus, j'ai pas trop bloqué

29 M : ouais

30 L : les lettres en majuscules c'étaient les Côtes d'Armor, je pense que les lettres penchées c'est les petites lettres quoi

31 M : hum, hum

32 L : je pense, c'est ça (?) [*ton interrogatif*]

33 M : d'accord, et comment ça vous est revenu cette situation dans l'esprit là, juste au moment où vous parlez

34 L : bah y m'en manquait, y m'en manquait un, alors comme j'avais les lettres grasses, majuscules, alors je pensais que les petites c'étaient les lettres penchées

A travers le ton interrogatif employé par Ludovic en 32, on pressent que celui-ci attend notre approbation ; il est centré sur le résultat. Les deux dernières répliques montrent deux discours en parallèle, l'un centré sur les procédures (33 : « Comment ça vous est revenu… ? »), l'autre centré sur la tâche, notamment la recherche du bon résultat (en 34).

On peut remarquer également l'utilisation par l'interviewé d'informations satellites de l'action, telles que les connaissances théoriques (en 26) ainsi que le jugement par rapport à ses capacités (en 28).

N'oublions pas, par ailleurs, l'aspect longitudinal de notre dispositif : c'est ainsi que nous avons réalisé 3 entretiens d'explicitation avec chaque interviewé, à un intervalle d'une

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

semaine environ entre chaque. Il convient donc, dans le cadre de notre analyse, de prendre en compte la dimension historique dans laquelle s'est inscrit l'interviewé.

Ainsi, si nous poursuivons notre étude du discours de Ludovic, nous remarquons que lors du second EdE, celui-ci se montre moins centré sur la recherche du bon résultat. Peut-être est-ce dû au fait que, dès le départ, les enjeux de l'entretien sont posés, en témoigne l'extrait ci-après :

Exemple 4 extrait de l'EdE 2 avec Ludovic :

1 M : voilà, donc L vous venez de faire un exercice de lecture et d'écriture euh, le but de cet entretien c'est que vous vous compreniez mieux euh dans ce que vous avez fait, dans ce que vous avez réalisé là à l'instant

2 L : hum

3 M : hein euh et puis moi ça m'aidera à mieux vous comprendre, mieux comprendre comment vous avez fait, comment vous avez fonctionné dans votre tête euh et puis peut-être qu'après euh pour d'autres exercices de lecture et d'écriture vous arriverez encore mieux à faire ces exercices, à lire et à écrire, hein, et peut-être qu'au cours de cet entretien, vous allez prendre conscience de certaines choses que vous avez faites, voilà, hein, et puis encore une fois si y'a des erreurs, ce n'est pas grave, hein, c'est pas ça qui nous importe, ce qui nous importe c'est comment vous avez fait dans euh l'exercice

4 L : ouais

5 M : d'accord ?

6 L : bah c'est comme l'exercice de la semaine dernière, je voulais savoir après, alors si c'est possible de voir après

7 M : de voir après ? oui bien sûr, tout à fait, tout à fait, on verra après, bien sûr

8 L : oui

9 M : hein, voilà, mais là pour l'instant, si vous voulez, on se concentre sur comment vous avez fait, hein, comment vous vous y êtes pris

Ici, dès le début de l'EdE, nous donnons à Ludovic le sens de la tâche : celui-ci réside dans le fait, d'une part, qu'il se comprenne mieux par rapport à l'exercice de lecture et d'écriture qu'il vient de réaliser, afin de mieux réussir des tâches de lecture ou d'écriture ultérieurement, d'autre part, que nous le comprenions mieux également.

Nous insistons sur la procédure, le comment, et non sur le résultat ; aussi, durant l'entretien, on ne se centre pas sur les bonnes ni les mauvaises réponses ; notre objectif est de lui donner un corrigé suite à l'entretien. Cependant, nous n'annonçons pas explicitement cet objectif ; aussi, Ludovic demande-t-il à « savoir après » (en 6), c'est-à-dire à connaître le résultat. Nos visées sont-elles inscrites en parallèle, sans jamais se croiser ? – Ludovic ayant la préoccupation du résultat, nous-même nous centrant sur les procédures, le comment. Ludovic peut-il différer son désir de connaître le résultat ? Perçoit-il le sens que nous donnons à l'entretien ?

Nous avons vu, à l'occasion du deuxième exemple, que Martine était centrée sur la consigne ainsi que sur le résultat au cours de l'EdE 1.

Lors de l'EdE 2, Martine montre qu'elle est toujours centrée sur la consigne :

Exemple 5 extrait de l'EdE 2 avec Martine :

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

30 Ma : donc moi j'ai tout de suite compris ce que euh fallait mettre au début et après j'ai suivi, suivi, suivi ce qu'y a [silence] le nombre de mots qu'y a à suivre pour former cette phrase

31 M : hum, hum [silence]

32 Ma : pour moi ça pas été difficile, pis bah ce qu'y a au code c'est à peu près la même chose

33 M : hum, hum

34 Ma : donc euh, faut, faut répondre clairement aux questions qu'y posent, donc là c'est, c'est comme si c'est la même chose

A l'intervention 34, Martine se réfère à une injonction (à travers le : il « faut ») en prenant appui sur la situation du code de la route. Elle s'appuie sur la consigne donnée lors de l'examen, consigne qu'elle personnifie (« aux questions qu'y posent »). Puis elle applique cette consigne à la situation de tâche qu'elle a vécue juste avant l'EdE.

Exemple 6 extrait de l'EdE 2 avec Martine :

41 M : alors comment vous avez fait pour réfléchir ?

42 Ma : pour réfléchir ? alors j'ai bien regardé les mots, le sens, tout le sens qu'ils avaient et euh ce qui est important c'est de bien former la phrase en regardant les mots

43 M : hum, hum

44 Ma : qui sont inscrits

Là encore, en 42, Martine fait appel à la consigne (« former la phrase en regardant les mots ») en l'englobant dans un cadre normatif, avec un jugement (« ce qui est important, c'est de… »).

Si au cours de cet EdE 2 Martine montre qu'elle se centre sur la consigne, elle ne cherche cependant pas à obtenir de nous les réponses à l'exercice réalisé auparavant.

Cela n'est plus le cas lors de l'EdE 3 dans lequel la préoccupation, pour Martine, de l'exactitude du résultat revient au premier plan. L'extrait suivant en rend compte :

Exemple 7 extrait de l'EdE 3 avec Martine :

93 M : et comment vous avez fait pour lire ce mot euh, Ma ?

94 Ma : comment j'ai fait ? bah c'est simple euh, dans la dernière liste, j'ai bien regardé, bien lu euh j'ai compris que ça tournait aux alentours de euh, de la voiture euh, et puis euh ça tournait aussi, à ceux qui prennent des passagers euh qui font du stop ou des trucs comme ça donc je pense que cette liste-là je l'ai bien comprise, bien lue et j'ai bien regardé quand même si je faisais pas d'erreurs ni quoi que ce soit mais bon, j'ai quand même un doute euh que je me suis trompée ou des trucs comme ça, donc euh je sais pas

95 M : hum, hum

96 Ma : mais sinon j'arrive bien à comprendre le sens des mots euh, c'est une question de logique

97 M : hum, hum, mais encore une fois on ne s'occupe pas des erreurs, hein euh

98 Ma : hum, hum

99 M : ce qui nous importe, c'est comment vous avez fait, hein

100 Ma : hum, hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

On voit apparaître ici une centration sur la bonne ou la mauvaise réponse, ce que nous tentons de désamorcer (en 97) en rappelant qu'on ne s'occupe pas des erreurs, mais des procédures qui ont conduit au résultat. La modalisation épistémique « je sais pas » (intervention 94) montre que Martine n'est pas en évocation. Les doutes dont elle fait part bloquent l'accession à une position de parole incarnée.

La centration ou non sur l'exactitude du résultat peut donc sembler liée à l'expérience progressive des EdE (avec une intériorisation des objectifs rappelés à chaque nouvel entretien, ce qui peut paraître le cas pour Laurent, par exemple), à la nature de la tâche susceptible d'induire un doute chez l'interviewé par rapport à ses réponses (nous reviendrons à l'obstacle de la nature de la tâche avec la situation, notamment, de Martine), ou aux objectifs globaux que se donne l'interviewé – quoi qu'il en soit des objectifs annoncés par l'interviewer – par rapport à l'entretien.

Nous allons illustrer ce dernier point par quelques extraits d'entretien avec Jérôme et Charlotte qui n'ont pas semblé, au fil des EdE, se soucier de l'exactitude du résultat, contrairement aux trois autres interviewés.

En premier lieu, les entretiens avec Jérôme nous montrent qu'il prend plaisir à parler, à répondre à nos questions (qui lui semblent parfois déroutantes).

Ainsi, lors de l'EdE 3, quand nous interrogeons Jérôme sur son vécu de l'entretien, il répond qu'il a trouvé ce dernier « intéressant » (réplique 307). L'extrait suivant précise l'objet de son intérêt :

Exemple 8 extrait de l'EdE 3 avec Jérôme :

314 M : hum, hum, qu'est-ce qui vous a plu euh aujourd'hui ?

315 J : faire euh des lettres

316 M : ouais

317 J : euh parler

318 M : hum, hum

319 J : euh répondre euh à ce que vous me dites

Nous avons remarqué, au fil des 3 EdE avec Jérôme, que celui-ci ne se souciait pas de l'exactitude des réponses qu'il avait fournies lors de la tâche précédant l'entretien. Cela nous amène à nous questionner sur la manière dont il saisit la relation entre l'exercice initial et la situation de l'entretien qui a pour objectif de faire retour sur la tâche : s'agit-il de deux réalités déconnectées pour Jérôme, deux réalités qu'il vit chacune dans le présent immédiat et l'intérêt qu'elles lui procurent ? C'est ainsi qu'il dit prendre plaisir à « faire des lettres » (315) et à « parler » (317), « répondre » (319) à nos questions. On peut également penser que les objectifs des divers entretiens ont été pleinement intégrés par Jérôme.

Quant à Charlotte, en second lieu, elle a le souci de rendre intelligibles ses procédures mentales, par le biais du langage oral, et avoue parfois son impuissance à y parvenir, en témoignent les extraits suivants :

Exemple 9 extrait de l'EdE 2 avec Charlotte :

31 M : et en regardant les chiffres, comment vous avez fait ?

32 C : bah j'ai regardé, c'était, c'était, 90, 88, 90, je crois, bah j'ai fait de, normalement, de, j'ai, bah shai pas trop comment dire là

33 M : ouais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

34 C : [silence] bah je sais pas trop là

[…]

64 M : et comment vous êtes passé de ce 2 là à la taille 34 ?

65 C : euh bah parce que c'est la taille euh maximum euh, ça c'est bien dit ça, parce que c'est la taille des jeunes filles ?

66 M : hum, hum

67 C : hum, c'est euh souvent par centimètres, c'est vrai que je vois pas trop là-dessus

68 M : hum, hum

69 C : c'est pas évident euh, faudrait mieux regarder le livre [rires]

[…]

94 M : et si on en revient à l'exemple là dont vous me parliez, la taille 50

95 C : hum

96 M : comment vous avez fait pour additionner les chiffres ?

97 C : euh pour additionner euh, ah oui pour 50, là c'est de, ah je sais pas trop, pour m'exprimer moi… euh [silence] je ne sais plus trop, non je sais plus, là dessus

Cet extrait montre diverses manifestations, par Charlotte, d'impuissance à expliciter, manifestations accompagnées d'une dévalorisation d'elle-même (en témoigne l'intervention 97 : « pour m'exprimer moi… »). A contrario, quand elle estime qu'elle s'est bien exprimée, elle met en avant sa production orale, en faisant un commentaire (qui montre d'ailleurs qu'elle sort de l'évocation) : ainsi, à l'intervention 65, elle s'exclame : « ça c'est bien dit ça ».

Ces manifestations d'impuissance à expliciter une procédure mentale doivent nous interpeller, du côté d'une médiation à envisager.

B – L'obstacle de la généralisation.

L'interviewé généralise. Cela peut se manifester à travers l'emploi de termes tels que « à chaque fois que », « toujours », mais aussi à travers l'abandon d'une posture en première personne, pour laquelle on s'exprime en « je », au profit d'une posture en « on ». L'emploi du « on » apparaît en réalité comme un indicateur parmi d'autres du phénomène de généralisation ; il s'agit de croiser celui-ci avec d'autres indicateurs. Néanmoins, lorsque cet emploi du « on » s'avère, de manière quantitative, important, cela peut être un indicateur d'un processus de généralisation, même si la personne interviewée peut se protéger derrière un « on » plus neutre au lieu de s'exposer dans une posture en première personne.

Les extraits suivants en témoignent :

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Martine :
49 M : tout à l'heure vous me parliez de mémoriser
50 Ma : oui
51 M : qu'est-ce que c'est pour vous mémoriser ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

52 Ma : et ben mémoriser c'est euh, pour moi, en quelque sorte, bien regarder l'itinéraire qu'on va prendre, voir à, par quelle route on peut prendre pour arriver le plus vite
53 M : hum, hum
54 Ma : pour moi c'est ça et au moins on mémorise le trajet qu'on doit prendre selon où ce qu'on doit aller et on marque toutes les villes qu'on doit, par où on doit passer, donc pour moi c'est, c'est de mémoriser les villes qui sont importantes ou euh par où je dois passer, c'est tout simple, ça c'est une question de mémorisation
55 M : c'est une question de mémorisation
56 Ma : hum
57 M : d'accord
58 Ma : on sait qu'on a des trucs à mémoriser, on note, on sait que à tel endroit on va passer, pour moi c'était ça
59 M : d'accord

Bien que questionnant son fonctionnement personnel, nous n'arrivons pas à obtenir de Martine une parole en « je ». Elle emploie de nombreux « on » de généralisation (13 au total dans cet extrait). La question de départ que nous posons semble ici être l'une des causes de cette généralisation. En effet, nous questionnons un processus cognitif, ainsi que le souligne Vermersch (1994) : « Faire décrire exclut donc que le sujet soit questionné sur un domaine qui n'est pas observable. C'est pourquoi il n'est pas judicieux de le questionner directement sur les processus cognitifs à l'œuvre. Aucun observateur, qu'il soit psychologue ou non, ne peut observer des processus cognitifs, tout simplement parce qu'il ne s'agit pas d'une réalité observable, mais d'un concept abstrait. »[348] Ainsi donc, à partir d'un concept abstrait, on obtient des généralisations.

Exemple 2 extrait de l'EdE 1 avec Charlotte :
9 M : comment est-ce qu'elle vous revient, C, est-ce que c'est par des images, est-ce que c'est par des sons ?
10 C : bah là c'est par des sons, les images je les ai pas, euh c'est par les questions que vous avez posées, je m'en rappelle, oui, oui, oui, par des sons oui, bon des images oui, parce que j'ai été, j'ai vu la feuille pour euh, écrire, alors je sais que y'a des choses tu peux pas, on peut pas porter, y'a, y'avait des, shai pu y'avait une table, je savais plus, ça c'est pas un vêtement, on le savait ça
11 M : hum, hum
12 C : alors là-dessus, on visionne un peu le catalogue, on le sait parce que moi j'en ai des catalogues
13 M : hum, hum
14 C : alors je sais comment ça fait
15 M : hum, hum
16 C : des pages, c'est juste des pages, alors c'est pour ça je sais comment on f-, comment ils font sur les catalogues
17 M : hum, hum

18 C : hum, bah oui

On peut noter ici le passage d'une posture en « je », par laquelle Charlotte témoigne de son fonctionnement mental propre, à une posture en « on », par laquelle celle-ci

[348] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994, p. 137-138.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

manifesterait qu'elle généralise, ce qui pourrait montrer qu'elle sort d'une position de parole incarnée. L'emploi de ce « on » en alternance avec le « je » n'est-il pas une manière déguisée de dire « je », le « on » paraissant plus à distance, donc impliquant moins le sujet ? Ainsi apparaîtrait une réaction protectrice de la part de Charlotte.

En outre, celle-ci fait appel à des connaissances théoriques, ce qui correspond à un type d'information satellite de l'action (Cf. 10 : « y'a des choses tu peux pas, on peut pas porter »), connaissances qui mettent le sujet au contact d'une réalité abstraite et non d'un vécu d'action.

Un guidage plus directif, avec une invitation à l'évocation, aurait peut-être permis une parole davantage incarnée.

C – L'obstacle de la prégnance du domaine du pré-réfléchi.

Le but de l'EdE est de conduire progressivement l'interviewé, à partir du domaine du pré-réfléchi – des connaissances en actes, à des prises de conscience successives (à travers un processus de réfléchissement, puis de thématisation, puis de réflexion) vers un vécu comme objet de connaissance. Il arrive souvent que les connaissances en actes soient prégnantes, constituant le vécu du sujet, et qu'elles viennent faire obstacle à un possible dépassement, soit un processus d'explicitation. Ce dépassement est rendu d'autant plus difficile que l'interviewer ne sait pas toujours comment guider l'autre pour dépasser l'évidence.

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Ludovic :

96 M : oui, euh, comment vous avez fait pour repérer les 3 villes les plus importantes ?

97 L : bah les 3 villes les plus importantes, pour moi c'étaient celles qu'étaient en caractères noirs, les plus gros

98 M : hum, hum

99 L : donc Rennes, Nantes pis Metz

100 M : hum, hum [silence] et comment vous le saviez ça euh que c'étaient les lettres écrites en gros ?

101 L : bah en principe sur une carte c'est comme ça quoi, c'est, c'est marqué en gros

102 M : hum, hum [silence] d'accord

Notre questionnement se heurte ici à une évidence, à ce qui relève du pré-réfléchi, en témoignent les propos de Ludovic en 101 : « en principe », « c'est comme ça ». Nous ne parvenons pas à dépasser l'évidence pour amener Ludovic à entrer dans l'explicitation ; nous atteignons un point de butée, à la fois du côté de Ludovic (il se suffit de cette réponse) et de notre côté (nous ne savons pas quelle question poser qui amènerait Ludovic sur le chemin de l'explicitation).

Exemple 2 extrait de l'EdE 1 avec Christine :

91 M : alors on va prendre l'exemple du mot « cerise » si vous voulez bien C, si vous en êtes d'accord

92 C : oui, oui

93 M : euh l'exemple du mot « cerise », vous avez hésité donc, pour vous, se dire est-ce que c'est « un s », est-ce que c'est « deux s », hein, comment vous avez fait pour trouver la bonne manière d'écrire ?

94 C : bah j'ai écrit ce qui m'a semblé, ça m'a passé par la tête comme ça, j'ai écrit quoi

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

A travers ce propos (« ça m'a passé par la tête comme ça »), Christine montre qu'elle a réalisé une action (ici écrire) sans avoir réfléchi à la procédure qui lui a permis de mener à bien cette action. Autrement dit, elle reste dans le domaine du pré-réfléchi sans parvenir à réfléchir un vécu d'action. Dans le restant de l'entretien, nous n'avons pas su, par une médiation appropriée, la guider vers cette réflexion. Il s'agit pourtant là de la visée de l'entretien d'explicitation. Ainsi, « réaliser ce guidage, c'est compenser par une médiation le fait que la mise en mots spontanée n'est que rarement descriptive, qu'elle se rapporte plus souvent à des généralités, un « parler autour de », qu'elle ne vise quasiment jamais une tâche spécifiée : c'est rattraper l'auto-blocage de notre mémoire par un accompagnement habile vers un accès dont nous avons peu ou pas l'expérience réfléchie »[349].

D – L'obstacle des informations satellites de l'action.

Surgissent, dans le discours de l'interviewé, des informations satellites de l'action. Ce n'est pas le cœur de l'action qui est nommé. Ce qui est au centre de l'explicitation, c'est « le déroulement de l'action effective ou dimension procédurale de l'action »[350]. Quatre grandes sphères satellites gravitent autour de cette dimension centrale : la sphère du déclaratif (qui inclut les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux formalisés : consignes, les savoirs réglementaires), la sphère des contextes (circonstances, environnement), la sphère de l'intentionnel (buts et sous-buts, finalités, intentions, motifs) et enfin la sphère des jugements (évaluations subjectives, opinions et commentaires, croyances). En somme, tout ce qui ne relève pas de l'action est satellite, à la fois relié mais également distinct. Toutes les informations satellites peuvent être importantes mais elles ne se substituent pas à l'action.

Les extraits suivants vont traiter de la sphère des jugements puis de la sphère du déclaratif.

1 – La sphère des jugements.

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Christine :

8 M : comment il vous revient ce moment-là, est-ce que c'est des images qui vous reviennent ?

9 C : bah c'est un moment agréable

10 M : c'est un moment agréable

11 C : parce que bah j'aime bien écrire

12 M : d'accord, hein, et comment ce moment agréable vous revient, il vous revient par le biais, fin, sous forme euh d'images, vous vous revoyez dans la situation, assise à cette table-là, avec le crayon dans la main ou c'est plutôt sous forme de sons, vous réentendez les mots que je prononce, vous réentendez parler ?

13 C : bah c'est les deux à la fois en fait

14 M : hum

15 C : ouais bah oui, surtout que l'exercice c'était un thème qui me plaisait en plus donc euh

Dans cet extrait, nous constatons que Christine émet un jugement quant à la tâche (en 9), assorti de deux commentaires, en 11 puis en 15, soit autant d'informations satellites

[349] p. 156-157.

[350] p. 44.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

de l'action. Malgré un guidage ferme en 12 ayant pour but d'amener l'interviewée vers l'évocation, nous constatons que celle-ci poursuit ses commentaires.

Exemple 2 extrait de l'EdE 1 avec Martine :

139 M : mais comment vous faisiez justement pour noter : « Rennes » par exemple, le mot « Rennes », comment vous avez fait pour le noter sur la feuille ?

140 Ma : c'est simple, c'est tout simple, donc euh pour moi Rennes c'est euh, c'est, c'est, c'est tout simple c'est peut-être plusieurs lettres

141 M : oui plusieurs lettres oui

142 Ma : mais c'est un mot simple

143 M : c'est un mot simple

144 Ma : ah oui, oui, y'a peut-être des consonnes, des voyelles mais euh moi ce que je regarde c'est d'où je pars, je note la ville, je suis le trajet qui m'est convenu pour arriver à Brest bien éventuellement [silence]

On peut souligner que Martine reste prisonnière de ses jugements (en 140, 142) et ne peut accéder à l'évocation. En outre, on peut remarquer que nous reprenons en écho l'un de ses jugements (« c'est un mot simple ») là où il aurait fallu un guidage plus ferme pour placer Martine en situation de parole incarnée.

Exemple 3 extrait de l'EdE 2 avec Jérôme :

28 M : d'accord [silence] et comment ça s'est passé à ce moment-là, juste à ce moment-là ?

29 J : c'est bien

Une information satellite de l'action apparaît, sous la forme d'un jugement, en 29. Notre question, plutôt vague, pouvait induire ce type de réponse.

2 – La sphère du déclaratif : les savoirs théoriques.

Parmi les informations satellites de l'action figurent les savoirs théoriques, inclus dans la sphère du déclaratif. Deux exemples vont nous permettre d'illustrer en quoi les savoirs théoriques peuvent constituer un obstacle à l'explicitation.

Exemple 1 extrait de l'EdE 2 avec Charlotte :

100 M : alors laissez revenir à vous, je vous propose C de laisser revenir à vous un exemple, sans faire d'effort pour rechercher, mais de laisser revenir à vous un exemple de taille, de personne, de tour de poitrine, de tour de hanches

101 C : hum, hum

102 M : hein

103 C : ouais

104 M : voilà

105 C : ouais [très long silence]

106 M : y'a quelque chose qui vous revient C ?

107 C : bah pas beaucoup, pas beaucoup de choses [silence]

108 M : pas beaucoup de choses ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

109 C : non

110 M : hum, hum

111 C : je suis pas habituée à revenir à l'exemple euh sur euh des catalogues, c'est souvent ça euh

Notre intervention 100 vise à placer Charlotte dans une posture d'évocation, à travers la consigne de « laisser revenir ». Celle-ci ne parvient pas à retrouver un exemple, en témoignent le très long silence (en 105), l'intervention 107 suivie d'un nouveau silence, puis l'intervention 111 : « je suis pas habituée à revenir à l'exemple ». On peut se demander si elle a bien compris le sens de « laisser revenir » à soi un exemple. Toujours à l'intervention 111, Charlotte fait appel à un savoir théorique relatif à sa connaissance des catalogues. Ce savoir l'empêche de faire revivre le passé singulier vécu juste auparavant lors de la tâche.

Exemple 2 extrait de l'EdE 3 avec Charlotte :

182 M : hum, hum, et comment vous saviez que euh c'était à la phrase « mettre euh le filtre dans la cafetière » correspondait l'image que vous voyez, comment vous avez fait ce lien entre les deux ?

183 C : bah parce que euh ah [long silence] parce que j'ai relié la phrase avec euh bah la photo, et bon, je savais comment se constituait une cafetière d'abord

Face à notre demande d'explicitation en 182, Charlotte a du mal à répondre comme le montrent le long silence ainsi que la phrase qu'elle prononce ensuite en 183 qui présente l'action en question (« j'ai relié la phrase avec euh bah la photo ») et non le vécu de l'action. Puis elle convoque un savoir théorique : « je savais comment se constituait une cafetière d'abord ». Ce savoir vient faire écran à une évocation.

E – L'obstacle de la mémoire : l'utilisation d'un effort de rappel.

L'interviewé opère un effort de rappel, il n'est pas dans l'évocation pour laquelle on laisse revenir à soi les éléments qui se présentent. L'entretien d'explicitation fait appel à la mémoire épisodique, autobiographique – que Vermersch, à la suite de Gusdorf, appelle « mémoire concrète »[351], c'est-à-dire la mémoire des choses dont on se souvient sans jamais les avoir recherchées.

Exemple extrait de l'EdE 1 avec Jérôme :

37 M : hein, alors je vous propose J, si vous en êtes d'accord, de revenir au moment où vous avez regardé les mots, hein

38 J : ouais

39 M : est-ce que vous pouvez me décrire comment ça s'est passé juste à ce moment là, quand vous avez regardé un mot ?

40 J : [silence] c'est une lettre

41 M : une lettre ?

42 J : ouais [silence] ah oui [rire], euh comment dire ? [silence]

43 M : prenez tout votre temps J

44 J : oui, oui [très long silence] la lettre « l »

45 M : la lettre « l »

[351] p. 90.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

46 J : « l » pis l'autre c'est [murmure : attends, attends] « f », ouais c'est « f »

47 M : hum, hum, donc la lettre « l », la lettre « f »

48 J : « f »

Ici, il est manifeste que Jérôme cherche, par un effort conscient, la lettre en question (en 44, 46). Il ne fait donc pas appel à sa mémoire épisodique, autobiographique. Notre question (41 : « une lettre ? ») pouvait être interprétée comme une incitation à rechercher cette lettre. Comme le souligne Vermersch, « l'incitation directe à se souvenir est un déclencheur de la mémoire basée sur le savoir »[352].

F – L'obstacle du bagage lexical pauvre par rapport au langage écrit.

L'interviewé possède un bagage lexical pauvre en ce qui concerne le langage écrit.

Exemple extrait de l'EdE2 avec Jérôme :

79 M : est-ce que vous avez un exemple de mot où y'a la lettre « o » ?

80 J : [silence] ovale

81 M : ovale, hum, et comment vous le savez là, juste à ce moment-là ?

82 J : parce qu'on entend le, le mot, on entend le mot « o »

83 M : alors c'est quoi pour vous le mot ?

84 J : c'est « ovale »

85 M : le mot c'est « ovale »

86 J : on entend le mot « o »

87 M : le mot « o »

88 J : « o » ouais

89 M : d'accord, alors le mot c'est « ovale » ou c'est « o » ?

90 J : [murmure : « ovale »] le mot ? c'est « o »

Nous constatons ici que Jérôme confond lettre et mot. Apparaît la dimension du malentendu ; la thématisation, c'est-à-dire la mise en mots pour l'autre, est basée sur un malentendu. Autrement dit, l'habillage par les significations, du côté de l'interviewé, n'est pas exact. Aussi, la médiation de l'interviewer pour faire accéder l'interviewé à une prise de conscience va se construire autour d'un flou conceptuel, ce qui peut entraver celle-ci.

G – L'obstacle de la nature de la tâche proposée avant l'EdE.

La nature de la tâche proposée avant l'entretien entrave l'explicitation dans la mesure où elle résonne avec une situation que vit l'interviewé. Aussi ce dernier opère de nombreuses digressions qui sont autant de commentaires.

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Martine :

102 Ma : moi je mémorise bien tout ça, bon bah hier soir je me suis remise un peu dans mon code et je mémorise tout ça que le soir, donc avant de me coucher et c'est pareil pour ça, c'est comme si je prenais un itinéraire pour aller à tel endroit, je note toutes les villes importantes, je les affiche dans mon, dans la voiture, je sais à quelle grosse ville je dois

[352] p. 126.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

passer, à quel endroit et par où passer, donc pour moi c'est, c'est vite fait, donc faut bien regarder par où faut passer pour y aller, donc euh c'est tout simple

L'exercice qui a donné lieu à l'entretien présentait une carte de la Bretagne avec de grands axes routiers ; il s'agissait de déterminer le plus court trajet pour rallier Rennes à Brest. Nous avons choisi cet exercice afin de rejoindre les préoccupations de Martine qui prépare l'examen du code de la route. Cette digression montre toute l'importance du code dans sa vie. Les facteurs affectivo-motivationnels apparaissent clairement ici, à la fois dans notre choix du support mais aussi à travers le contenu de la digression opérée par Martine.

L'exercice support de l'EdE 2 vise à savoir « manier l'organisation d'une phrase » : des groupes de mots sont présentés ; il s'agit de les remettre dans l'ordre pour faire une phrase. Les indices typographiques qui peuvent fournir une aide sont, d'une part, la majuscule du début de phrase, d'autre part, la ponctuation. Nous avons disposé les différents groupes de mots sur des petits cartons ; ainsi Martine a pu manipuler concrètement ces groupes de mots. Les phrases reconstituées sont en fait issues du Code Rousseau (« d'après M. Roche, Le savoir conduire »). Or, Martine est inscrite dans une auto-école afin d'obtenir l'examen du code de la route pour ensuite décrocher le permis de conduire. Ce projet lui tient particulièrement à cœur ; grâce au permis, elle pourra – dit-elle – faire des excursions avec ses enfants le week-end.

La nature de la tâche ne laisse donc pas Martine indifférente, en témoignent les extraits suivants :

Exemple 2 extrait de l'EdE 2 avec Martine :

32 Ma : pour moi ça pas été difficile, pis bah ce qu'y a au code c'est à peu près la même chose

Pratiquement dès le début de l'entretien, Martine met en lien la tâche avec « ce qu'y a au code ». « C'est à peu près la même chose ».

Exemple 3 extrait de l'EdE 2 avec Martine :

61 M : hein, euh comment vous avez fait pour bien réfléchir ?

62 Ma : comment j'ai fait pour bien réfléchir ? bah c'est vrai que c'était pas évident mais euh dans ce cas là c'est comme si on se mettait à la place du conducteur

63 M : hum, hum

64 Ma : on est conducteur, on regarde bien ce qu'y a comme route, c'est comme si on était

65 M : hum, hum

66 Ma : c'est tout simple et pour moi c'est ce qui définit la phrase que j'ai constituée en premier, la phrase exemple

67 M : hum, hum, vous étiez comme un conducteur au volant d'une voiture

68 Ma : voilà c'est ça et j'appliquais la priorité

A travers cet extrait, on peut se rendre compte d'un malentendu : Martine fait-elle référence à la situation d'examen du code de la route (pour lequel le candidat se met à la place du conducteur afin de répondre aux questions) ou bien traite-t-elle de la procédure qu'elle a mise en œuvre afin de reconstituer la phrase (ainsi, elle se serait mise à la place du conducteur pour trouver la phrase exemple) ? Il semble, en tout cas, que Martine ne soit

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pas dans une posture d'évocation comme le montrent les nombreuses généralisations, à travers l'emploi du « on ».

Exemple 4 extrait de l'EdE 2 avec Martine :

92 M : hum, hum, alors vous avez employé les mots « catégorie » et « définitions », est-ce que vous pourriez préciser ce que ça veut dire pour vous « catégorie » et « définitions » ?

93 Ma : « catégorie » et « définitions », bah déjà la catégorie c'est par rapport à tout ce qui est comme le panneau euh qu'on voit là, là [*elle désigne des dessins de panneaux sur le mur*], donc pour moi je me suis mise à la place du conducteur, et je me suis dit : « là y'a quelque chose qui ressemble à ce panneau, machin, etcetera » et qui est, comme je vous ai dit, le mot de tout à l'heure là, et pour moi c'est euh, quelque chose qui est concret par rapport à ce que la phrase veut dire

94 M : hum, hum

95 Ma : donc ça veut dire beaucoup de choses, et comme dans tous les auto-écoles y'a, il peut y avoir des groupes de mots comme ça qui forment une question

Nous remarquons ici de nombreux commentaires. Martine sort de l'évocation dans la mesure où elle prend en perception les panneaux sur le mur de la pièce dans laquelle se déroule l'entretien et s'appuie sur cette perception pour bâtir son discours. Le terme « catégorie » renvoie Martine aux diverses catégories de panneaux du code de la route ; nous avons des difficultés à percevoir le lien entre ce commentaire et la tâche support de l'entretien. Martine indique qu'une nouvelle fois elle s'est mise à la place du conducteur. Elle rapproche par ailleurs la situation de l'exercice de la situation de l'examen du code de la route pour lequel des groupes de mots forment des questions.

Exemple 5 extrait de l'EdE 2 avec Martine :

124 M : hein, comment ça vous est venu ce mot « rétroviseur » ? est-ce que c'est une image qui vous est venue dans votre tête, ou est-ce que c'est un son, le son du rétroviseur qui vous est venu dans votre tête ?

125 Ma : pour moi, c'est une image

126 M : hum, hum

127 Ma : donc le rétroviseur définit particulièrement quand on est à la place du conducteur, c'est que on regarde bien à l'intérieur, comme à l'extérieur, à l'intérieur y'a un rétro pour regarder derrière

128 M : hum, hum

129 Ma : dans les rétros de chaque côté c'est pour mieux voir de chaque côté du véhicule qui va me dépasser par euh, par la gauche, qui c'est qu'arrive derrière mon véhicule quoi c'est, les rétroviseurs servent à, comment dire euh, à bien regarder euh dedans pour voir qui c'est qu'arrive derrière, s'il est pas près, s'il est rapproché ou éloigné, s'il va me dépasser ou si y'a quelqu'un qu'arrive sur une voie d'accélération

130 M : hum, hum

131 Ma : donc tout ça c'est ce qu'y a sur le véhicule

A l'intervention 110, nous avons demandé à Martine si des mots lui revenaient des « différentes phrases » qu'elle avait auparavant remises dans l'ordre. Le mot « rétroviseur » lui revient. Malgré notre questionnement sur des procédures (124), Martine fait appel à des savoirs théoriques (« à l'intérieur y'a un rétro pour regarder derrière » ainsi que 127 et

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

129). Le mot « rétroviseur » est l'occasion pour elle de faire partager ses connaissances du code de la route. La nature de la tâche est inductrice, dans la mesure où les phrases, qui correspondent à des savoirs théoriques, sont issues du Code Rousseau et viennent faire écho aux propres connaissances de Martine. Cela est renforcé par la valeur particulière que revêtent code et permis aux yeux de Martine.

L'EdE 3 avec Martine fournit une autre illustration du même obstacle, à savoir l'obstacle de la nature de la tâche. Avant l'EdE 3, l'exercice proposé à Martine avait pour objectif de « lire avec un grand angle » : 6 listes comportant chacune 8 mots sont présentées. Il s'agit, pour chaque liste, de lire les mots rapidement en faisant glisser le regard le long du trait (il s'agit d'un trait vertical qui coupe les mots de chaque liste en deux). Chaque mot doit être saisi en un seul coup d'œil. Il faut repérer l'intrus dans chaque liste. Ces 6 listes ont toutes pour thématique « les transports ».

Exemple 6 extrait de l'EdE 3 avec Martine :

41 M : alors je vous propose de revenir sur le mot « autocar »

42 Ma : oui

43 M : Ma, si vous en êtes d'accord

44 Ma : hum

45 M : et de voir comment vous avez fait pour le lire ce mot

46 Ma : comment j'ai fait pour le lire ? bah euh, pour moi ce mot-là veut dire « transports en commun » euh ça va sur la route et je sais que euh ça correspondait comme si on était à l'auto-école des trucs comme ça donc euh, en tous cas, des fois y'a des questions sur les autocars, quand ils sont à l'arrêt de quel côté est le clignotant donc moi je sais que ça correspond à, à des listes qu'étaient euh un peu plus par rapport à la route

A l'intervention 45, nous demandons à Martine comment elle a procédé pour lire le mot « autocar ». Très vite, en 46, Martine expose des savoirs théoriques (quand elle dit : « ça va sur la route » ; elle emploie, par ailleurs, une modalisation épistémique : « je sais que »). Puis elle fait une digression en indiquant qu'à l'auto-école également il est question d'autocar. Cette réplique 46 montre que Martine n'est pas dans une posture d'évocation. Elle n'explicite pas le vécu de l'action « lire le mot autocar ».

En choisissant ce type de tâche, notre objectif est de rencontrer le projet formatif de l'apprenant afin de nous inscrire en cohérence avec ce qu'il travaille déjà et de susciter une motivation et une adhésion du sujet. Néanmoins la situation motivante proposée peut parfois résonner si fortement avec une situation vécue par l'apprenant qu'elle s'avère au final parasiter le bon déroulement de l'explicitation en amenant le sujet à parler davantage de la situation qui résonne que de la tâche support de l'EdE. Si dans le cadre de l'EdE tel que Vermersch l'a formalisé, les digressions sont autant de commentaires qui ne correspondent pas à un vécu d'action et donc apparaissent comme des obstacles à l'explicitation, on ne peut néanmoins les ignorer (une tâche fait toujours écho à une situation vécue) et peut-être même faudrait-il leur accorder une place pour bâtir une pédagogie de l'explicitation.

H – L'obstacle de l'étonnement par rapport à des questions qui interrogent le domaine du pré-réfléchi.

L'interviewé manifeste un étonnement par rapport à des questions qui interrogent l'évidence, notamment des procédures qu'on fait sans s'être posé la question de la manière dont on les fait (ce qui renvoie au domaine du pré-réfléchi, aux connaissances en actes).

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Ludovic :

163 M : alors je vous propose, si ça vous convient L, de voir maintenant le moment de l'exercice où on vous a demandé de trouver le deuxième itinéraire

164 L : ouais

165 M : comment, vous retrouvez bien cette situation ?

166 L : ouais, Rennes, Nantes, Lorient

167 M : hum, hum

168 L : l'autre je ne sais plus

169 M : hum, hum [silence] alors comment vous avez fait pour euh repérer ce deuxième itinéraire ?

170 L : [silence] comment je fais ? [silence] c'est comme le premier, j'ai, j'ai suivi les lignes quoi

171 M : hum, hum [silence] d'accord, vous avez suivi les lignes

172 L : de Rennes, je suis descendu à Nantes

173 M : hum, hum

174 L : Nantes - Lorient [silence]

Les deux silences de Ludovic entrecoupés de l'interrogation « comment je fais ? » (en 170) montrent son étonnement par rapport à nos questions qui interrogent l'évidence, le champ du pré-réfléchi. La réponse de Ludovic est pauvre en termes de vécu d'action. Nous nous heurtons à un point de butée, ne parvenant pas à guider Ludovic vers l'évocation.

Cet obstacle s'est manifesté également lors de l'EdE 3 avec Charlotte. La tâche proposée, support de l'EdE 3, présentait un mode d'emploi relatif au fonctionnement d'une cafetière. 6 phrases et 6 images sont présentées séparément. Il s'agit de faire correspondre les images et les phrases, puis de remettre les images dans l'ordre.

Le premier exemple que nous citons se réfère à la première partie de l'exercice (relier images et phrases).

Exemple 2 extrait de l'EdE 3 avec Charlotte :

136 M : hein, donc comment vous avez fait pour relier les images et les phrases ?

137 C : euh bah j'ai regardé déjà bah les images et j'ai relu les phrases dans la tête, bon pour la première phrase j'ai pris l'image qu'il fallait, pour l'autre phrase pareil euh ce qu'il fallait, les phrases en même temps que, les phrases en même temps que l'image

138 M : hum, hum, et comment vous saviez que c'était l'image qu'il fallait ?

139 C : parce que si je mets dans le désordre je sais pas si la machine [*inaudible* + *rires*] déjà, bah parce que c'était la logique même, c'était, bah c'était bien, c'était bien

En 136, nous amenons Charlotte à expliciter le vécu d'une action : « relier les images et les phrases » (soulignons qu'il ne s'agit cependant pas d'un moment spécifié, ce qui va amener l'interviewée à généraliser. On a l'exemple, ici, d'un facteur défavorisant l'auto-réflexivité). En 137, Charlotte exemplifie (elle parle ainsi de la première phrase) puis elle se réfère à un aspect normatif (« j'ai pris l'image qu'il fallait »). En fonction de quels critères a-t-elle fait son choix ? C'est ce que notre question 138 va essayer d'élucider. En 139, surgit l'étonnement de Charlotte face à notre questionnement qui interroge l'évidence et pour la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

réponse duquel des connaissances en actes suffisent. Son étonnement transparaît par ses rires, la connaissance en actes énoncée étant : « c'était la logique même ».

Le second exemple extrait de l'EdE 3 avec Charlotte présenté ci-après renvoie à la deuxième partie de l'exercice, pour laquelle il s'agit de remettre dans l'ordre les images composant le mode d'emploi d'une cafetière.

Exemple 3 extrait de l'EdE 3 avec Charlotte:

258 M : et comment vous saviez que c'était l'ordre de la logique euh C ?

259 C : bah parce que si je mettais à l'envers dans l'ordre de la logique, je crois pas que la machine elle marcherait, que j'aurais pas un petit problème dedans, ça là-dessus [rires]

260 M : hum, hum

261 C : oui y'aurait un petit problème, alors si on met pas dans l'ordre je crois pas que la machine elle euh, elle marcherait, donc y'aurait vraiment quelque chose qui irait pas [rires]

262 M : hum, hum

263 C : si tu veux, si on veut un café, faut peut-être mettre dans l'ordre de la logique

L'étonnement de Charlotte transparaît en 259, 261 et 263, interventions pour lesquelles Charlotte en appelle à la logique de fonctionnement de la cafetière, soit autant de connaissances en actes. Ses rires en 259 et 261 témoignent également de cet étonnement. Nous nous heurtons ainsi au même point d'achoppement, celui des connaissances en actes dont se contente Charlotte pour répondre à notre demande d'explicitation. Face à l'évidence, elle estime qu'il n'y a rien à expliciter, sinon que c'est la logique qui l'a guidée dans la mise en ordre des images. Elle ne perçoit donc pas l'intérêt, le sens qu'il y aurait à expliciter. Rien n'est à « faire sortir hors des plis » (selon l'étymologie du terme « expliciter »), tout est contenu, en évidence, dans la logique de fonctionnement de la cafetière.

L'EdE 3 avec Ludovic nous fournit également quelques exemples d'étonnement face à des questions qui interrogent l'évidence.

Exemple 4 extrait de l'EdE 3 avec Ludovic :

42 M : comment vous avez fait pour lire le premier texte ?

43 L : comment j'ai fait ? j'ai, j'ai lu

44 M : hum, hum [silence] par exemple le mot « repas », comment vous l'avez, comment vous avez fait pour le lire ?

45 L : « repas » ? c'est un, c'est un mot que je connais alors déjà

46 M : hum, hum

47 L : [très long silence] je vois pas plus

48 M : vous voyez pas plus [silence] laissez revenir peut-être la situation euh de ce mot « repas », euh vous êtes en train de lire ce mot « repas » euh laissez revenir des éléments euh de la situation

49 L : [très long silence] les enfants [très long silence] non je vois pas plus

50 M : les enfants vous disiez ?

51 L : ouais, de trois, ou les gens, fin je ne sais plus

52 M : les gens ouais

53 L : les gens au repas

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

54 M : alors dans cette phrase-là, là, « les gens », « repas »

55 L : euh nourriture

56 M : « nourriture », comment vous faites pour lire là, juste à ce moment-là, pour lire « repas » ?

57 L : [long silence] comment je fais ?

Notre question 42 déroute manifestement Ludovic qui répond, en 43 « comment j'ai fait ? », et qui indique qu'il a lu. Il n'explicite donc pas le vécu de l'action « lire le premier texte » (qui n'est d'ailleurs pas assez spécifiée), il ne fait que répéter verbalement cette action, comme si la seule nomination de l'action suffisait à expliciter le vécu de cette action. Par rapport au mot « repas », Ludovic indique que c'est un mot qu'il connaît (45). On peut supposer qu'il a automatisé la procédure de lecture qui doit donc se faire par voie d'adressage ici. Face à une action automatisée, il paraît difficile à Ludovic de déconstruire cette action pour en expliciter les diverses étapes (intervention 47, en témoignent le très long silence ainsi que la phrase « je vois pas plus »). En 56, à l'instar de l'intervention 42 – sauf que l'action est davantage spécifiée en 56 – nous demandons à Ludovic comment il a fait pour lire le mot « repas ». Son étonnement face à notre questionnement se manifeste en 57 par son long silence, d'une part, à travers son interrogation « comment je fais ? », d'autre part. Cette interrogation signifie peut-être que pour Ludovic la réponse est déjà nommée dans la question, sous la forme de l'action en jeu.

Exemple 5 extrait de l'EdE 3 avec Ludovic :

176 M : et comment vous avez fait pour compter ? [long silence] c'est une question un peu bizarre

177 L : ouais [rires] comment j'ai fait pour compter ? j'ai compté mes traits tout simplement [silence] non

178 M : vous avez compté vos traits [long silence] et au moment où vous comptiez vos traits qu'est-ce qui se passait dans votre tête ?

179 L : [très long silence] je sais pas, je sais pas trop, il fallait 7 euh 7 mots toujours

Nous retrouvons ici cet étonnement face à une question qui interroge des procédures pour lesquelles on peut très bien réussir sans forcément comprendre les raisons pour lesquelles on a réussi[353]. C'est le cas ici de la procédure qui consiste à « compter ». Dans sa réponse, Ludovic se contente de nommer l'action : « j'ai compté mes traits tout simplement ». Les mots « tout simplement » montrent que la question interroge, pour lui, l'évidence. Ludovic aurait besoin d'une médiation afin de dépasser ce point de butée. Nous proposons, en 178, une reformulation de notre question 176 en incluant un moment spécifié. Mais après un très long silence, Ludovic ne parvient pas à en dire davantage sur ses procédures en jeu dans l'action de « compter ses traits ». Il se centre sur la consigne (« fallait 7 euh 7 mots toujours »).

Au final, à travers un étonnement, l'interviewé manifeste qu'il se suffit de l'expression d'une connaissance en actes et ne perçoit ni le sens ni l'intérêt qu'il y aurait à développer davantage. Cet étonnement constitue donc bien un frein à l'auto-réflexivité, un point d'achoppement par rapport auquel, nous l'avons vu, nous étions assez désemparée en termes de médiation à apporter.

[353] Cf. PIAGET, J., Réussir et comprendre. Paris : PUF, 1974

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

I – L'obstacle des réactions défensives par rapport à la tâche et aux questions de l'interviewer.

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Charlotte :

142 M : hum, hum, d'accord, donc vous avez eu une image euh de la cagoule, portée par une femme, et une cagoule noire

143 C : hum

144 M : d'accord

145 M : et après, qu'est-ce que vous avez fait juste après ?

146 C : après je l'ai, je l'ai marqué sur la feuille, en voyant, en regardant le mot parce que je suis pas trop mauvaise en français quand même, mais bon je l'aurais marqué même qu'elle était pas marquée, je l'aurais marqué pareil

147 M : hum, hum

148 C : oui [rires]

149 M : hum, hum

150 C : mais euh là-dessus, non pas plus

151 M : donc vous avez regardé le mot « cagoules », et vous avez marqué

152 C : oui

153 M : en dessous, hein, d'accord

Charlotte souligne ici, notamment à travers l'intervention 146, que la tâche a été facile pour elle (peut-être trop ?). La tâche lui a-t-elle semblée puérile, tout comme nos questions ?

Nous pouvons mettre ce type d'obstacle en lien avec le précédent : il s'agit ici d'une réaction d'étonnement face à des questions dont la réponse paraît évidente, étonnement qui pourrait engendrer une manifestation défensive. Charlotte semble se défendre ici contre un jugement dévalorisant que nos questions ou bien la tâche pouvaient laisser transparaître, à savoir qu'elle pouvait être « mauvaise en français ». Elle vise, à travers ses propos en 146, à se revaloriser, en témoignent les termes « pas trop », « quand même », « je l'aurais marqué pareil / même qu'elle était pas marquée ».

Exemple 2 extrait de l'EdE 3 avec Charlotte :

47 M : hein, et le mot « soulevez » par exemple, je vous propose, si vous en êtes d'accord

48 C : ouais

49 M : de vous arrêter au mot « soulevez », comment vous avez fait pour lire le mot « soulevez » ?

50 C : ben j'ai euh, j'aurais dû passer ça aux gamins parce que là [inaudible + rires] bah j'ai vu les, comment ça s'appelle euh, les euh, ah merde, je sais plus, ah je sais plus du tout

Nous questionnons Charlotte par rapport au vécu de l'action « lire le mot « soulevez » ». Notre question semble la dérouter et son intervention 50 montre qu'elle juge notre questionnement puéril (« j'aurais dû passer ça aux gamins parce que là »). Son rire en témoigne également. Sa réaction – qu'on pourrait penser défensive par rapport à une dépréciation supposée de ses capacités de lecture – pourrait renvoyer à son étonnement face à une question qui interroge une procédure automatisée chez elle, donc une procédure

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pour laquelle ne se pose pas la question de la manière dont on procède pour parvenir au résultat final.

Exemple 3 extrait de l'EdE 3 avec Martine :

101 M : et là je vous posais la question « comment vous avez fait pour lire le mot » en fait, hein

102 Ma : bah franchement quand on, on est à l'école depuis longtemps, quand on a été à l'école depuis assez longtemps, on sait quand même euh lire tout ce qui est mot, complément et tout ce qui s'ensuit euh, franchement on arrive à lire correctement les mots qui, qui sont dans la liste

Notre questionnement porte sur le vécu de l'action « lire le mot « autodrome » », soit un questionnement très proche de l'exemple précédent. Martine nous répond d'une voix forte, avec un ton d'agacement (qui se manifeste notamment par le mot « franchement ») que quand on est allé à l'école, on est capable de lire correctement les mots. Nous retrouvons une réaction qu'on pourrait appeler défensive face à une question qui interroge une procédure automatisée. Martine a pu se sentir atteinte dans sa personne, narcissiquement, dévalorisée (comme le montrent les mots « quand même »).

Exemple 4 extrait de l'EdE 3 avec Christine :

14 M : hum, hum, donc vous avez commencé par lire le texte

15 C : oui, bien le lire

16 M : bien le lire

17 C : oui pour bien comprendre [rires]

18 M : pour bien comprendre

19 C : ouais

[…]

29 M : hum, hum [silence] comment vous avez fait pour euh, pour lire le texte ?

30 C : [silence] bah je l'ai lu dans ma tête

31 M : hum, hum

32 C : tout bas [rires]

Nous retrouvons, à l'occasion des deux périodes de rires de Christine, le même questionnement que précédemment portant sur le vécu de l'action « lire le texte ». Quel sens attribuer à ces rires ? En 29, nous demandons à Christine d'expliciter le vécu de l'action « lire le texte ». Elle répond en 30 en formulant une action (« je l'ai lu ») puis en précisant son fonctionnement (« dans ma tête »). Les rires en 32 pourraient traduire une réaction défensive – ou tout du moins un agacement – par rapport à ce que Christine considère comme évident, ne nécessitant pas une explicitation. Les rires en 17 s'inscriraient dans une même logique.

Nous constatons que par rapport à la même action - « lire un mot ou un texte » - à expliciter, se développent des réactions défensives qui pourraient s'entendre sur le versant d'une atteinte narcissique renvoyant à la problématique que vivent ces sujets, à savoir l'illettrisme. Les trois personnes interviewées, pour lesquelles nous avons analysé les extraits d'entretien précédents, s'inscrivent dans un degré de maîtrise certaine de la lecture. Néanmoins, le questionnement peut venir exacerber un vécu douloureux, celui du jugement social sur leurs compétences en lecture, du côté d'un manque ou d'une incomplétude.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

J – L'obstacle de l'arrêt de l'explicitation alors qu'elle n'apparaît pas aboutie pour l'interviewer.

L'interviewé est satisfait de sa réponse à notre questionnement et ne souhaite pas développer davantage, là où pour nous l'explicitation n'est pas pleinement aboutie.

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Charlotte :

76 M : hum, d'accord, j'ai vu aussi que vous avez écrit sur la feuille de papier des mots

77 C : hum

78 M : euh, vous avez écrit le mot « chemises » ?

79 C : hum

80 M : oui, comment vous avez fait pour l'écrire ?

81 C : bah j'ai reporté le mot que j'ai vu sur le euh, sur l'exercice, je l'ai mis sur euh, sur la feuille à écrire, c'est tout

82 M : hum, hum

83 C : ouais en regardant le mot

84 M : en regardant le mot

85 C : ouais

On remarque ici que Charlotte utilise des mots de clôture (81 : « c'est tout ») pour exprimer le fait qu'elle se suffit de sa réponse et que nous devons également nous en contenter.

S'agit-il d'un problème de motivation ? Ou bien Charlotte ne voit-elle pas l'intérêt qu'il y aurait à approfondir ?

Exemple 2 extrait de l'EdE 3 avec Martine :

149 M : alors je vous propose Ma de revenir, si ça vous convient, à un moment de l'exercice, un petit peu avant, où on vous demandait de suivre euh le trait avec les yeux euh, donc vous aviez la fiche qu'était là, y'avait des listes de mots avec des traits qui coupaient les mots par le milieu

150 Ma : hum, hum

151 M : hein, euh, comment vous avez fait pour faire glisser votre regard le long du trait ?

152 Ma : bah moi franchement comment j'ai fait euh, j'ai bien regardé et euh quand on m'a dit de faire ça, bon bah je l'ai fait et euh pour moi c'est, c'est au moins euh en faisant mot par mot

Notre questionnement en 149-151 porte sur le vécu de l'action « faire glisser le regard le long du trait ». En 152, nous constatons que Martine justifie l'action (« je l'ai fait ») par la consigne (« on m'a dit de faire ça ») et elle n'explicite guère. En somme, l'action se suffit et tire intelligence de la consigne que Martine personnifie (« on m'a dit de faire ça »). Peut-être Martine ne voit-elle pas l'intérêt qu'il y aurait à développer davantage (elle nous fait part cependant d'une de ses procédures en 152 (« en faisant mot par mot »)). Notre questionnement est néanmoins très abstrait, aussi Martine peut-elle se réfugier derrière l'action sous-jacente afin de nous répondre.

K – L'obstacle de la conformité aux attentes supposées de l'interviewer.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

L'interviewé pense que l'interviewer détient la réponse aux questions qu'il lui pose. Il devance ce qu'il suppose être les attentes de l'interviewer. Plutôt que de se référer à son fonctionnement personnel, l'interviewé se réfère à une norme.

Exemple 1 extrait de l'EdE1 avec Christine :

225 M : hum, hum, comment ça vous vient ça « d, a, n, s » ? vous venez de le dire là, juste à ce moment-là, et juste au moment où vous venez de le dire, comment vous avez fait pour le dire ?

226 C : ah là, là [rires] [silence] pff, je sais pas moi, ça vient comme ça, je sais pas, ça vient comme ça, ouais, bah ouais je pense [silence] ah, ça y est

227 M : oui

228 C : par la prononciation

229 M : par la prononciation ?

230 C : ouais pour savoir si c'est « an » ou « en » peut-être

231 M : hum, hum

232 C : fin c'est une supposition hein, je pense hein parce que je suis pas sûre

233 M : par la prononciation, est-ce que vous pouvez développer un petit peu C ?

234 C : bah alors là, « d, a, n, s », bah non c'est « dans », c'est quand on le lit alors, ah non je sais pas développer moi

235 M : hum, c'est quand on le lit, c'est-à-dire, qu'est-ce que vous voulez dire par là ?

236 C : bah la lecture de la dictée par exemple, on prononce chaque mot quoi, le mot, shai pas

237 M : ce qui vous a aidée, c'est quand j'ai prononcé, c'est ça ?

238 C : ouais je pense, ouais, comme toutes les dictées c'est pareil

239 M : hum, hum [silence] ça vous a aidée

Ici, Christine n'est pas dans une position de parole incarnée, en témoignent les nombreuses modalisations épistémiques (« peut-être, c'est une supposition, je pense, je suis pas sûre »). Après un temps de silence, elle nous indique qu'elle a trouvé une réponse qu'elle présente très vite comme une hypothèse. Cette réponse est peut-être celle qu'elle pensait que nous désirions obtenir. Au final, elle généralise (en 236, 238), ce qui montre une nouvelle fois qu'elle n'est pas dans une position de parole incarnée.

Exemple 2 extrait de l'EdE1 avec Christine :

148 M : est-ce que c'est l'image du mot ?

149 C : bah oui c'est l'image du mot en fait ouais

150 M : hum, hum, et est-ce que c'est ça qui vous aide ou plutôt le son du mot ?

151 C : bah je crois que c'est plutôt le son du mot normalement qui m'aide, ouais

152 M : hum, hum

153 C : mais bon [silence]

154 M : normalement, c'est-à-dire euh d'habitude ou dans cette situation-là en particulier ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

155 C : bah dans cette situation-là ouais, mais même les autres fois normalement c'est le truc du nom là ouais

156 M : hum, hum [silence]

Dans cet extrait, on peut constater que Christine se réfère à une norme plutôt qu'à son fonctionnement personnel. Une nouvelle fois, on peut se demander si Christine ne cherche pas à se modeler aux attentes qu'elle suppose chez l'interviewer.

Au fil des EdE, nous avons pu mesurer combien Christine souhaitait se conformer aux attentes qu'elle nous prêtait. C'est ainsi qu'elle a supposé que nous attendions d'elle une remémoration fidèle des éléments présents dans la tâche à effectuer (par exemple, retenir les phrases d'un texte, pour l'EdE 2, ou bien, par rapport à une recette de cuisine, retenir les ingrédients, pour l'EdE 3).

Lors de l'EdE 2, elle manifeste sa frustration de n'avoir pu tout retenir. L'EdE 3 nous apprend que durant l'exercice précédant l'entretien, elle a fait l'effort de se souvenir de tous les éléments qu'elle pouvait.

Exemple 3 extrait de l'EdE2 avec Christine :

47 M : est-ce qu'y a eu d'autres mots faciles euh

48 C : bah oui y'en a eu d'autres, mais je ne les ai plus en souvenir, c'est ça le problème [silence] si y'a eu quand même le fruit dans une autre phrase avec les légumes, parce que je sais que les fruits et les légumes c'est important d'en manger quoi, pour notre alimentation

L'intervention 48 montre ce que Christine suppose de nos attentes : « mais je ne les ai plus en souvenir, c'est ça le problème ». La bonne attitude, selon elle, aurait été d'avoir en mémoire ces mots-là. Puis elle fait un effort de rappel après un silence et parvient à citer deux mots faciles (« fruits » et « légumes ») tout en faisant appel à un savoir théorique (en témoigne la modalisation épistémique : « je sais »). Elle n'est donc pas dans une posture d'évocation.

Exemple 4 extrait de l'EdE2 avec Christine :

81 M : est-ce que vous avez trouvé d'autres mots faciles euh également ?

82 C : bah je sais que y'avait un verbe

83 M : oui

84 C : mais je vois pas du tout le début ni la fin de la phrase alors euh

85 M : et là, au moment où vous êtes en train de le rechercher là, vous voyez une image ou vous entendez un son ? Le son du verbe ou l'image du verbe ?

86 C : bah le son du verbe mais je sais que la terminaison alors shai pas le début alors, je suis pas avancée

87 M : hum, hum [long silence]

88 C : oui parce qu'en fait, j'ai pas assez lu, c'est pour ça ?

89 M : vous avez pas assez lu ? c'est-à-dire euh ?

90 C : bah j'ai fait l'exercice une fois quoi et pis c'est tout

91 M : oui

92 C : j'ai pas relu après en fait

93 M : vous avez pas relu après

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

94 C : ouais, c'est peut-être ça je sais pas, j'ai voulu aller trop vite

95 M : hum, hum [silence] ouais

96 C : fin je sais qu'y avait un verbe mais

Les interventions 85 et 86 témoignent de deux discours en parallèle : en 85, nous nous centrons sur la procédure de l'acte de remémoration, alors qu'en 86, Christine se focalise sur le produit de l'acte de remémoration avec un constat d'échec quant au rappel du début et de la fin de la phrase. En 88-90-92-94, Christine tente d'expliquer les raisons de cet échec : selon elle, elle n'a « pas assez lu » (88), elle a « voulu aller trop vite » (94). A travers la tournure interrogative en 88, elle nous prend à témoin, sollicite notre avis.

Ainsi, cette attente supposée ne permet pas l'accession à la posture d'évocation : le but de l'entretien d'explicitation n'est pas de rechercher, par un effort de rappel, les mots du texte support à l'exercice réalisé auparavant, mais de laisser revenir à soi, dans une attitude de « lâcher prise », les éléments de la situation passée. L'effort de remémoration qu'opère Christine s'oppose à l'attitude consistant à laisser revenir les éléments. Cette dernière attitude met en jeu l'incertitude, le doute, l'hésitation, le tâtonnement, c'est-à-dire un lâcher prise pour aller chercher en soi des éléments sans effort de contrôle. Les conditions préalables d'accès à l'évocation sont donc insécurisantes et viennent inhiber les sujets pour qui la certitude est plus rassurante.

Nous évoquions, ci-avant, les deux discours en parallèle de l'interviewer et de l'interviewé au long de l'EdE 2. Deux interventions permettent d'illustrer ce point :

193 M : tout à l'heure, hein, si vous vous remettez dans cette situation, je vous propose de vous remettre dans cette situation de retrouver les mots euh, comment vous faites pour retrouver des mots C ?

Notre intervention 193 montre que nous questionnons les procédures à l'œuvre dans l'acte de remémoration. Nous profitons d'un effort de rappel opéré par Christine pour l'aiguiller vers une réflexion sur ces procédures.

Mais Christine ne semble guère s'en soucier :

262 M : voilà, après je vous ai demandé de laisser revenir à vous le texte, et « jus de fruit » vous est revenu, et vous avez dit « c'est peut-être grâce à la réflexion ou la mémorisation » hein et vous n'en étiez pas sûre hein

263 C : mais y m'est revenu [rires]

En 262, nous reformulons les propos antérieurs de Christine relatifs à des procédures de remémoration, puis elle souligne en 263 que l'essentiel, à ses yeux, réside dans le fait que le mot lui soit « revenu », ce qui correspond à une centration sur le contenu, le résultat.

Christine va tirer leçon de cet EdE 2 (à savoir qu'elle n'a « pas assez lu » (88), qu'elle a « voulu aller trop vite » (94)) et s'efforcer lors de l'exercice précédant l'EdE 3 de mémoriser un maximum de mots afin de se modeler aux attentes qu'elle nous prête.

Exemple 5 extrait de l'EdE3 avec Christine :

104 M : hum, hum, hum, les images vous ont aidée également euh

105 C : oui

106 M : à mémoriser le texte

107 C : oui parce que l'appareil électrique j'ai bien retenu [rires]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

A travers un jugement positif quant à ses capacités de mémorisation, Christine souhaite attirer notre attention sur le fait que, contrairement à l'EdE 2, elle a réussi à retenir des mots de l'exercice (« l'appareil électrique j'ai bien retenu »). Ses rires montrent également la gratification qu'elle retire du fait d'être parvenue à bien mémoriser un objet.

Les deux discours en parallèle que nous évoquions ci-avant transparaissent également à cet endroit : après une question de mise en situation d'une action de rétention (110 : « Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous avez retenues ? ») – question se centrant sur le produit de cette action – nous opérons une focalisation relative au vécu de cette action – soit une question qui interroge les processus à l'œuvre dans l'acte même de remémoration. (114 : « hum, hum, et là aussi vous venez de me dire des ingrédients hein euh, juste au moment où vous avez redit ces ingrédients, comment vous avez fait euh C ? »). Autrement dit, nous nous efforçons de détourner l'attention de Christine centrée sur le contenu, pensant ainsi répondre à nos attentes, pour l'amener à réfléchir sur le processus.

Exemple 6 extrait de l'EdE3 avec Christine :

157 M : alors, je vous propose, si vous en êtes d'accord de revenir à la deuxième partie de l'exercice, on vous demandait de recopier

158 C : un texte

159 M : un texte

160 C : oui

161 M : voilà, hein, on vous demandait de recopier un texte, donc là aussi vous étiez assise ici

162 C : oui [rires]

163 M : avec la feuille sous les yeux, avec le crayon dans la main droite, avec une feuille auprès de vous

164 C : ouais toujours

165 M : hein, toujours

166 C : ouais

167 M : est-ce que vous retrouvez bien la situation ?

168 C : oui, je retrouve même le début, le titre « ratatouille » [rires]

Nous abordons la seconde partie de l'exercice qui a précédé l'entretien. Après avoir repassé le contrat, nous recontextualisons la situation afin de favoriser l'évocation. L'intervention 167 (« est-ce que vous retrouvez bien la situation ? ») vise à replacer Christine au contact du vécu de l'action passée (ici, « recopier un texte »). Elle interprète notre question comme une invitation à décliner les mots qu'elle a mémorisés, pensant ainsi répondre à nos attentes. C'est ainsi qu'elle dit, en 168 : « oui, je retrouve même le début, le titre « ratatouille » [rires] ». Le mot « même » ainsi que ses rires montrent qu'elle souhaite se valoriser par rapport à une expérience précédente (l'EdE 2) qu'elle a vécue comme un échec.

Exemple 7 extrait de l'EdE3 avec Christine :

181 M : hum, hum, et là c'est « ratatouille » que vous avez mieux retenu ?

182 C : ah bah si, bah les ingrédients aussi, à peu près [rires]

183 M : ouais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

184 C : bah oui parce que y'avait des courgettes, y'avait des poivrons rouges et poivrons verts, des tomates bien mûres [rires] j'ai retenu, qu'est-ce qu'y avait d'autre euh, bah si y'avait ail et basilic, persil, sel et poivre, aubergine, bah ça oui, aubergine, oignon je crois, et pis c'est tout, et deux gousses d'ail

185 M : alors là, vous avez fait un effort pour vous souvenir de ce qui vous revenait

186 C : oui

187 M : hein, comment vous avez fait pour vous souvenir de ça ?

L'intervention 182 est assez similaire, dans son contenu et dans l'analyse que nous pourrions en faire, à l'intervention 168. Christine indique qu'elle a retenu « les ingrédients aussi, à peu près », puis elle rit. Elle se lance ensuite, en 184, dans une énumération exhaustive des ingrédients qu'elle a retenus. Là encore, nous profitons de « cet effort » de remémoration (185) pour interroger les processus à l'œuvre dans cet effort (187), autrement dit le déroulement du vécu de l'action de se souvenir.

Ainsi donc, nous avons pu réaliser une lecture longitudinale des 3 EdE menés avec Christine en montrant l'importance et l'impact des attentes que l'interviewé prête à l'interviewer sur la production langagière de l'interviewé, production déclinée en termes de contenu et de sens visé pour rejoindre l'interviewer.

L – L'obstacle des doutes par rapport à l'exactitude de ses propos ou par rapport à la réponse à l'exercice.

Cet obstacle inclut un autre obstacle traité ci-avant, l'obstacle pour lequel l'attention est davantage portée sur les contenus que sur les processus. Il inclut également l'obstacle du recours aux modalisations épistémiques, celles-ci correspondant à « tous les énoncés qui portent sur la valeur de connaissance de ce que le sujet dit comme croire, penser, affirmer, etc. »[354], montrant que l'interviewé n'est pas dans une position de parole incarnée.

Ainsi, les doutes qu'éprouve l'interviewé par rapport à l'exactitude de ses propos ou par rapport à la réponse à l'exercice précédant l'entretien viennent parasiter l'évocation. Certaines modalisations épistémiques (telles que « je crois », « je pense ») montrent que le sujet doute par rapport à ce qu'il avance.

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Ludovic :

12 M : donc je vous propose L, si ça vous convient, de revenir à un moment de l'exercice, la première partie

13 L : ouais

14 M : la toute première partie, au moment où on vous demandait d'observer le document, hein, euh et d'observer les noms écrits en gras, en majuscules et en lettres penchées, voilà, vous étiez assis là, à cette table-là avec la carte sous les yeux, hein euh, est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là ?

15 L : bah ce moment-là, je me demande déjà ce que c'est

16 M : ouais

17 L : les caractères gras, je pense que j'ai trouvé

18 M : hum, hum

19 L : juste les lettres penchées que je savais pas

354 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994, p. 63.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

20 M : hum, hum

21 L : donc ça m'a mis un doute quoi

22 M : donc vous retrouvez bien ce moment-là

23 L : oui

Ludovic emploie, à l'intervention 17, une modalisation épistémique. Celle-ci s'inscrit dans un contexte de doute ; ce mot est d'ailleurs employé par Ludovic lors de l'intervention 21. « La présence de modalisations épistémiques indique que l'interviewé est en évaluation de son propre discours et que, au moment où il le formule, il n'est peut-être pas vraiment dans la position de parole incarnée »[355]. On remarque également que Ludovic reste centré sur la tâche avec le souci du résultat exact.

Exemple 2 extrait de l'EdE3 avec Christine :

76 M : et pour vous le texte le plus facile, c'était le numéro 2 alors ?

77 C : bah oui, parce que c'était à se suivre quand même

78 M : hum, hum

79 C : ouais parce que par exemple, si on commence une recette par exemple, on sait tout de suite les ingrédients, on sait après tout de suite ce qu'y a à faire, que l'autre ça donne pas l'impression pareil

80 M : hum, hum

81 C : bah pour moi, toujours, pour moi parce que pour d'autres c'est peut-être l'inverse, c'est peut-être la présentation qui les aide davantage à comprendre, comme c'est plus espacé et moins long à lire, pour moi j'aime bien lire les phrases, hop, entièrement, quitte à les relire deux ou trois fois pour les comprendre mais

En 81, Christine se décentre de son propre fonctionnement mental pour décrire le fonctionnement potentiel (souligné par les deux « peut-être ») d'autres personnes. Ce faisant, elle quitte l'évocation pour laquelle on adopte un point de vue en première personne.

A travers cette intervention 81, on peut remarquer que Christine reste centrée sur le contenu au détriment des procédures. Puis elle fait une généralisation par rapport à son fonctionnement mental (« j'aime bien lire les phrases »), ce qui s'apparente à un commentaire. Christine n'est pas dans un moment spécifié.

Exemple 3 extrait de l'EdE3 avec Christine :

110 M : est-ce qu'il y a d'autres choses que vous avez retenues ?

111 C : bah le saladier, pis un petit peu les ingrédients quand même mais pas dans l'ordre par contre

112 M : hum, hum

113 C : je sais qu'y a les œufs, le fromage blanc, le sucre [long silence] bon je vais pas en dire plus parce que je vais mélanger avec les numéros des [rires] parce que je m'apprêtais à dire « sel et poivre » alors euh je crois que c'est dans le deux ça, donc euh j'arrête là

Soulignons d'emblée que notre questionnement en 110 induit chez Christine un effort de rappel et ne sollicite pas une évocation pour laquelle on laisse revenir à soi des actions passées sans effort – ou du moins intentionnalité – pour les rappeler. Cette question peut être perçue du côté des facteurs défavorisant l'auto-réflexivité. Les interventions 111 et

[355] p. 163.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

113 montrent que Christine n'est pas dans une posture d'évocation : apparaissent des jugements en 111, soit des informations satellites de l'action (« un petit peu », « quand même », « mais pas dans l'ordre par contre ») ainsi que des modalisations épistémiques en 113 (« je sais », « je crois »). Puis elle indique qu'elle ne va pas en dire plus de peur de « mélanger », autrement dit elle manifeste qu'elle ne souhaite pas passer d'une posture d'effort de rappel à une posture d'évocation pour laquelle on laisse revenir les éléments passés sans effort pour les rechercher. Le doute qui s'empare de Christine au moment de son effort de rappel l'empêche d'accéder à une autre posture, celle de l'évocation. Christine aurait ici besoin d'une médiation pour accéder à une nouvelle attitude par rapport au ressouvenir d'actions passées.

Exemple 4 extrait de l'EdE3 avec Christine :

247 M : hum, hum [silence] c'est comme ça que vous vous y êtes prise ?

248 C : oui, bah oui, ou alors j'ai pensé les faire et je les ai peut-être pas faits, mais je ne sais plus, mais j'ai pensé à en faire toujours, mais c'est vrai que j'ai peut-être pas fait sur la feuille, maintenant que ça me revient [rires] pourtant l'autre fois je les ai bien faits, je sais, aux légumes, aux courgettes, oignons tout ça, poivrons, je sais que je les ai faits

Suite à une description d'une procédure par Christine, nous lui demandons confirmation de son fonctionnement (247). Elle se met alors à douter par rapport à ce qu'elle a dit plus avant (en témoignent les deux « peut-être »). Les deux modalisations épistémiques - « je sais » - montrent au contraire une affirmation par rapport à ce qu'elle est sûre d'avoir fait. Le doute vient ainsi parasiter l'évocation que notre question, centrée sur les procédures, appelait. Les jugements s'opposent également à l'évocation (248 « pourtant, l'autre fois je les ai bien faits »).

Nous avons pointé ici 12 obstacles qu'ont pu rencontrer les apprenants pour expliciter un vécu d'action. Il s'agit d'autant d'obstacles à la posture d'évocation, à la position de parole incarnée. Certains de ces obstacles sont liés à la procédure de l'entretien, aux techniques que nous avons pu ou non utiliser, d'autres sont inhérents à l'apprenant.

Il s'agit maintenant d'aller plus avant dans cette démarche compréhensive des obstacles à l'explicitation. Ainsi que le souligne Vermersch, « chaque fois que vous vous escrimerez pour obtenir que la personne soit en évocation d'une situation passée spécifiée et que vous n'y arriverez pas, demandez-vous s'il n'est pas temps de réguler, de sortir de la fascination d'y arriver à tout prix, pour passer dans la recherche d'une compréhension de ce qui fait obstacle, dans la renégociation du but poursuivi ou l'accord sur les moyens mis en œuvre »[356]. Si nous n'avons pas toujours pu ou su faire cette régulation au moment des entretiens, le recul réflexif que nous permet cette analyse pourra être une voie de « la recherche d'une compréhension de ce qui fait obstacle »[357].

Nous allons à présent nous centrer sur l'interviewer en nous questionnant sur les facteurs qu'il met en œuvre qui défavorisent l'auto-réflexivité chez l'apprenant.

II - Les facteurs mis en œuvre par l'interviewer qui défavorisent l'auto-réflexivité chez l'interviewé.

[356] p. 165.

[357] Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Les obstacles que l'interviewé rencontre pour expliciter sont à saisir dans l'interaction liant l'interviewé et l'interviewer. Ce dernier peut, lors d'une prise de parole, mettre en œuvre un facteur défavorisant l'auto-réflexivité chez l'interviewé. Nous listons ici deux types de facteurs défavorisants : ceux qui sont liés à une maîtrise imparfaite des techniques de l'entretien d'explicitation (que nous noterons ici : EdE) par l'interviewer (avec, notamment, le contrat de communication, la spécification d'une tâche, les types de questions à proscrire, le guidage dans l'EdE) ; ceux qui sont liés au dispositif en tant que tel, avec ses objectifs, visant un public spécifique (avec l'utilisation d'un questionnement trop abstrait, la volonté de valoriser l'interviewé au détriment de l'évocation, le vécu des questions par l'interviewé).

A travers la liste des facteurs défavorisants liés à une maîtrise imparfaite des techniques de l'EdE par l'interviewer, nous visons, d'une part, à éclairer les obstacles à l'auto-réflexivité par l'interaction interviewer – interviewé, d'autre part, à établir une critique méthodologique par rapport à notre dispositif. Nous nous saisirons de cette critique lorsque nous mènerons notre réflexion autour d'une pédagogie de l'explicitation.

A – Les facteurs défavorisants liés à une utilisation, dans le dispositif formatif, des techniques de l'EdE par l'interviewer.

1 – L'absence de renouvellement du contrat de communication explicite.

Dans son ouvrage sur l'EdE[358], Vermersch pointe la nécessité éthique et technique d'un contrat de communication explicite liant l'interviewer à l'interviewé. Ce dernier en effet est l'objet de contraintes et de sollicitations de la part de l'interviewer. Par ailleurs, « avec ce questionnement, nous pénétrons dans l'intimité psychique du sujet, nous abordons sa pensée privée. Il n'est, déontologiquement, pas souhaitable et, techniquement, pas possible d'aller dans ce domaine sans précautions, ni garanties pour l'interviewé »[359]. Par conséquent, la formulation explicite d'un contrat de communication apparaît comme une nécessité, à la fois au début de l'entretien, mais également tout au long de celui-ci à chaque fois que le questionnement est davantage impliquant ou bien exigeant en termes d'effort à mettre en œuvre, du côté de l'interviewé, pour y répondre (c'est-à-dire pour formuler sa pensée, la mettre en mots, mais aussi pour mettre à jour des éléments restés implicites, soit un processus de prise de conscience). En ce sens, « le contrat n'est jamais définitivement acquis »[360].

Dans nos 15 EdE, nous avons formulé un contrat de communication dès le début de l'entretien. Mais nous n'avons pas toujours pensé à le renouveler à l'occasion d'un nouvel effort. L'impact de ce manque n'est pas toujours clairement perceptible, d'autant plus lorsque l'on n'a gardé que les seules traces verbales de l'entretien.

Nous allons pointer 3 exemples, en guise d'illustration :

Exemple 1 extrait de l'EdE 3 avec Charlotte :

197 M : et euh, on vous demandait, à la fin, de remettre les images dans le bon ordre

198 C : hum

199 M : hein, est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là euh C ?

200 C : ouais

358 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994, p. 108.

359 Ibid.

360 p. 110.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

201 M : hein

202 C : ouais

203 M : ça vous revient ?

204 C : hum, hum

205 M : alors comment vous avez fait pour remettre les images dans le bon ordre ?

206 C : bah parce que j'ai relié les images avec les phrases et je les ai mis dans l'ordre alph-, pas tout à fait alphabétique, mais dans l'ordre de l'image, et je, j'ai noté les, bah les lettres d'alphabet et les chiffres

En 188, nous demandons à Charlotte si elle a « déjà fait fonctionner une cafetière ». Cette question nous éloigne de l'EdE et de ses objectifs puisqu'elle interroge une action et non le vécu de cette action. En même temps, celle-ci ménage une pause dans l'entretien en laissant une parole plus concrète s'exprimer. Puis en 197, nous revenons dans le cadre d'un EdE et nous demandons à Charlotte comment elle a procédé « pour remettre les images dans le bon ordre ». Ainsi, nous sollicitons Charlotte sur le versant d'un effort à fournir pour faire l'expérience de sa pensée privée et la mettre en mots à notre intention. Nous avons pensé à remettre en contact Charlotte avec la situation mentionnée (en témoignent les interventions 199 et 203). Mais nous n'avons pas renouvelé le contrat de communication. Est-ce de ce fait que le moment de l'exercice que nous pointons n'est pas pleinement revenu à Charlotte ? (nous remarquons ainsi qu'elle reste fixée sur le moment précédent).

Exemple 2 extrait de l'EdE 2 avec Christine :

151 C : ah plus loin y'avait des jus de fruit aussi

152 M : ouais, d'accord

153 C : boire des jus de fruit ou du soda

154 M : hum, hum

155 C : ouais

156 M : comment ça vous est revenu C ça ?

157 C : [rires] instinctivement je sais pas, bah oui ça m'est revenu là

[…]

166 M : ouais, d'accord [silence] et comment ça vous est revenu ça « jus, jus de fruit », comment ça vous est venu « jus de fruit » ?

En 151, Christine laisse revenir un élément du texte support à l'exercice : « ah plus loin y'avait des jus de fruit aussi ». En 156, nous questionnons Christine sur les procédures qui lui ont permis de parvenir à cette remémoration. Une connaissance en actes surgit en 157 (« instinctivement je sais pas »). Nous amenons Christine une nouvelle fois (en 166) à se pencher sur les procédures qui l'ont amenée aux mots « jus de fruit ». Nous lui demandons de dépasser les connaissances en actes pour mettre en mots ce qui relève de la sphère du pré-réfléchi. Face à ce nouvel effort, le renouvellement du contrat de communication paraissait pertinent, mais n'a pas été réalisé. Dans cet exemple, il nous semble difficile d'évaluer l'impact de ce manque sur l'expérience de sa pensée privée par Christine.

Exemple 3 extrait de l'EdE 3 avec Ludovic :

40 M : alors euh on va revenir euh juste au moment où vous avez dit euh : « j'ai lu le premier texte », hein

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

41 L : hum

42 M : comment vous avez fait pour lire le premier texte ?

43 L : comment j'ai fait ? j'ai, j'ai lu

44 M : hum, hum [silence]

Nous opérons en 40 une nouvelle focalisation autour d'une action (« lire le premier texte »), focalisation qui fait suite à un échange teinté d'une dévalorisation du côté de Ludovic qui dit avoir « perdu » les mots qu'il cherchait en mémoire. Sa réponse en 43 à notre focalisation, pour laquelle nous avons omis de repasser le contrat de communication, est très brève : il répète les mots de notre question (« j'ai lu ») sans expliciter davantage. Ce type de questionnement nécessite un retour de Ludovic sur sa pensée privée afin de la mettre en mots pour l'interviewer. Autrement dit, nous faisons intrusion « dans l'intimité psychique du sujet »[361], qui plus est sans son accord. Peut-être que cela a été de nature à déclencher une réaction défensive chez Ludovic, qui a refusé de dévoiler sa pensée privée. Peut-être également s'agit-il d'une réaction de surprise face à un questionnement qui interroge une procédure qui reste éminemment pré-réfléchie, ainsi que nous l'avons vu lorsque nous avons abordé les obstacles à l'explicitation, du côté de l'interviewé.

2 – L'absence de spécification d'une occurrence singulière d'une tâche ou d'une situation passée.

L'une des techniques de l'EdE se nomme la focalisation : « focaliser un échange c'est déterminer et délimiter avec l'interviewé la situation ou la tâche passée qui va faire l'objet de l'entretien »[362]. Ici, dans le cadre de notre recherche, la focalisation est donnée par la tâche de lecture-écriture initiale, préalable à l'entretien. Néanmoins, au sein de cette tâche, de multiples actions se font jour. Si la focalisation délimite « globalement ce sur quoi va porter l'échange »[363], « une fois cette délimitation assurée, il reste toujours indispensable de faire spécifier une occurrence singulière d'une tâche ou d'une situation passée, et guider si nécessaire l'interviewé vers la position de parole incarnée »[364].

Qu'est-ce qu'une tâche spécifiée ? Une tâche spécifiée renvoie à une action singulière, à l'opposé d'une action générale, abstraite (nous avons pu constater qu'un questionnement se basant sur ce dernier type d'action engendre une généralisation dans les propos de l'interviewé, généralisation qui s'oppose à l'évocation ; nous en donnerons quelques exemples ci-après).

« Une des conditions essentielles du questionnement d'explicitation du vécu de l'action est qu'il porte bien sur une tâche réelle et spécifiée »[365]. Cette tâche doit être réelle, c'est-à-dire qu'elle a été réalisée ; elle doit être spécifiée, c'est-à-dire renvoyer à une tâche singulière, particulière. Dans notre recherche, notre questionnement portait sur une tâche réelle (l'exercice de lecture-écriture déjà réalisé juste avant l'entretien), mais pas toujours spécifiée : c'est ainsi que nous ne nous référions pas toujours à une action singulière mais une action plus générale, plus abstraite.

[361] p. 108.

[362] p. 130.

[363] p. 133.

[364] Ibid.

[365] p. 52.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Quelques exemples vont nous permettre d'appréhender ce constat :

Exemple 1 extrait de l'EdE 2 avec Jérôme :

73 M : alors je vous propose de voir, si vous en êtes d'accord, comment vous la connaissiez cette lettre « o » [silence] vous m'avez dit tout à l'heure c'était l'alphabet

74 J : ouais [silence]

75 M : alors ? [long silence]

76 J : un mot, pis dans le mot peut y avoir la lettre « o »

77 M : hum, hum

78 J : dans le mot

79 M : est-ce que vous avez un exemple de mot où y'a la lettre « o » ?

80 J : [silence] ovale

Notre intervention 73 sollicite un nouvel effort d'explicitation pour l'interviewé : aussi, nous repassons le contrat de communication (« si vous en êtes d'accord »). Notre question porte sur l'action « connaître la lettre « o » », soit une action très abstraite, ce qui nous éloigne d'une action singulière. Nous induisons par ailleurs un élément de réponse en reprenant des mots antérieurement prononcés par l'interviewé (« vous m'avez dit tout à l'heure c'était l'alphabet »). Aussi Jérôme acquiesce-t-il puis se tait. Nous lui demandons, en 75 : « alors ? ». Cette intervention nous montre que nous ne nous référons à aucune action. Notre question est trop vague, trop implicite et ne porte pas sur une tâche spécifiée. Après un long silence, Jérôme développe un propos pour lequel l'explicitation est inachevée ou insuffisante pour permettre la compréhension. Nous allons ensuite spécifier une situation en demandant à Jérôme s'il connaît « un exemple de mot où y'a la lettre « o » » (intervention 79). A partir de là, Jérôme va pouvoir évoquer différents mots et nous l'interrogerons sur les procédures qu'il a mises en œuvre pour ce faire.

Exemple 2 extrait de l'EdE 2 avec Ludovic :

33 M : donc y fallait compléter les mots euh par des lettres là où y avait des points, comment vous vous y êtes pris ?

34 L : bah j'ai lu la phrase

35 M : vous avez lu la phrase

36 L : pis après je suis revenu sur le mot qu'y avait le point pour rajouter la lettre, et après j'ai relu pour voir si ça correspondait bien

37 M : ouais, et quand vous avez lu la phrase, comment vous avez fait ?

38 L : comment j'ai fait ? [long silence] j'ai lu la phrase

[…]

46 M : donc vous avez lu la phrase pis après vous êtes revenu sur le mot

47 L : où que y'avait le point

48 M : où y'avait le point, et là comment vous avez fait ?

49 L : [silence] pour euh [long silence] comme je disais tout à l'heure, des sons, si on met un « b » ça fait « bécembre », ça correspond pas

En 33, notre intervention porte sur une tâche spécifiée (« compléter les mots par des lettres là où y avait des points »). En effet, elle correspond bien à un exercice particulier

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

réalisé juste avant l'entretien. Cependant l'action à laquelle cette tâche fait référence reste assez générale : nous évoquons les mots troués à compléter en général et non un mot troué à compléter en particulier. Cela nous amène à la remarque suivante : il semble exister différents niveaux d'abstraction dans les actions singulières : un niveau général (« compléter les mots troués de l'exercice ») et un niveau plus concret (« compléter ce mot troué de l'exercice »). Peut-on cependant toujours parler d'action singulière quand le niveau est général ? La prise de parole de l'interviewé (telles les interventions 34 et 36 de Ludovic) ne constitue-t-elle pas une théorisation ? En effet, « quand on se réfère au vécu tout ce qui n'est pas singulier n'est plus du vécu, il est un point de vue décalé sur un vécu, il est métaposition par rapport à un vécu, il est déjà passé dans le début de « théorisation » »[366].

Notre questionnement en 37 en reste à une action très générale : « lire la phrase ». Il s'agit en fait des phrases en général et non d'une phrase en particulier. La réaction de Ludovic en 38 nous amène à penser qu'il aurait fallu exemplifier en se focalisant sur une phrase en particulier. En effet, il reprend notre questionnement, reste silencieux un long moment, puis répète les mots de notre question (« j'ai lu la phrase ») sans expliciter davantage. Peut-être peut-on y voir également un effet d'étonnement ou un blocage par rapport à une question qui interroge le préréfléchi. Par ailleurs, nous avons souvent observé que lorsque nous ne spécifiions pas un moment, restant à une action générale (comme c'est le cas en 46, 48), l'interviewé donnait lui-même un exemple afin de spécifier (ainsi en 49, Ludovic, après deux silences, prend l'exemple du mot « décembre » auquel manquerait la lettre « b »). L'interviewé a, de lui-même, besoin de se raccrocher à une situation concrète ce qui lui permettra d'évoquer.

Exemple 3 extrait de l'EdE 2 avec Charlotte :

35 M : […] donc vous avez regardé les chiffres

36 C : ouais, et ça m'a donné bah la taille euh de la personne

37 M : hum, hum

38 C : vis à vis des additions

39 M : hum, hum

40 C : à faire

41 M : alors vis à vis des additions à faire, est-ce que vous pouvez me préciser un petit peu plus ?

42 C : euh bah c'est un peu de, du mental, c'est souvent, c'est souvent euh, ça va de 2 en 2, les chiffres des tailles

43 M : hum, hum

44 C : souvent, et ben vis à vis des additions qu'on fait ben on retrouve la taille si on peut dire, la taille des chiffres, la taille euh de la personne

[…]

51 M : hein, alors, par exemple, pour madame Adam, quelles additions vous avez fait ?

Notre intervention 41 est une question d'enquête, si l'on se réfère aux attitudes de Porter. L'action à laquelle nous faisons référence reste générale, abstraite : « faire des additions » (nous tirons cette action des interventions 38 et 40 de Charlotte : elle sous-entend qu'elle a fait des additions afin de retrouver la taille de la personne). L'action en

[366] Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

question n'est donc pas singulière. Cela va engendrer divers effets sur le discours de Charlotte : tout d'abord, en 42, elle se réfère à une connaissance en actes (« c'est un peu de, du mental »). Puis, toujours en 42, elle énonce un savoir théorique (elle sait que « ça va de 2 en 2 les chiffres des tailles »). Puis en 44, elle généralise, en témoigne le « on » qui revient trois fois là où aucun « je » n'est prononcé. Pressentant l'impact négatif de ce moment non spécifié sur l'accès à l'évocation chez Charlotte, nous nous référons à une situation particulière en 51 (« par exemple, pour madame Adam, quelles additions vous avez fait ? »).

Exemple 4 extrait de l'EdE 2 avec Charlotte :

186 M : hein, donc vous avez étudié le tableau, comment vous avez fait pour étudier le tableau ?

187 C : ah [très long silence] je sais pas trop [silence]

188 M : si vous revenez à la situation quand je vous ai demandé quelle était la taille du vêtement de madame Adam

189 C : hum

190 M : hein, vous avez regardé les chiffres

191 C : hum

192 M : vous avez étudié le tableau, juste à ce moment-là, comment vous avez fait pour étudier le tableau ?

L'exemple suivant montre également un type d'effet d'un moment non spécifié sur le processus réflexif chez Charlotte. L'intervention 186 contient une action très générale et abstraite (« étudier le tableau »). Cela engendre un blocage de la mise en mots, l'action restant dès lors pré-réfléchie. Après un très long silence, elle indique ne pas trop savoir, puis se tait de nouveau. C'est alors que nous allons spécifier une situation (en 188 : « quand je vous ai demandé quelle était la taille du vêtement de madame Adam »). Cela nous permet de réitérer en 192 notre question visant l'explicitation du vécu de l'action : « étudier le tableau pour déterminer la taille du vêtement de madame Adam ». Cet exemple nous montre combien il est important de guider l'interviewé à partir d'une action singulière, sans quoi l'évocation semble compromise.

3 – L'utilisation de différents types de questionnement à éviter dans le cadre d'un EdE.

Plusieurs types de questionnement sont à proscrire dans le cadre de l'EdE dans la mesure où ils viennent à l'encontre du processus évocatif et s'opposent donc à la prise de conscience.

En premier lieu, il convient d'« éviter tout ce qui est demande d'explicitation directe, en particulier : pourquoi »[367].

3.1 – Eviter les questions en pourquoi pour privilégier les questions en comment.

L'EdE vise l'explicitation du vécu de l'action, dans ce qu'elle a de préréfléchi. Cela renvoie à « des savoirs en acte, préréfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience et que le sujet croit ne pas posséder ou, en tout cas, ne sait pas qu'il les possède et donc

[367] p. 86.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ne sait pas les verbaliser tout seul »[368]. Ces savoirs se distinguent des connaissances déjà conceptualisées, déjà conscientisées. Aussi le questionnement de l'interviewer doit-il s'adresser aux savoirs préréfléchis, dans la mesure où il vise une prise de conscience chez l'interviewé, et non aux savoirs déjà conscientisés. En ce sens, l'interviewer doit privilégier « toutes les questions qui induiront une réponse ponctuelle et descriptive »[369], soit des questions en comment et non en pourquoi.

Cependant, « ne pas poser de questions qui induisent des réponses de l'ordre du déjà conceptualisé »[370], autrement dit des questions en pourquoi, s'avère singulièrement contre-intuitif. Cela est « facilement compréhensible si l'on distingue l'intention et les moyens »[371].

Du côté de l'intention, la visée de l'interviewer dans un EdE est de comprendre les procédures qui ont amené le sujet au résultat final. Il recherche donc une explication aux comportements du sujet, il cherche à savoir pourquoi celui-ci a agi de cette manière-là. « L'intention est juste dans la mesure où toute personne placée dans la même situation chercherait aussi à comprendre »[372]. La visée de l'EdE est donc bien cette élucidation des raisons pour lesquelles le sujet a développé telle ou telle procédure pour parvenir à un résultat.

Mais par rapport aux moyens à mettre en œuvre pour s'inscrire dans cette visée, on ne peut demander l'explication directe au sujet. En effet, celui-ci peut répliquer que s'il savait pourquoi il a agi de telle manière, il ne se serait pas trompé. Par ailleurs, l'interviewer risque d'obtenir, avec des questions en pourquoi, des savoirs théoriques, des jugements, des rationalisations, …, autant d'éléments qui éloignent du vécu. Grâce aux questions en « comment », « l'intelligibilité de la conduite de l'élève apparaît avec la description de ce qu'il a réellement fait »[373].

Exemple extrait de l'EdE 3 avec Christine :

76 M : et pour vous le texte le plus facile, c'était le numéro 2 alors ?

77 C : bah oui, parce que c'était à se suivre quand même

78 M : hum, hum

79 C : ouais parce que par exemple, si on commence une recette par exemple, on sait tout de suite les ingrédients, on sait après tout de suite ce qu'y a à faire, que l'autre ça donne pas l'impression pareil

80 M : hum, hum

81 C : bah pour moi, toujours, pour moi parce que pour d'autres c'est peut-être l'inverse, c'est peut-être la présentation qui les aide davantage à comprendre, comme c'est plus espacé et moins long à lire, pour moi j'aime bien lire les phrases, hop, entièrement, quitte à les relire deux ou trois fois pour les comprendre mais

82 M : hum, hum

368 Ibid.

369 Ibid.

370 Ibid.

371 Ibid.

372 Ibid.

373 p. 87.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

83 C : ouais

84 M : d'accord [silence] donc ça explique pourquoi le texte est plus facile pour vous

85 C : ouais voilà

86 M : hein

L'exercice proposé à Christine avant l'entretien portait sur la mise en page. Deux textes exposant une recette étaient présentés : un premier texte avec le titre de la recette, puis deux colonnes dans lesquelles figuraient les ingrédients ainsi que les consignes pour la recette en trois paragraphes séparés par des blancs. Le texte 2 présentait la même recette mais la mise en page était différente : l'ensemble de la recette avait été recopiée en un seul paragraphe, ingrédients et consignes étant mis bout à bout. Il s'agissait de statuer sur le texte le plus facile à lire. Etant donné les deux mises en page très différentes, il nous semblait assez visible que le texte 1 était le plus facile à lire. Cependant, Christine a répondu que, selon elle, le texte le plus facile à lire était le texte 2. Cela nous a intriguée et nous nous sommes posé la question des raisons pour lesquelles Christine avait donné cette réponse. Ainsi que nous l'avons vu précédemment, notre intention était juste, par contre les moyens que nous avons employés pour y parvenir se sont avérés incorrects.

Ainsi, notre intervention 76 induisait le type de questionnement suivant : « pourquoi le texte le plus facile à lire était le n°2 ? ». Christine a d'ailleurs bien perçu cet implicite quand elle répond par deux fois (en 77 puis 79) « parce que », donc en se justifiant. Dans l'intervention 79, Christine explique les raisons de son choix en généralisant, en témoignent les trois « on », ainsi que la référence aux recettes en général. Puis en 81, elle nuance son propos, tenant compte des fonctionnements mentaux différents. Christine justifie les raisons des choix de chacun et émet un jugement (« j'aime bien lire les phrases, hop, entièrement »). Elle n'est donc pas dans l'explicitation d'un vécu d'action mais dans l'explication, à partir de connaissances conceptualisées, des causes qui l'ont amenée au résultat final. D'ailleurs notre visée initiale, implicite en 76, transparaît explicitement en 84 (« ça explique pourquoi le texte est plus facile pour vous »).

3.2 – Eviter les questionnements sur les processus cognitifs.

Ainsi que nous l'avons vu dans la partie relative aux obstacles à l'explicitation chez l'interviewé, questionner directement un sujet sur les processus cognitifs à l'œuvre n'est pas judicieux. « Aucun observateur, qu'il soit psychologue ou non, ne peut observer des processus cognitifs, tout simplement parce qu'il ne s'agit pas d'une réalité observable, mais d'un concept abstrait »[374].

Nous avons vu, dans l'exemple que nous avons cité (extrait de l'EdE 1 avec Martine), ce que ce type de questionnement (« qu'est-ce que c'est pour vous mémoriser ? ») induisait en termes de généralisations.

3.3 – Eviter les questions fermées, avec choix multiples ou contenant plusieurs questions.

Ces différents types de questions sont à proscrire dans la mesure où la visée de l'interviewer, durant l'EdE, est d'être directif par rapport au contenant, c'est-à-dire par rapport à toutes les conditions d'accès à l'évocation (ce qui correspond à toutes les interventions qui consistent à focaliser, élucider, réguler) mais non-directif par rapport au contenu, c'est-à-dire par rapport au vécu singulier rapporté par l'interviewé. En ce sens, les questions ne doivent pas induire

[374] p. 137-138.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

le contenu des réponses. Or, les questions fermées ou avec choix multiples contiennent, dans leur formulation, beaucoup d'informations pour le sujet et risquent de l'influencer. Par ailleurs, quand la question est constituée de plusieurs sous-questions, le sujet est assailli par un trop plein d'informations et ne va répondre qu'à l'une d'entre elles.

Exemple extrait de l'EdE 1 avec Charlotte :

212 M : hum, hum, est-ce qu'y a eu des images alors quand vous avez vu « cagoules » avec vos yeux ?

213 C : oui, voilà

214 M : ouais

215 C : oui, l'image de la cagoule

216 M : l'image de la cagoule, hum, c'est ça

217 C : ouais

218 M : alors il vous est venu tout de suite, ou elle vous est venue un petit peu plus tard ?

219 C : euh, un petit peu plus tard

220 M : hum, un petit peu plus tard

221 C : ouais

222 M : hum, hum [silence] Alors à quel moment précisément euh ça vous est venu ?

223 C : 2, 3 secondes après

224 M : avoir lu le mot « cagoules » ?

225 C : ouais

226 M : hum [silence]

227 M : et quand vous lisez « cagoules », est-ce que vous décomposez le mot ?

228 C : hum [silence] non, non pas pour là, non, non, non

229 M : non ?

230 C : non, non c'est tout d'un seul coup

231 M : tout d'un seul coup ?

232 C : ouais [C manipule ses clefs]

Cet exemple illustre une grande directivité de l'interviewer par rapport au contenu, ce qui nuit au contenant, soit l'accession à l'évocation.

Nous formulons, dans cet extrait, 4 questions fermées (en 212, 222, 224 et 227) (appelant une réponse en oui ou non ou bien une brève réponse objective) et une question à choix multiples (en 218). Les réponses de Charlotte sont laconiques, nos questions ne l'incitent guère à développer. Notre question 227 est très inductrice d'une procédure que Charlotte aurait pu manifester : « décomposer un mot ». Nous notons en 232 que Charlotte manipule ses clefs, ce qui pourrait traduire le fait qu'elle ne soit pas absorbée en pensée par un vécu intérieur. Dans ce passage, Charlotte n'accède pas à l'évocation.

Nous voyons donc en quoi une trop grande directivité par rapport au contenu peut nuire à l'accession à l'évocation, donc à l'explicitation d'un vécu d'action.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

3.4 – Eviter les questions induisant des réponses basées sur des informations satellites de l'action, des généralisations, des efforts de rappel.

Il existe d'autres types de questionnement générateurs d'effets allant à l'encontre de l'évocation. Ces questionnements peuvent, en premier lieu, induire une réponse centrée sur des informations satellites de l'action (tels que des savoirs théoriques, des jugements, des consignes, …). Ils peuvent induire également une généralisation ou un effort de rappel.

Quelques exemples vont nous permettre d'appréhender ces différents points :

Exemple 1 extrait de l'EdE 2 avec Martine :

40 Ma : alors bien regarder c'est euh mémoriser les mots, euh, qu'est-ce qui commence par une lettre majuscule et qui termine par un point et euh, c'est bien ce que j'ai fait ou euh, il suffit de réfléchir pour construire une phrase

41 M : alors comment vous avez fait pour réfléchir ?

42 Ma : pour réfléchir ? alors j'ai bien regardé les mots, le sens, tout le sens qu'ils avaient et euh ce qui est important c'est de bien former la phrase en regardant les mots

43 M : hum, hum

44 Ma : qui sont inscrits

[…]

61 M : hein, euh comment vous avez fait pour bien réfléchir ?

62 Ma : comment j'ai fait pour bien réfléchir ? bah c'est vrai que c'était pas évident mais euh dans ce cas là c'est comme si on se mettait à la place du conducteur

[…]

66 Ma : c'est tout simple et pour moi c'est ce qui définit la phrase que j'ai constituée en premier, la phrase exemple

[…]

70 Ma : donc c'était pas évident non plus, mais j'y suis arrivée quand même [silence] mais c'est les phrases, les mots, ça forme pas mal de choses

71 M : hum, hum, d'accord

En 41, nous questionnons Martine sur les procédures qu'elle a mises en œuvre pour réfléchir (terme qu'elle emploie en 40). La réponse 42 de Martine prend l'allure d'un jugement (« ce qui est important ») et est centrée sur la consigne (« c'est de bien former la phrase en regardant les mots »). Un peu plus loin, en 61, nous reprenons notre questionnement 41 en y adjoignant un jugement (« bien réfléchir »). Soulignons que Martine n'avait pas utilisé ce terme au préalable. Ce jugement inclus dans notre question va produire des effets sur la réponse de Martine, en ce sens qu'elle va elle-même faire appel à des jugements : ainsi, en 62, elle souligne que « c'était pas évident », puis en 66 que « c'est tout simple », enfin en 70 que « c'était pas évident non plus ». On voit donc en quoi une information satellite de l'action présente dans le questionnement peut induire une réponse reprenant cette information.

Exemple 2 extrait de l'EdE 3 avec Christine :

68 M : comment vous savez, juste à ce moment-là, que c'est un paragraphe ?

69 C : [silence] parce que je sais qu'y en a trois et pis y'a plusieurs phrases dans un paragraphe, donc euh, donc voilà quoi

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

70 M : et comment vous savez que c'est une phrase ce que vous voyez ?

71 C : parce que bah c'est des mots qui se suivent et pis par le point, la virgule euh

72 M : hum, hum

73 C : ouais

74 M : hum, hum

75 C : la ponctualité quoi, ouais le point, la virgule, c'est ça [long silence]

Nos deux questionnements en 68 et 70 portent sur des connaissances métalinguistiques (relatives au paragraphe et à la phrase). Ils débouchent sur des réponses basées sur des savoirs théoriques (69 : « y'a plusieurs phrases dans un paragraphe » ; 71 : « c'est des mots qui se suivent »).

Exemple 3 extrait de l'EdE 2 avec Charlotte :

173 M : donc là ça tombait pas toujours juste

174 C : non, bah non, pas toujours

175 M : hein, hum, hum

176 C : alors on choisit euh les tailles qui sont mises euh c'est à disposition, les chiffres à disposition ou alors vis à vis des, des, bah des ch, des carrés, on a des, on a des tailles, la taille toujours moins, des fois plus bas que ce qu'ils demandent et plus haut que ce qu'ils demandent, alors on prend la taille, à peu près la taille au milieu, et ça nous donne bah le chiffre 50 à la fin, quelle taille que faut pour les habits

Dans notre intervention 173, nous utilisons les mots « pas toujours », soit « parfois », ce qui ne correspond pas à une occurrence singulière, donc pas à une action singulière, mais bien plutôt à une généralisation. La réponse en 176 de Charlotte nous montre l'effet de ce type de questionnement, dans la mesure où celle-ci généralise en utilisant 4 fois le « on » (et jamais le « je »), une fois le « nous ».

Exemple 4 extrait de l'EdE 3 avec Ludovic :

34 M : d'accord, hum [silence] vous vous souvenez d'autres mots euh ?

35 L : euh y'a [très long silence] je ne sais plus [long silence] non

36 M : non vous avez

37 L : ouais j'ai perdu

38 M : perdu

39 L : ouais

Notre question 34 induit un effort de rappel, contraire à l'évocation pour laquelle il s'agit de laisser revenir à soi les éléments de la situation sans les rechercher volontairement. Ludovic s'inscrit dans cet effort (en témoignent les très longs silences durant lesquels il recherche activement les mots), mais rien ne lui revient (il dit ainsi : « je ne sais plus »). Il emploie ensuite un terme (« j'ai perdu ») qui peut résonner du côté d'une dépréciation. Il s'agirait ici de travailler avec Ludovic sur un possible « laisser revenir », c'est-à-dire de désamorcer les efforts de rappel.

4 – Le recours à un guidage trop peu directif par rapport au contenant.

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Christine :

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Nous prendrons ici un exemple extrait de l'EdE 1 avec Christine.

52 M : alors on va prendre cet exemple-là, cet exemple du chiffre écrit en lettres, hein

53 C : oui

54 M : vous retrouvez bien cet exemple-là ?

55 C : oui, oui, je le vois oui

56 M : vous le voyez ? bon alors, comment vous avez fait pour écrire ce chiffre en lettres ?

57 C : bah je l'ai épelé dans ma tête avant pis j'ai écrit après

58 M : d'accord, vous l'avez épelé

59 C : ouais, oui, oui

60 M : alors est-ce que vous pouvez être un petit peu plus précise

61 C : bah s, e, p, t, pis après bah j'écris « sept » pis après « cent », c, e, n, t, pis bah j'écris quoi, bah je fais les deux en même temps, je sais pas comment expliquer ça

62 M : hum, hum

63 C : ouais c'est pas évident d'expliquer ça

64 M : [silence] et comment ça vous vient le « s » de « sept »

65 C : bah alors là [rires] [silence] non bah là je sais pas, je sais pas répondre là

66 M : non ? [long silence]

67 C : bah si, ça vient parce que je l'ai entendu en fait dans la dictée

Nous initions l'échange par une focalisation reposant sur un moment spécifié (l'exemple du chiffre écrit en lettres). Nous replaçons bien Christine au contact de son expérience, mais nous omettons de repasser le contrat. Nous fragmentons de plus en plus l'action jusqu'à un point de butée lié à l'abstraction croissante. Christine en vient à dire : « je ne sais pas comment expliquer ça », puis : « c'est pas évident d'expliquer ça ». Plutôt que de nous arrêter sur ce qui fait obstacle pour Christine à ce moment de l'entretien, d'être médiatrice dans la mise en mots du pré-réfléchi, nous posons une nouvelle question qui fragmente encore davantage l'action, c'est-à-dire une question sollicitant une abstraction plus grande. La réponse de Christine est très claire : elle rit, puis se tait et dit, au final : « je sais pas, je sais pas répondre là ». Une nouvelle fois, nous n'aidons pas Christine dans sa mise en mots, nous contentant de répondre : « non ? », réponse suivie d'un long silence.

Exemple 2 extrait de l'EdE 2 avec Martine :

92 M : hum, hum, alors vous avez employé les mots « catégorie » et « définitions », est-ce que vous pourriez préciser ce que ça veut dire pour vous « catégorie » et « définitions » ?

93 Ma : « catégorie » et « définitions », bah déjà la catégorie c'est par rapport à tout ce qui est comme le panneau euh qu'on voit là, là [elle désigne des dessins de panneaux sur le mur], donc pour moi je me suis mise à la place du conducteur, et je me suis dit : « là y'a quelque chose qui ressemble à ce panneau, machin, etcetera » et qui est, comme je vous ai dit, le mot de tout à l'heure là, et pour moi c'est euh, quelque chose qui est concret par rapport à ce que la phrase veut dire

94 M : hum, hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

95 Ma : donc ça veut dire beaucoup de choses, et comme dans tous les auto-écoles y'a, il peut y avoir des groupes de mots comme ça qui forment une question

96 M : hum, hum

97 Ma : et pour moi, c'est ce qui, c'est ce qui se passe là

98 M : hum, hum, vous retrouvez une situation d'auto-école ?

99 Ma : voilà, c'est la même chose

100 M : hum, hum

101 Ma : donc là ce soir je vais aller à l'auto-école, donc y'aura certainement des questions sur les priorités, les panneaux de danger, les panneaux d'indication, d'obligation, d'interdiction, pas mal de trucs [inaudible] etcetera, donc moi je me suis mis à la place du conducteur

102 M : hum, hum, pour construire la phrase

103 Ma : exactement

104 M : hum, hum [silence] d'accord

Notre question 92 appelle une définition de deux mots (« catégorie » et « définitions »), soit un savoir théorique, ce qui constitue un frein pour Martine dans l'accession à une évocation. D'ailleurs Martine n'est pas en évocation d'un vécu d'action, au cours de cette séquence, puisqu'elle prend en perception les panneaux affichés sur les murs de la pièce où se déroule l'entretien ; or, nous savons que perception et évocation sont antagonistes dans le cadre de l'EdE. En 95 et 101, apparaissent des commentaires par rapport à la tâche – soit autant de digressions. Il nous aurait alors fallu canaliser cette prise de parole, la guider davantage afin de faire accéder Martine à l'évocation. Au lieu de cela, nous ne faisons que renforcer ces commentaires en acquiesçant (interventions 94, 96, 98, 100, 102, 104).

Il nous apparaît que ce qui fait problème dans les deux exemples présentés ci-avant, et on pourrait étendre ce constat à d'autres entretiens, c'est notre guidage.

Le guidage, dans un entretien d'explicitation, doit être directif quant aux contenants mais non-directif quant aux contenus : « privilégier la verbalisation d'une tâche réelle et spécifiée, ou accorder plus de prix à la mise en mots du procédural, sont encore des manières de définir une logique de contenant. Le guidage s'effectue de manière directive en ce qui concerne les contenants. En revanche, en ce qui concerne les contenus verbalisés j'accompagne l'interviewé vers une expression libre de ce qu'il peut dire, je l'aide à le faire avec ses propres mots. […] Les contenus sont donc accueillis de manière non directive pour autant qu'ils appartiennent à un des contenants visés par l'explicitation »[375].

Dans cet exemple, nous ne sommes pas parvenue à être directive en ce qui concerne les contenants.

Or, ainsi que le souligne Vermersch, « sans cette directivité, la verbalisation reste spontanément floue, générale, non descriptive du déroulement de l'action, bloquée par le moindre « Je ne sais pas » ou « Je ne me rappelle pas ». Le guidage est un des enjeux techniques essentiels à la réalisation de l'explicitation. Ne pas savoir guider, ne pas être capable d'intervenir pour canaliser la verbalisation rend impuissant à aider l'autre à expliciter »[376]. Nos longs silences, rencontrés fréquemment, notamment avec Ludovic,

[375] p. 157.

[376] p. 158.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

témoignent de cette impuissance à aider l'autre à mettre en mots. L'interviewer comme l'interviewé parviennent à un point de butée qu'ils ne peuvent surmonter.

On pourrait pointer ici une explication concernant ce manque de directivité relativement aux contenants. Comme le souligne Vermersch par rapport à l'élucidation (« le but de la technique de l'entretien d'explicitation »[377]), « il faut prendre en compte un critère de pertinence : « De quelles informations ai-je besoin par rapport au but que je poursuis dans ce questionnement ? » »[378]. L'objectif de notre questionnement, en lien avec notre question de recherche, est d'amener l'interviewé à réaliser des prises de conscience susceptibles – par hypothèse – de favoriser le mouvement développemental menant de l'oral à l'écrit. Le support, la tâche à accomplir ne constituent qu'un prétexte à l'explicitation, sont seconds (mais pas nécessairement secondaires). Nous avons choisi des tâches faisant appel au langage écrit dont la verbalisation s'appuie sur le langage oral avec l'hypothèse d'un retentissement éventuel sur le langage écrit. Par rapport à l'objectif de ce questionnement, nous n'avons pas besoin d'informations particulières. Ainsi, nous ne cherchons pas à « rendre intelligible la production d'une action particulière de manière à en comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien pour mettre en évidence ce qui en fait l'efficience »[379]. Aussi, nous n'avons pas de guide d'entretien défini, nous ne savons pas précisément dans quelle direction orienter notre questionnement puisque nous visons uniquement à ce que l'interviewé opère des prises de conscience (même si cela se réalise à travers une description d'actions particulières).

Cette limite que nous pointons apparaît comme propre à notre dispositif mais peut être liée également à une maîtrise insuffisante des techniques de l'EdE.

L'ensemble des facteurs défavorisant l'auto-réflexivité vus précédemment s'inscrivaient dans cette dernière logique. A présent, nous allons aborder les facteurs défavorisants liés au dispositif en tant que tel, avec ses objectifs, visant un public spécifique.

B – Les facteurs défavorisants liés au dispositif en tant que tel, avec ses objectifs, visant un public spécifique.

1 – L'utilisation d'un questionnement trop abstrait.

Le cadre de l'EdE, les objectifs que nous visons à travers lui nous amènent souvent vers un questionnement abstrait, ce qui n'est pas sans poser problème à nos interviewés qui sont en situation d'illettrisme. Souvent, un étayage est nécessaire pour amener l'interviewé vers une parole plus abstraite.

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Jérôme :

55 M : hum, hum, et pour chaque mot, si on prend un mot en particulier, par exemple, le premier mot de la première série, de la première liste, hein, est-ce que vous retrouvez un petit peu ce mot-là ?

56 J : ah euh « film »

57 M : alors mettons « film » hein, donc vous retrouvez ce mot

58 J : ouais

[377] p. 135.

[378] Ibid.

[379] Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

59 M : vous êtes bien dans la situation

60 J : [silence] ouais

61 M : hein

62 J : « film »

63 M : « film » comment vous avez fait pour entourer le mot ?

64 J : [silence] [murmure : « film »] par rapport à la lettre

65 M : ouais

66 J : ça commence par [f], « film », [se]

67 M : comment vous saviez que c'était la première lettre ?

68 J : [silence] on entend le, le mot

69 M : on entend le mot

70 J : ouais, « film »

71 M : et quel mot on entend ?

72 J : [murmure : « film »] [très long silence] [i]

73 M : ouais

74 J : [i], [se]

75 M : hum, hum [silence] et là vous êtes en train de faire euh toute une petite gymnastique là [rire] comment ça se passe dans votre tête ? est-ce qu'y a des images, des sons

76 J : des [silence] des images

77 M : ouais, est-ce que vous pouvez me décrire ces images ?

78 J : [silence] dans le film ?

Après avoir spécifié une situation (le mot « film » à entourer), nous interrogeons Jérôme sur les procédures qui l'ont amené à entourer le mot (63). Nous profitons d'une réflexion que Jérôme mène (en 72) pour l'interroger directement sur ce qui s'est passé dans sa tête à ce moment-là (« toute une petite gymnastique », 75). Nous le questionnons pour savoir s'il a plutôt en tête des images ou des sons. Il nous répond avoir des images. Nous lui demandons alors de décrire ces images (77). Il associe film et image et pense que nous lui demandons de décrire les images d'un film. Le mot « image » provoque un glissement de la procédure (décrire ses images mentales afin de savoir comment il a fonctionné) vers l'objet (les images qu'on voit dans un film). Nos interventions ultérieures viseront à recentrer Jérôme sur la procédure. Notre questionnement (« est-ce que vous pouvez me décrire ces images ? ») apparaît trop abstrait. Jérôme aura besoin d'un étayage pour le comprendre.

Exemple 2 extrait de l'EdE 3 avec Charlotte :

107 M : je vous propose, si vous en êtes d'accord, de nous arrêter sur cette image : « soulever le couvercle »

108 C : ouais

109 M : comment vous avez fait pour observer cette image ?

110 C : oh bah j'ai regardé bah l'image, comment est dessiné bah déjà le couvercle, comment il s'ouvre

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

111 M : hum, hum

112 C : la cafetière, et bah pour euh, comment elle, bah elle se ferme après forcément, et c'est tout

113 M : vous avez regardé l'image, hein, comment s'ouvre la cafetière

114 C : ouais

115 M : comment elle se ferme

116 C : ouais

117 M : hein, qu'est-ce que vous avez vu dans cette image ?

[…]

122 C : et bah des cercles si on peut dire

Notre question en 109 est très abstraite : nous demandons à Charlotte de décrire les procédures qu'elle a mises en œuvre pour observer l'image (observer étant un terme abstrait). En 110, elle ne répond pas directement à notre question, elle reprend l'action contenue dans notre question précédente (« j'ai regardé bah l'image »). Aussi, pour pallier les difficultés que peut induire ce type de questionnement, nous utilisons, en 117, un questionnement plus concret (« qu'est-ce que vous avez vu dans cette image ? »). En 122, Charlotte manifeste un discours plus abstrait en parlant de « cercles » qu'elle a observés, soit une abstraction par rapport à la forme. Nous voyons ici qu'un vocabulaire plus concret de la part de l'interviewer peut amener l'interviewé vers une parole plus abstraite.

A travers ces deux exemples, nous voyons que notre dispositif est en jeu ainsi que la spécificité du public interviewé.

Nous avons déjà souligné l'aspect paradoxal de notre dispositif : d'un côté, nous souhaitons faire accéder les personnes en situation d'illettrisme à l'abstraction, accès nécessaire (mais pas forcément suffisant) pour l'entrée dans le langage écrit ; ce qui caractérise, notamment, la situation d'illettrisme, ce sont les difficultés d'abstraction ; d'un autre côté, afin de réaliser cet objectif, nous leur demandons de manifester des capacités d'abstraction, en posant notamment des questions sollicitant ces facultés. Aussi, notre dispositif génère lui-même ses propres facteurs défavorisants.

2 – La volonté de valoriser l'interviewé, au détriment de l'évocation.

2.1 – L'interviewer explicite à la place de l'interviewé.

A plusieurs reprises dans nos EdE, nous avons explicité un vécu d'action à la place de l'interviewé, à partir de ses propos antérieurs, en réalisant une inférence.

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Charlotte :

64 M : et dans ce mot « chemises », par quoi avez-vous commencé pour le lire ?

65 C : « che », « che » « mi » « ses »

66 M : « che »

67 C : « mi »

68 M et C : « ses »

69 C : ouais

70 M : d'accord, donc vous avez décomposé le mot

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

71 C : hum

72 M : en syllabes

73 C : en syllabes [silence]

74 M : d'accord, ouais

75 C : et pis c'est tout

Nous pouvons distinguer deux degrés d'explicitation dans cet extrait : une explicitation à un premier degré, lorsque Charlotte oralise la procédure qu'elle a mise en œuvre pour lire le mot « chemises ». Elle opère une thématisation, c'est-à-dire qu'elle traduit par le biais du langage pour l'autre son vécu. Il s'agit bien d'une forme d'explicitation : en effet, « cette mise en mots pour l'autre est une des clefs de la conceptualisation »[380]. Ensuite, en 70 et 72, nous reprenons ce vécu thématisé pour conceptualiser davantage et opérer une nouvelle explicitation, à un second degré (« vous avez décomposé le mot […] en syllabes »). Nous ne laissons pas Charlotte réaliser elle-même cette nouvelle conceptualisation (d'ailleurs, le peut-elle ? Nous savons en effet que les personnes en situation d'illettrisme présentent des difficultés de conceptualisation). Elle clôt ce tour de parole par « et pis c'est tout » (75) montrant qu'elle se suffit de cette explicitation. Elle n'est donc plus dans une posture d'évocation. Notre explicitation à un second degré l'a fait sortir de l'évocation.

Exemple 2 extrait de l'EdE 2 avec Christine :

172 M : vous avez hésité [silence] et qu'est-ce qui vous a fait hésiter ?

173 C : bah le mot « fruit » en fait parce que au début j'ai pensé à l'eau, mais shai pas pourquoi parce qu'y était déjà dans la première phrase alors, pis j'ai dit « ça va pas, eau fruit ça va pas », c'est « jus de fruit » forcément [silence] surtout qu'y avait « soda » derrière quoi

174 M : hum, hum, donc ce qui vous aide c'est ce qui vient après, au fond

175 C : bah là oui, bah ça dépend des phrases en fait

176 M : c'est ça

177 C : ouais, mais là oui

178 M : là, juste à ce moment-là

179 C : c'est le mot après oui

180 M : c'était le mot après [silence]

En 173, Christine expose ce qui l'a fait hésiter par rapport au choix du mot « jus » devant « fruit ». Après cette longue réplique, nous proposons une reformulation élucidante (174) qui apparaît comme une explicitation des propos de Christine en 173. Il ne s'agit pas d'un simple reflet dans la mesure où nous ne reprenons pas les termes exacts employés par Christine. Dans le cadre d'un EdE, les récapitulations se doivent d'être fidèles aux propos de l'interviewé, sinon l'interviewer risque d'être trop directif par rapport au contenu de l'entretien, d'induire le contenu des réponses de l'interviewé. Il apparaît en 174 que nous explicitons à la place de Christine : nous conceptualisons, en généralisant, l'exemple particulier qu'elle évoque en 173 (nous aurions dû d'ailleurs rester dans ce moment spécifié en introduisant le terme « ici » ou « là ». Christine va elle-même employer ce terme en 177).

A travers ces deux exemples, nous constatons que nous souhaitons venir en aide aux interviewés en explicitant à leur place. En effet, nous connaissons leurs difficultés de mise en mots, ceci constituant une spécificité du public interrogé. Au-delà, notre visée est de

[380] p. 83.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ne pas leur faire ressentir un échec de la parole qui achoppe à se faire comprendre. Nous notons également que, bien qu'explicitant à la place des interviewés, nous souhaitons les accompagner dans leur dynamique d'explicitation : suite à une explicitation à un premier degré, nous leur proposons une explicitation à un degré supérieur afin qu'ils puissent s'approprier ce mouvement d'abstraction. Nous nous situerions ici dans une zone proche de développement, au sens de Vygotsky[381]. Enfin, nous pouvons nous questionner sur une place éventuelle des reformulations élucidantes dans notre pédagogie de l'explicitation : il s'agirait, dans ce cadre, de mettre notre explicitation au service de l'explicitation de l'apprenant en l'inscrivant dans cette zone proche de développement, soit une médiation dans la mise en mots pour l'autre d'un vécu.

2.2 – L'interviewer conforte l'interviewé dans les attentes que celui-ci prête à celui-là.

Exemple extrait de l'EdE 2 avec Christine :

159 C : les jus de fruit et les sodas, ouais, mais je sais pas la fin de la phrase, je sais pas le début

160 M : mais c'est bien que ça vous est, soit revenu, hein

161 C : ouais, ouais parce que j'ai hésité avec ce mot-là, le jus là

162 M : vous avez hésité

163 C : parce que quand j'ai vu « fruit », je voulais mettre « boisson » ou « eau », et pis « boisson fruit » ou « eau fruit », ça fait pas bien, j'ai pensé au jus de fruit pis comme y'avait « soda », tout de suite c'est venu « jus de fruit »

Nous avons déjà vu, en analysant quelques extraits de cet entretien avec Christine combien celle-ci voulait répondre aux attentes qu'elle nous prêtait, à savoir retenir un maximum d'informations relatives à la tâche et les restituer lors de l'entretien.

Après une nouvelle remémoration (celle du « jus de fruit », 151), Christine dévalorise ses capacités en indiquant qu'elle ne se souvient ni du début ni de la fin de la phrase. C'est alors que nous portons un jugement positif sur les capacités de remémoration de Christine en lui disant que « c'est bien » que cela lui soit revenu. Cela apparaît comme un facteur défavorisant l'auto-réflexivité dans la mesure où ce jugement peut conforter Christine dans l'idée que pour répondre à nos attentes, il convient de retenir le maximum d'informations et de les restituer au cours de l'entretien. Cela peut donc la mettre dans une posture d'effort de rappel, posture qui s'oppose à l'évocation pour laquelle il s'agit de désamorcer ces efforts de rappel, de laisser revenir à soi des éléments de la situation sans les rechercher intentionnellement. Néanmoins, dans notre exemple, ce facteur qui a pu être défavorisant ultérieurement ne l'a pas été suite à sa formulation puisqu'une évocation apparaît en 163.

A travers ces deux facteurs défavorisants que nous avons pointés, se dégage, du côté de l'interviewer, la volonté de valoriser les interviewés – des personnes en situation d'illettrisme – qui ont – cela renvoie à la spécificité de ce public – une estime d'eux-mêmes fragile. Ils ont donc besoin d'un étayage narcissique en plus d'un étayage cognitif pour les aider à verbaliser un vécu d'action. Cette valorisation peut néanmoins se faire au détriment de l'évocation, c'est-à-dire que les facteurs affectifs peuvent venir bloquer ou différer le processus réflexif cognitif.

[381] Vygotsky, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

3 – Le vécu des questions par l'interviewé.

Le type de questionnement, ressenti comme facile ou difficile par l'interviewé, peut avoir un effet sur le vécu des questions, comme le montrent les deux exemples ci-après :

Exemple 1 extrait de l'EdE 2 avec Christine :

50 C : pis en faisant la liaison normalement « fruits [z] et légumes » ça allait quoi

51 M : ça allait, en faisant la liaison

52 C : ouais

53 M : est-ce que vous pouvez un petit peu préciser C ?

54 C : aïe, aïe, aïe [rires], « fruits et légumes » bah euh, pff, avec le pluriel

55 M : ouais, le pluriel vous a aidée

56 C : ouais

57 M : ouais

58 C : pis le début de la phrase quand même parce que je sais plus trop ce que c'était mais je pense que le début m'a aidée aussi de la phrase

En 54, Christine manifeste qu'elle se sent mise en difficulté par rapport à notre question 53, en témoignent ses rires ainsi que le terme « aïe » repris trois fois. Christine ne prend pas le temps de la réflexion en s'arrêtant lors d'un silence. Elle n'est pas en posture d'évocation comme le montre la modalisation épistémique « je pense » en 58. Cet exemple montre qu'un facteur affectif peut venir entraver le processus réflexif davantage cognitif.

Exemple 2 extrait de l'EdE 2 avec Ludovic :

84 M : alors comment vous savez qu'il faut le « d » ?

85 L : ça, ça commence par « d », « décembre »

86 M : et comment vous le savez que ça commence par « d » ?

87 L : [rires]

88 M : mes questions sont un peu bizarres

89 L : bah oui c'est pas évident

90 M : c'est vrai que ça demande toute une gymnastique qu'on n'a pas l'habitude de faire euh

91 L : bah oui, oui

92 M : c'est des questions qui sont pas faciles euh, des questions pas évidentes euh, je comprends bien que ça vous déroute

93 L : [rires]

94 M : on essaie de voir comment vous fonctionnez justement

95 L : bah ouais

Face à un questionnement ressenti comme déroutant, Ludovic se met à rire (87). Nous confirmons ce vécu en prenant le parti de l'authenticité (« mes questions sont un peu bizarres », 88). Il répond alors que « c'est pas évident ». Il manifeste ainsi son vécu par rapport à nos questions. Celles-ci ne lui apparaissent pas évidentes par rapport à la réponse

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

à apporter. Mais on peut également penser qu'elles ne lui apparaissent pas évidentes par rapport au sens que nous visons.

Ainsi notre questionnement peut être vécu comme plus ou moins difficile par l'interviewé, tant au niveau de la réponse à fournir que du sens visé, ce qui peut bloquer l'accès à l'évocation. Il nous apparaît important de clarifier dès le départ les objectifs de l'entretien que nous menons avec l'interviewé afin de désamorcer d'éventuels ressentis négatifs par rapport au questionnement (ressentis liés à une perception confuse de nos objectifs).

Nous avons pointé ici une liste détaillée de facteurs qui, mis en œuvre par l'interviewer, ont pu défavoriser l'auto-réflexivité chez l'interviewé. Nous allons à présent nous tourner vers des facteurs qui, du côté de l'interviewer, ont été à même de favoriser cette auto-réflexivité.

III - Les facteurs mis en œuvre par l'interviewer qui favorisent l'auto-réflexivité chez l'interviewé.

Après avoir analysé les obstacles, du côté de l'interviewé, à l'auto-réflexivité, puis, du côté de l'interviewer, les facteurs défavorisant l'auto-réflexivité de l'interviewé, nous en venons maintenant à l'analyse des facteurs favorisant l'auto-réflexivité chez l'interviewé. Nous distinguerons deux types de facteurs : d'une part, les facteurs liés à l'utilisation des techniques de l'entretien d'explicitation (que nous noterons, en guise d'abréviation : EdE) telles que les a décrites Vermersch (1994) ; après avoir présenté ces diverses techniques et en avoir analysé leur impact en matière d'auto-réflexivité, nous verrons comment l'interviewer peut se saisir de ces techniques pour étayer le processus de prise de conscience chez l'interviewé ; d'autre part, les facteurs liés à la spécificité du public interviewé, ici des personnes en situation d'illettrisme. C'est en nous appuyant sur ces derniers facteurs, notamment, que nous serons amenée à penser un dispositif pédagogique à destination d'un public en situation d'illettrisme qui dépassera le cadre de l'EdE tel que le conçoit Vermersch (1994) en intégrant néanmoins ses apports en matière d'explicitation.

A – Les facteurs favorisants liés à l'utilisation des techniques de l'EdE.

1 – Description des principales techniques employées et analyse de leurs impacts.

1.1 – La présence d'un contrat de communication explicite, d'une tâche réelle et spécifiée, d'embrayeurs.

Lorsque nous avons étudié les facteurs défavorisant l'auto-réflexivité, nous avons vu combien l'absence d'un contrat de communication explicite et l'absence de référence à une tâche spécifiée pouvaient s'avérer préjudiciables à l'accession à l'évocation. Qu'en est-il dans le sens inverse ?

Nous avons rajouté, par ailleurs, une nouvelle technique, celle de l'utilisation d'embrayeurs. Il s'agit de formulations telles que « et quand », « et au moment où », « et juste quand » qui visent à ce que l'interviewé soit en prise directe et intime avec son action.

Voici quelques exemples qui montrent la présence, concomitamment ou non, de ces trois techniques :

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Charlotte :

126 M : alors je vous propose C, si vous en êtes d'accord, de revenir sur les mots que vous avez écrits, parce que j'aimerais vraiment comprendre comment vous avez fait pour écrire les mots, vous avez dit « instinctivement », on va essayer de voir comment vous avez fonctionné dans votre tête pour écrire ces mots

127 C : hum

128 M : hein, donc euh, est-ce que vous pourriez prendre un autre mot que le mot « chemises » par exemple ?

129 C : « cagoules »

130 M : « cagoules », voilà, comment vous avez fait pour l'écrire ce mot « cagoules »

131 C : euh bah j'ai vu déjà l'image comment c'est, et j'ai fait euh « cagoules » euh, j'ai relu, j'ai écrit pareil qui marque, que c'était marqué sur la, sur la feuille, j'ai fait pareil, j'ai fait les mêmes, les mêmes lettres de, bah de, d'écriture, c'est pour ça j'ai écrit ce qui me, bah ce qui m'est passé sur euh, bah dans la tête, comme ça

132 M : hum, hum

133 C : ouais

A travers notre intervention 126, nous manifestons que nous voulons dépasser une connaissance en actes énoncée précédemment par Charlotte (« vous avez dit « instinctivement » »). Pour l'aider dans ce dépassement et la guider vers une évocation, nous repassons, en 126, le contrat de communication (« si vous en êtes d'accord »). Nous l'amenons, en 128, à prendre un nouveau mot-exemple. Elle choisit en 129 le mot « cagoules ». La tâche que nous mentionnons en 130 est bien spécifiée (il s'agit d'« écrire le mot « cagoules » »). Par ailleurs, nous faisons preuve d'authenticité (« j'aimerais vraiment comprendre ») et nous employons un vocabulaire concret (« comment vous avez fonctionné dans votre tête »).

Ainsi, les conditions d'une accession à l'évocation sont réunies et Charlotte adopte une position de parole incarnée à l'intervention 131. On notera qu'elle s'exprime en « je ». Néanmoins, à la fin de son intervention, surgit un élément relatif au pré-réfléchi à travers les termes « comme ça ».

Exemple 2 extrait de l'EdE 2 avec Martine :

18 M : alors je vous propose, Ma, si vous en êtes d'accord, de revenir à un moment de l'exercice

19 Ma : hum, hum

20 M : au moment où euh je vous ai demandé de faire la phrase exemple, hein euh, je vous ai dit : « il y a euh une phrase exemple avec des mots, des groupes de mots qui sont dans le désordre, à vous de les remettre dans l'ordre »

21 Ma : d'accord

22 M : donc vous étiez assise à cette table-là, y'avait des bouts de carton qu'étaient là, euh vous retrouvez bien la situation ?

23 Ma : oui

24 M : oui ?

25 M : comment vous avez procédé, comment vous avez fait ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

26 Ma : bah c'est simple, j'ai regardé les groupes de mots pour former une phrase euh et j'ai bien réfléchi à ce que j'allais mettre en premier

27 M : hum, hum

28 Ma : et ce que j'ai mis en premier c'est ce qui commence par une phrase, c'est euh, les mots commencent toujours par une lettre majuscule

Dans cet extrait, apparaît le contrat de communication avec l'interviewée (« si vous en êtes d'accord »). Nous opérons une focalisation vers une tâche réelle et spécifiée (« faire la phrase exemple »). En 22, nous remettons Martine en contact avec la situation passée. L'intervention 25 représente l'aboutissement des interventions précédentes : il s'agit d'un questionnement sur les procédures que Martine a mises en œuvre pour faire la phrase exemple. En 26, après un jugement (« c'est simple »), survient une évocation, en témoigne la posture en « je » de l'interviewée. Cette évocation est fugace (peut-être que la posture d'évocation a été rendue assez difficile par le contexte bruyant dans lequel nous nous trouvions) puisqu'en 28 apparaît une généralisation (à travers le terme « toujours ») ainsi qu'un savoir théorique (« les mots commencent toujours par une lettre majuscule »). Il nous faudra guider Martine vers une nouvelle évocation.

Exemple 3 extrait de l'EdE 2 avec Charlotte :

23 M : donc euh je vous propose, si vous en êtes d'accord, de revenir donc à ce moment de l'exercice, hein, au moment où je vous ai dit que il fallait trouver la taille pour madame Adam, hein euh par quoi avez-vous commencé ?

24 C : euh j'ai commencé bah par euh, par regarder les chiffres déjà, les chiffres de la taille de la poitrine

25 M : hum, hum

26 C : et les chiffres de la taille des hanches, c'est comme ça que, puisque comme y'a plusieurs chiffres des centimètres de poitrine, bah c'est comme ça qu'on déduit à la fin quelle taille elle fait

En 23, à l'occasion d'un nouvel effort demandé à Charlotte, nous repassons le contrat de communication avec celle-ci (« si vous en êtes d'accord »). Par ailleurs, la tâche mentionnée est bien réelle et spécifiée (« trouver la taille pour madame Adam »). Nous le verrons plus loin, notre questionnement (« par quoi avez-vous commencé ? ») est une invitation à une description du déroulement temporel et s'inscrit dans le cadre de la technique de fragmentation ou d'élucidation. En 24, Charlotte accède à l'évocation (en témoigne sa posture en « je »), mais celle-ci reste fugace, à l'image de l'exemple précédent, puisqu'en 26, Charlotte énonce un savoir théorique (« comme y'a plusieurs chiffres des centimètres de poitrine ») puis un « on » de généralisation.

Exemple 4 extrait de l'EdE 3 avec Charlotte :

160 M : comment est-ce qu'elle vous revient cette image ?

161 C : elle me revient par des petites visions, des petites choses euh, des euh

162 M : hum, hum

163 C : par des petites lueurs que je vois dans, de voir les choses

164 M : hum, des petites visions, des petites lueurs, d'accord, ça vous revient comme ça hein

165 C : ouais des petites choses un peu je vois

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

166 M : c'est des petites choses que vous voyez

167 C : ouais

168 M : et vous les voyez en ce moment dans votre tête ?

169 C : oui en même temps, oui

170 M : en même temps

171 C : oui [rires]

172 M : hein que vous me parlez

173 C : ouais

Nous nous basons, en 160, sur une situation spécifiée, dans la mesure où nous faisons référence à « cette image » et non une image en général. En 161, 163 et 165, Charlotte évoque comme le montrent l'emploi du présent ainsi que l'utilisation du « je ». Cette évocation lui permet de décrire « des petites visions », « des petites lueurs ». Les images semblent lui revenir à mesure qu'elle parle ; s'opérerait une simultanéité (en 169, Charlotte dit qu'elle voit des petites choses « en même temps » qu'elle nous parle). Lors du tour de parole suivant, dans lequel nous demandons à Charlotte comment elle s'y est prise pour relier la phrase : « mettre le film dans la cafetière » et l'image qu'elle voit par « des petites lueurs, des petites visions », celle-ci ne parvient pas à expliciter un vécu d'action.

Nous constatons, à travers ces différents exemples, que si la présence d'un contrat de communication explicite, d'une tâche réelle et spécifiée et d'embrayeurs est de nature à favoriser l'évocation chez l'interviewé, celle-ci reste néanmoins passagère, c'est-à-dire qu'il accède à une posture d'évocation le temps d'une ou de quelques courtes répliques, mais qu'au tour de parole suivant il n'est plus en évocation : nous devons alors opérer un guidage directif afin de le faire accéder de nouveau à l'évocation.

Soulignons à présent qu'il est des situations dans lesquelles les conditions idéales sont réunies pour une évocation, mais que l'interviewé n'accède pas à celle-ci.

Exemple 5 extrait de l'EdE 1 avec Christine :

42 M : hum, hum, et comment vous avez fait pour euh réfléchir [silence] comment ça s'est passé ce moment-là où vous avez réfléchi ?

43 C : bah dans ma tête

44 M : dans votre tête, ouais [silence] je vous propose, si vous en êtes d'accord, C, de me décrire ce qui s'est passé dans votre tête quand vous réfléchissiez

45 C : ouais mais je sais pas comment décrire ça

46 M : avec vos mots à vous, en prenant bien le temps de revenir dans cette situation

47 C : [soupir] [long silence] par exemple pour les chiffres euh, bah de l'écrire en lettres en fait

48 M : oui

49 C : réfléchir à l'écrire en lettres

Notre première intervention (42) comporte quelques facteurs susceptibles de défavoriser l'évocation chez Christine. Ainsi, notre focalisation ne porte pas sur un moment spécifié mais reste à un niveau général. Par ailleurs, la question : « comment ça s'est passé ce moment-là… ? » pouvait générer un jugement. Mais à l'intervention suivante (44), nous repassons le contrat avec Christine. Celle-ci s'avoue alors impuissante à décrire ce vécu

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

d'action. Aussi nous intervenons (46) afin de ralentir le processus réflexif, nécessairement plus lent que ne l'a été le déroulement d'actions. Après un soupir et un long silence propice à la réflexion, Christine en reste à un niveau de généralité et de ce fait n'est pas dans une posture d'évocation.

1.2 – L'utilisation de questions anecdotiques ou contextuelles.

Les questions anecdotiques ou contextuelles correspondent à des questions sans importance auxquelles l'interviewé ne peut répondre sans repartir dans le passé. Il s'agit de modifier la direction d'attention de l'interviewé afin de le guider vers l'évocation.

Exemple extrait de l'EdE 1 avec Charlotte :

134 M : donc vous avez eu une image, vous avez commencé par me dire

135 C : ouais

136 M : hein, c'était une image de quoi ?

137 C : ben d'un bonnet, d'une cagoule euh d'hiver euh, d'une femme qui prenait une cagoule euh, c'était sur un catalogue

138 M : hum, hum, une femme qui prenait une cagoule

139 C : oui

140 M : est-ce que vous pourriez me dire quelle était la couleur de cette cagoule euh ?

141 C : euh je crois que c'était noir, elle était noire

142 M : hum, hum, d'accord, donc vous avez eu une image euh de la cagoule, portée par une femme, et une cagoule noire

143 C : hum

144 M : d'accord

145 M : et après, qu'est-ce que vous avez fait juste après ?

146 C : après je l'ai, je l'ai marqué sur la feuille, en voyant, en regardant le mot parce que je suis pas trop mauvaise en français quand même, mais bon je l'aurais marqué même qu'elle était pas marquée, je l'aurais marqué pareil

147 M : hum, hum

148 C : oui [rires]

149 M : hum, hum

150 C : mais euh là-dessus, non pas plus

En 131, Charlotte indique qu'elle a « vu déjà l'image comment c'est ». En 134, nous reformulons ces propos dans le but d'approfondir la modalité visuelle évoquée précédemment. Nous faisons décrire à Charlotte l'image qu'elle a eue. La description qu'elle en donne est très précise, montrant qu'elle repart dans le passé, néanmoins, afin de guider une évocation future, nous lui posons en 140 une question anecdotique (« quelle était la couleur de cette cagoule ? »). Nous reformulons en 142 les propos tenus précédemment par Charlotte. Puis nous posons une question (en 145) qui vise la description d'un déroulement temporel. Il ne nous semble pas que Charlotte évoque, dans sa réponse en 146. Les informations qu'elle nous transmet sont déjà conscientisées : après s'être fait une image dans sa tête, elle a marqué le mot « cagoules » sur la feuille. D'ailleurs, elle avait déjà eu l'occasion, au préalable (en 131), de le dire. S'ensuit une réaction défensive par rapport à

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

la tâche et/ou par rapport à nos questions qui lui semblent peut-être – sinon puériles – du moins trop faciles.

En somme, dans cet exemple, cette question anecdotique n'a pas porté pleinement ses fruits en terme d'évocation. Peut-on considérer ici qu'il s'agit d'une limite de la procédure, autrement dit d'une limite inhérente au dispositif de l'EdE ? Ou bien cet obstacle est-il lié aux spécificités du public interrogé, c'est-à-dire des personnes en situation d'illettrisme ?

1.3 – Le respect des silences, l'utilisation du résumé, de l'écho.

Certaines répliques ou absences de répliques du côté de l'interviewer ont pour but d'encourager l'interviewé dans une évocation en cours ou de l'aiguiller vers une évocation.

Suite aux répliques de l'interviewé, il s'agit pour l'interviewer d'identifier les informations présentes puis de décider entre « relancer activement le guidage et l'accompagnement »[382], soit focaliser, élucider ou réguler, et « encourager la verbalisation en cours »[383] en se taisant ou en agréant. Cela renvoie à la fonction phatique du langage.

Il est donc des situations dans lesquelles l'interviewer se tait et encourage la production en cours, mais il en est d'autres où l'interviewé se tait afin de réfléchir, ce qui peut le mener vers l'évocation si l'interviewer respecte ce silence.

Exemple 1 extrait de l'EdE 3 avec Jérôme :

55 M : et alors, on va revenir juste au moment où vous avez tracé la première lettre, hein si vous en êtes d'accord, je vous propose de revenir à ce moment où vous avez tracé la première lettre, hein, euh, comment vous avez fait pour tracer la première lettre ?

56 J : [très long silence] c'est des gros, que la même lettre que ça correspond sur la feuille qu'est marquée au-dessus

57 M : alors comment ça, est-ce que vous pouvez m'expliquer un petit peu euh J ?

58 J : faut que ce soit la même, la même forme

59 M : la même forme, ouais

60 J : pareil que, qu'est fait sur euh, sur la feuille

61 M : d'accord, pareil que ce qui est fait sur la feuille

62 J : ouais, au-dessus, ouais

63 M : au-dessus

64 J : au-dessus ouais

65 M : hum

66 J : la même, la même forme

Cet exemple nous montre le bénéfice d'un silence sur la progression vers l'évocation, depuis la mise en mots implicite jusqu'à l'évocation. La tâche support à l'entretien consistait à tracer des lettres majuscules puis leur équivalent en lettres minuscules. En 55, nous spécifions un moment (le « moment où vous avez tracé la première lettre ») ; à l'occasion du nouvel effort que nous demandons à Jérôme, nous repassons le contrat (« si vous en êtes d'accord »). En 56, Jérôme a besoin d'un très long temps de silence pour pouvoir thématiser, c'est-à-dire mettre en mots pour l'autre un vécu interne. Cette mise en mots témoigne

[382] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994, p. 121.

[383] Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

d'une difficulté, d'une part à expliciter, mais d'autre part, au-delà, à faire comprendre au destinataire du message ses « signifiants intériorisés, privés »[384]. Nous demandons à Jérôme, en 57, de préciser ses propos. Il se centre alors sur le résultat, à travers l'injonction « faut que ». Nous formulons quelques échos (59, 61, 63) qui visent à relancer Jérôme, à ce que celui-ci nous donne davantage de détails. Nous parviendrons à une évocation au tour de parole suivant, quand Jérôme dira que l'alphabet l'a aidé à tracer la lettre (92). Ainsi donc, le respect d'un silence n'amène pas forcément à une évocation immédiate mais peut porter ses fruits à plus long terme.

Une autre technique consiste à faire ralentir le débit langagier de l'interviewé afin que celui-ci puisse prendre le temps de la réflexion.

Exemple 2 extrait de l'EdE 2 avec Charlotte :

31 M : et en regardant les chiffres, comment vous avez fait ?

32 C : bah j'ai regardé, c'était, c'était, 90, 88, 90, je crois, bah j'ai fait de, normalement, de, j'ai, bah shai pas trop comment dire là

33 M : ouais

34 C : [silence] bah je sais pas trop là

35 M : prenez votre temps pour réfléchir C hein, hein [long silence] donc vous avez regardé les chiffres

36 C : ouais, et ça m'a donné bah la taille euh de la personne

37 M : hum, hum

38 C : vis à vis des additions

39 M : hum, hum

40 C : à faire

Suite à une focalisation en 31, Charlotte exprime une connaissance en actes (« j'ai fait de, normalement ») dont la formulation ne la satisfait pas. Elle manifeste son impuissance à expliciter (« bah shai pas trop comment dire là »). Après un silence, en 34, elle réitère ce constat (« je sais pas trop là »). Une médiation s'impose afin de l'aider à verbaliser la procédure qu'elle s'efforce de décrire. En 35, nous l'invitons à prendre le temps de la réflexion, ce qui se traduit par un long silence (nous avons constaté dans d'autres entretiens, notamment avec Christine, que celle-ci ne s'autorisait pas le temps de la réflexion, dans la mesure où cela générait un silence. Elle prenait alors l'image de la télévision pour laquelle les silences « ne font pas bien » (selon ses termes). Nous avons dès lors rajouté à nos consignes précédant l'entretien le « droit au silence » pour réfléchir). Nous reprenons ensuite en écho des propos qu'elle a formulés auparavant (en 24). Ceci est une relance, une incitation à donner davantage de détails. De nouveaux éléments surgissent : elle a réalisé des additions pour trouver la taille de la personne (36, 38, 40). Cet exemple illustre combien le ralentissement du rythme de l'entretien (se manifestant par l'énoncé d'un droit à la réflexion ainsi que par un long silence) et la reprise en écho favorisent la mise en mots pour l'autre de détails sur les procédures à l'œuvre précédemment durant la tâche.

Nous allons à présent aborder deux nouvelles techniques : d'une part, les récapitulations ou résumés qui sont des relances plutôt que des questions ; d'autre part, les reprises en écho qui s'inscrivent dans la même logique : elles relancent l'autre afin qu'il donne des détails. Dans le cadre de ces deux techniques, il convient, selon Vermersch

[384] p. 80.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

(1994), de reprendre les mots utilisés par l'interviewé, sans utiliser de synonymes, afin de ne pas induire un contenu.

Quelques exemples vont nous permettre d'illustrer l'utilisation et l'impact de ces deux techniques :

Exemple 3 extrait de l'EdE 2 avec Martine :

219 M : donc ce qu'on peut retenir c'est que vous vous êtes mise à la place du conducteur pour euh faire ces phrases

220 Ma : exactement

221 M : hein

222 Ma : c'est comme si j'étais le conducteur, la conductrice et puis j'avais des trucs devant moi, je me dis « ah, là on arrive dans un truc, faut que je réponde, faut que je voie qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui va pas », c'est [inaudible] et là j'avais des phrases, c'est comme si je me mettais à la place du conducteur, je me suis dit : « là je vois des mots qui sont côte à côte », ça m'a permis de construire les phrases

Après un tour de parole où prédominaient, du côté de Martine, commentaires et digressions, nous opérons en 219 un petit résumé qui reprend un élément saillant (se mettre « à la place du conducteur » pour reconstituer les phrases), résumé qui a pour fonction, d'une part de recadrer Martine sur une procédure qu'elle a mise en œuvre, d'autre part de l'inciter à nous donner davantage de détails. En 222, Martine commence par développer des propos centrés sur le contenu non sur les procédures (en témoigne l'injonction « faut que je réponde »), propos par ailleurs plutôt implicites (elle emploie à deux reprises le terme « truc »). Puis survient une évocation, comme le montrent les quatre « je », le terme « là » (qui réfère à un moment spécifié) et le présent utilisé à deux reprises.

Le résumé en 219 s'est donc inscrit dans une logique de guidage vers l'évocation.

Voici enfin un exemple montrant la fonction de relance d'un écho sous la forme d'une incitation à fournir davantage de détails.

Exemple 4 extrait de l'EdE 1 avec Ludovic :

163 M : alors je vous propose, si ça vous convient L, de voir maintenant le moment de l'exercice où on vous a demandé de trouver le deuxième itinéraire

164 L : ouais

165 M : comment, vous retrouvez bien cette situation ?

166 L : ouais, Rennes, Nantes, Lorient

167 M : hum, hum

168 L : l'autre je ne sais plus

169 M : hum, hum [silence] alors comment vous avez fait pour euh repérer ce deuxième itinéraire ?

170 L : [silence] comment je fais ? [silence] c'est comme le premier, j'ai, j'ai suivi les lignes quoi

171 M : hum, hum [silence] d'accord, vous avez suivi les lignes

172 L : de Rennes, je suis descendu à Nantes

173 M : hum, hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

174 L : Nantes - Lorient [silence]

Après avoir défini un moment spécifié (« le moment de l'exercice où on vous a demandé de trouver le deuxième itinéraire »), repassé le contrat de communication (« si ça vous convient Ludovic ») et remis celui-ci en contact avec son vécu passé (« vous retrouvez bien cette situation ? »), nous opérons une focalisation relative aux procédures qu'il a mises en œuvre pour repérer le deuxième itinéraire. Il manifeste en 170, à travers son silence et son questionnement (« comment je fais ? »), son étonnement par rapport à une question qui interroge ce qui semble être une évidence. Puis nous formulons un écho en 171 qui a pour résultat un apport de détails par Ludovic sur les villes traversées (notons la posture en « je » de Ludovic en 172. Peut-on pour autant considérer que cette réplique constitue une évocation ? Peut-être s'agit-il d'une émission de savoirs déjà conceptualisés).

1.4 – Le désamorçage des efforts de rappel.

La mémoire est en jeu dans l'EdE, dans la mesure où le questionnement porte sur un vécu d'actions réalisées auparavant. Or, cette mémoire est implicite ou non intentionnelle : « l'explicitation met en œuvre une mémoire non intentionnelle, au sens où les événements qui seront rappelés ne font pas l'objet d'un projet de mémorisation »[385].

Rappelons ici, ainsi que nous l'avons vu précédemment dans les obstacles à l'explicitation, l'expérience de Christine au fil des EdE : lors des EdE 1 et 2, elle a perçu un des éléments en jeu dans l'entretien, à savoir la mémoire, dont elle a pressenti qu'une défaillance expliquerait son ressenti d'impuissance à répondre à nos questions. Or, la mémoire à l'œuvre dans l'entretien est, comme nous l'avons vu, involontaire. Un paradoxe surgit alors : comment « rechercher délibérément l'accès involontaire ? »[386]. Dans l'EdE 3, afin de ne plus éprouver ce sentiment d'impuissance, Christine s'est mise en projet de mémoriser le maximum d'informations (mots, phrases, nombre de paragraphes, …) dans le but de les rappeler lors de l'entretien. Elle opère donc des efforts de rappel « dont on sait clairement maintenant qu'ils sont contre productifs »[387]. « Le but tant recherché ne peut être visé qu'indirectement, sous peine d'inefficacité, tout simplement parce que nous n'avons aucune possibilité d'action mécanique pour le produire, *aucune causalité externe ne peut se substituer aux processus internes* »[388]. Nous avons donc dû désamorcer, au long de l'entretien, ces efforts de rappel. En somme, « le mouvement que l'on essaie d'induire est plus de l'ordre d'un « accueillir » que d'un « aller chercher » »[389], soit une procédure contre-intuitive. Vermersch nomme cette mémoire, « à la suite de G. Gusdorf « mémoire concrète » »[390].

Exemple 1 extrait de l'EdE 2 avec Christine :

130 M : maintenant on va voir peut-être, fin je vous propose, si vous en êtes d'accord, de voir les mots difficiles, donc y'a un premier mot difficile que vous, dont vous m'avez parlé tout à l'heure, hein je crois

131 C : ouais c'était « fruit »

385 p. 90.

386 p. 100.

387 VERMERSCH, P. Introduction, GREX, janvier 1994, n°3, p. 1.

388 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994, p. 101. C'est l'auteur qui souligne.

389 Ibid.

390 p. 90.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

132 M : « fruit » voilà, est-ce que vous avez un exemple de deuxième mot difficile ?

133 C : [silence] deuxième mot difficile ? [long silence] non

134 M : non ?

135 C : [silence] bah non pourtant y'en avait mais pff [long silence]

136 M : vous avez, ça a du mal à revenir à votre mémoire ?

137 C : ouais bah ouais, ouais

138 M : ouais

139 C : non, bah non, je vois pas

140 M : alors si vous laissez le texte revenir à vous, hein le texte, pas forcément, pas forcément les mots qu'on vous demandait, mais tous les autres mots, quel mot vous vient à l'esprit ?

141 C : la première phrase

142 M : la première phrase

143 C : un litre et demi par jour

144 M : d'accord, hum, hum, c'est la première phrase qui vous revient

145 C : ouais

146 M : et comment elle vous revient cette première phrase ?

147 C : bah

148 M : avec des images ou ?

149 C : c'est toujours, bah oui avec des images ouais, comme je sais que faut boire de l'eau par, un litre et demi par jour, tout de suite ça me revient, surtout que c'est la première en plus

150 M : hum, hum

151 C : ah plus loin y'avait des jus de fruit aussi

152 M : ouais, d'accord

153 C : boire des jus de fruit ou du soda

154 M : hum, hum

155 C : ouais

156 M : comment ça vous est revenu C ça ?

157 C : [rires] instinctivement je sais pas, bah oui ça m'est revenu là

Dans cet extrait, nous sollicitons la mémoire volontaire de Christine, notamment lorsque nous lui demandons si elle se souvient d'« un exemple de deuxième mot difficile » (132). Le long silence de Christine en 133 semble montrer qu'elle recherche activement un mot. Cet effort est entretenu par notre réplique 136 dans laquelle nous citons explicitement la mémoire. Puis en 140, nous tentons de désamorcer ces efforts de rappel, mais notre guidage ne se fait pas vers la sensorialité, plutôt vers les pensées (« si vous laissez le texte revenir à vous »). La démarche à opérer « suppose de ne pas demander à la personne de se rappeler, ni d'essayer de se rappeler, mais plutôt de laisser revenir les impressions quelles

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

qu'elles soient qui se présentent à elle »[391]. Nous guidons bien Christine vers une posture de « laisser revenir » mais l'objet de cet « accueil » est trop conceptualisé et susceptible de mobiliser un rappel volontaire. Néanmoins, nous faisons intervenir la sensorialité en 146-148 en induisant quelque peu le contenu (« comment elle vous revient cette première phrase ? avec des images ou ? »). Puis en 151, sans avoir recherché volontairement ces mots (ainsi ne figurent aucun silence), Christine rappelle « jus de fruit » et « soda », deux mots effectivement dans le texte de l'exercice. Peut-on y voir là l'effet du désamorçage des efforts de rappel opéré en 140 ? D'ailleurs, lorsque nous l'interrogeons en 156 sur la manière dont lui sont revenus les mots, Christine nous répond : « instinctivement, je sais pas ». Ainsi, malgré un guidage un peu trop centré sur la pensée et pas assez sur les impressions, Christine parvient à rappeler deux mots dans un mouvement de l'ordre d'un « accueillir » plutôt que d'un « aller chercher ».

Exemple 2 extrait de l'EdE 2 avec Ludovic :

218 M : hum, et pour « célébrer » vous l'avez lu comme ça ?

219 L : bah au départ j'ai accroché mais quand j'ai lu le restant de la phrase j'ai su que c'était « célébrer »

220 M : comment vous l'avez su alors ?

221 L : c'est « célébrer les morts », je sais plus comment, le restant de la phrase

222 M : hum, hum [silence] comment le restant de la phrase vous a aidé à trouver et à dire que c'était « célébrer » ? [silence] laissez revenir peut-être le restant de la phrase, hein ?

223 L : je sais plus le début

224 M : vous savez plus le début [très long silence] vous m'avez dit tout à l'heure que y'avait le mot « mort »

225 L : ouais [long silence] c'est « novembre » je crois le début, « le mois de novembre, on célèbre »

226 M : « le mois de novembre on célèbre »

227 L : hum, hum, il me semble que c'est ça

228 M : hum, hum

229 L : je suis plus sûr

230 M : vous avez laissé revenir là le début de la phrase, la fin un petit peu de la phrase, hein

Suite à une question sur une procédure (218), Ludovic indique que le contexte des mots de la phrase l'a aidé à lire le mot « célébrer ». Afin de répondre à notre question 220 (« comment vous l'avez su alors ? »), Ludovic recherche en mémoire les mots composant « le restant de la phrase ». Il dit ne plus s'en souvenir. Pressentant cet effort de rappel, du côté d'un « aller chercher » activement cette partie de la phrase, nous tentons de désamorcer cet effort en essayant d'inscrire Ludovic dans une posture de « laisser revenir ». Tout comme pour l'exemple précédent, nous guidons Ludovic, non vers une sensorialité, mais davantage vers une conceptualisation, ici vers « le restant de la phrase ». En 223, Ludovic reste bloqué par le fait qu'il ne se souvient plus du début de la phrase. Le très long silence qui suit pourrait traduire un effort de rappel du début de la phrase chez Ludovic. Afin de désamorcer cet effort, nous lui indiquons, en 224, un mot dont il s'est souvenu

[391] p. 101.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

spontanément en 221 (le mot « mort »). Puis en 225, le début de la phrase revient à Ludovic : a-t-il mis en jeu sa mémoire concrète, montrant par là-même que notre désamorçage produit l'effet escompté ? Ou bien s'inscrit-il toujours dans une posture d'« aller chercher » le début de la phrase à travers un effort de rappel ? Il semble difficile, au vu des seules traces verbales dont nous disposons, de statuer sur ce point.

Exemple 3 extrait de l'EdE 2 avec Charlotte :

94 M : et si on en revient à l'exemple là dont vous me parliez, la taille 50

95 C : hum

96 M : comment vous avez fait pour additionner les chiffres ?

97 C : euh pour additionner euh, ah oui pour 50, là c'est de, ah je sais pas trop, pour m'exprimer moi… euh [silence] je ne sais plus trop, non je sais plus, là dessus

98 M : d'accord

99 C : ouais

100 M : alors laissez revenir à vous, je vous propose C de laisser revenir à vous un exemple, sans faire d'effort pour rechercher, mais de laisser revenir à vous un exemple de taille, de personne, de tour de poitrine, de tour de hanches

101 C : hum, hum

102 M : hein

103 C : ouais

104 M : voilà

105 C : ouais [très long silence]

106 M : y'a quelque chose qui vous revient C ?

107 C : bah pas beaucoup, pas beaucoup de choses [silence]

108 M : pas beaucoup de choses ?

109 C : non

110 M : hum, hum

111 C : je suis pas habituée à revenir à l'exemple euh sur euh des catalogues, c'est souvent ça euh

Après l'expression par Charlotte d'une impuissance à expliciter comment elle a procédé « pour additionner les chiffres » (en 97), nous lui proposons, en 100, de laisser revenir un exemple, ceci afin qu'elle puisse surmonter la difficulté qu'elle manifeste. Notre consigne en « laisser revenir » sollicite, en première intention, la mémoire concrète. Cependant, nous rajoutons à cette consigne les propos suivants : « sans faire d'effort pour rechercher », ce qui, sur le plan de la procédure à mettre en œuvre, est correct ; néanmoins, ainsi formulée, notre consigne prend l'allure d'une injonction paradoxale : nous demandons en effet à Charlotte de faire un effort afin de ne pas en faire. Cette injonction paradoxale bloque Charlotte qui ne parvient pas à retrouver un exemple, en témoignent le très long silence en 105, puis ses propos en 107. Nous pouvons nous demander si Charlotte a pleinement compris le sens des termes « laisser revenir » puisqu'elle indique en 111 qu'elle n'est pas « habituée à revenir à l'exemple ». Il nous faudrait réfléchir à d'autres formulations qui permettraient l'accès – indirect – à la mémoire concrète.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

1.5 – L'utilisation de questions relevant de l'élucidation.

« L'élucidation est le but de la technique de l'entretien d'explicitation »[392]. Il s'agit de travailler sur le déroulement de l'action, sur la succession des actions élémentaires qui a permis d'arriver au résultat final, afin d'en obtenir une description complète, afin également d'appréhender ce qui en a fait l'efficience ou non. Le temps, l'organisation séquentielle constituent la structure de base de l'explicitation.

Nous avons remarqué, quand nous introduisions dans l'EdE des questions se basant sur la chronologie des actions, que l'interviewé accédait – le plus souvent – à l'évocation, ou que cela relançait le processus d'évocation. Nous sollicitions, à travers nos questions, la description du déroulement temporel d'une action. Voici quelques exemples qui en témoignent :

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Charlotte :

25 M : donc c'est plutôt par des sons

26 C : ouais

27 M : que vous retrouvez la situation en me réentendant vous dire la consigne

28 C : ouais

29 M : hein ? hum, hum, d'accord, euh voilà euh quand vous avez commencé l'exercice, par quoi avez-vous commencé ?

30 C : bah par les premiers, les premiers mots des listes, de la première liste, alors j'ai vu bah les unes après les autres euh bah j'ai regardé les mots et que, quand j'ai vu bah « bonnets », comme c'est un vêtement bah je l'ai marqué, les autres, ainsi de suite pour les autres vêtements, c'est pareil, en suivant le euh, la liste euh de haut en bas et de l'autre pareil

31 M : en suivant la liste

32 M et C : de haut en bas

33 C : ouais

Nos deux premières interventions (25 et 27) visent à replacer Charlotte au contact des éléments sensoriels (ici les sons) qui lui ont permis de retrouver la situation exposée en 1 (« indiquer le numéro des pages auxquelles figuraient les vêtements dans ce catalogue »). Notre objectif est de la faire accéder à l'évocation. L'intervention suivante (29) interroge la description de la première action engagée par Charlotte dans l'exercice. La réponse de cette dernière montre qu'elle est en posture d'évocation, en témoignent les 4 « je » qu'elle emploie. Elle décrit la succession d'actions qu'elle a mise en œuvre pour parvenir au résultat (qui rejoint la situation exposée en 1) : voir - regarder les mots / voir le mot « bonnet » / savoir qu'il s'agit d'un vêtement / marquer le mot « bonnet » et le numéro de la page correspondant. Cependant, très vite, Charlotte généralise en parlant des autres mots et en disant : « ainsi de suite ». Auparavant, elle était bien dans une situation spécifiée, puisqu'elle se centrait sur le mot « bonnet ». Malgré cette généralisation, elle indique néanmoins une nouvelle action : « suivre la liste de haut en bas ».

Exemple 2 extrait de l'EdE 1 avec Ludovic :

142 M : hum, hum, et comment vous avez fait quand vous avez recopié ?

143 L : [silence] bah j'ai regardé lettre par lettre

[392] p. 135.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

144 M : hum, hum, ouais [long silence] et pour tracer chaque lettre, comment vous avez fait ?

145 L : [silence] pour écrire les lettres ?

146 M : hum, hum

147 L : [long silence] je sais pas, j'ai regardé sur la fiche toujours

148 M : vous avez regardé sur la fiche

149 L : hum

150 M : vous vous êtes aidé de la fiche

151 L : oui

152 M : hum, hum [silence] d'accord [silence] donc la fiche vous a aidé

153 L : oui, bah oui

154 M : hum, hum, vous avez regardé la fiche pis vous avez recopié

155 L : ouais c'est ça

156 M : hum, et après avoir écrit une lettre, comment vous faisiez ?

157 L : je donnais un petit coup d'œil sur la suivante

158 M : hum, hum

159 L : ainsi de suite

160 M : hum, hum

161 L : des fois je faisais deux lettres à se suivre pis je reprenais un coup d'œil

Nos deux premières interventions (142, 144) montrent que nous fragmentons la description du déroulement des actions mentionnées par Ludovic (« recopier les lettres / regarder lettre par lettre »). Cela nous amène à l'idée de granularité : celle-ci « renvoie […] au grain (le grain d'un papier abrasif par exemple), donc à la finesse de l'unité de description »[393]. Nous nous arrêtons sur une demande de description d'une action (« tracer chaque lettre »). Celle-ci ne renvoie pas à une action spécifiée puisque nous utilisons le terme « chaque » et non « la ». Cette question semble déconcerter Ludovic qui répond ne pas savoir mais en même temps avoir regardé sur la fiche. Nous formulons à 4 reprises un écho ou une reformulation qui n'ont pas l'effet de relance escompté. Aussi, en 156, nous réintroduisons la temporalité à travers le terme « après ». Nous faisons décrire le déroulement temporel des actions qui ont mené Ludovic à tracer chaque lettre. En 156, le moment n'est pas tout à fait spécifié puisque nous parlons d'« une » lettre en général et non de « la » lettre en particulier. Néanmoins, cette question débloque Ludovic qui évoque une nouvelle action : « je donnais un petit coup d'œil sur la suivante ». S'agit-il, à ce moment précis, d'une évocation, ou l'interviewé reste-t-il dans une généralisation induite par notre questionnement ? Toujours est-il qu'ensuite Ludovic généralise (à travers les termes « ainsi de suite » et « des fois »). Soulignons, par ailleurs, que cette question 156 comporte un vocabulaire concret, plus accessible qu'une question du type : « comment avez-vous fait pour écrire ? » qui questionne une procédure cognitive. La réintroduction de la temporalité, structure de base de l'explicitation, est donc de nature à favoriser l'évocation.

1.6 – Le contournement du jugement.

[393] p. 141.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Les jugements, opinions ou commentaires sont considérées par Vermersch comme des informations satellites de l'action, au sens où « la formulation de ces jugements ne donne aucune information sur le procédural »[394] (l'aspect procédural de l'action vécue correspondant à l'exécution de l'action réelle). Si l'interviewer se donne pour objectif la description du vécu de l'action par l'interviewé, il doit opérer un guidage vers l'aspect procédural en contournant la sphère des jugements lorsqu'un jugement est émis par l'interviewé.

L'exemple suivant en rend compte :

Exemple extrait de l'EdE 1 avec Christine :

1 M : donc C, je vous propose de revenir à un moment donné, à un moment donné de l'exercice, au moment où vous étiez assise, au tout début de l'exercice, vous étiez assise à cette table-là, sur cette chaise-là, vous aviez la feuille de papier euh sous les yeux, les crayons dans la main droite

2 C : oui [rires]

3 M : hein, est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là ?

4 C : oui, oui, ça va

5 M : ça va ?

6 C : ouais

7 M : ouais ?

8 M : comment il vous revient ce moment-là, est-ce que c'est des images qui vous reviennent ?

9 C : bah c'est un moment agréable

10 M : c'est un moment agréable

11 C : parce que bah j'aime bien écrire

12 M : d'accord, hein, et comment ce moment agréable vous revient, il vous revient par le biais, fin, sous forme euh d'images, vous vous revoyez dans la situation, assise à cette table-là, avec le crayon dans la main ou c'est plutôt sous forme de sons, vous réentendez les mots que je prononce, vous réentendez parler ?

13 C : bah c'est les deux à la fois en fait

14 M : hum

15 C : ouais bah oui, surtout que l'exercice c'était un thème qui me plaisait en plus donc euh

16 M : hum, hum

17 C : donc y'a ça aussi quoi [rires]

18 M : d'accord, donc c'est un peu les deux à la fois

19 C : oui

Dès ce début d'entretien, nous recontextualisons la situation afin de favoriser l'évocation chez Christine. Nous l'amenons à se reporter au passé sur le mode du revécu, de la sensorialité. L'évocation permet la remémoration : le fait que l'interviewé aille en évocation d'un événement passé déclenche la mémoire autobiographique, épisodique,

[394] p. 44.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

encore appelée « mémoire concrète » par Vermersch à la suite de Gusdorf[395]. Nous faisons appel en 8 à des éléments de sensorialité, sur un mode quelque peu inductif (ainsi, nous nommons un élément sensoriel, à savoir des images). Les premiers propos de Christine font apparaître des jugements (en 9 : « c'est un moment agréable » ; en 11 : « j'aime bien écrire »). « Quand on anime un temps de feed back, de retour sur un exercice, sur une pratique, il est extrêmement fréquent que la prise de parole débute par un jugement global sur ce qui s'est passé »[396]. Cela est peut-être également dû au fait qu'il s'agissait du premier EdE avec Christine. Celle-ci découvre alors le travail proposé, le type de questionnement, les objectifs poursuivis par celui-ci. Elle est peut-être plus à même de s'exprimer – au départ tout du moins – plus spontanément. Suite au premier EdE, nous avons pu observer – notamment chez Christine – un effet de normalisation pour les deux autres EdE, Christine cherchant alors à répondre aux attentes qu'elle nous prêtait.

Face à l'émission de jugements, tels que ceux prononcés par Christine en 9 et 11, quelle conduite adopter ? Faut-il encourager ce type d'expression, au nom d'une volonté de prendre en compte le sujet dans sa globalité, non seulement sur le versant du vécu d'action mais aussi sur celui du vécu émotionnel ? Ou bien s'agit-il de contourner ce dernier type de vécu pour privilégier la description du déroulement d'actions ? En fait, tout dépend du but poursuivi : « nous l'avions déjà abordé en ce qui concerne le vécu de l'émotion, relancer directement sur la formulation négative c'est entrer dans un autre espace de parole que celui du vécu de l'action, c'est aller vers d'autres buts »[397]. Nous décidons en 10 d'encourager ce type de verbalisation en utilisant un écho (« c'est un moment agréable »). Puis en 12, nous contournons ces deux jugements émis par Christine, en la guidant vers des éléments de sensorialité susceptibles de la faire accéder à l'évocation (« comment ce moment agréable vous revient ? »). Soulignons que ce guidage est plutôt inductif : nous nommons, en les contextualisant, deux éléments sensoriels, les sons et les images). Un nouveau jugement surgit plus loin, en 15. Nous formulons un écho en 18 (« donc c'est un peu les deux à la fois ») afin de maintenir ce guidage vers les éléments de sensorialité, et en 22, nous demandons à Christine de nous décrire les images qu'elle retrouve.

Face à des jugements émis spontanément, nous avons pris le parti de les contourner afin de nous centrer sur la description du vécu d'action. Cependant, il y aurait à s'interroger sur la place et le sens de tels propos dans le cadre de l'échange. Que veut signifier l'interviewé en évoquant un « moment agréable » ? Quelle place accorder à ce type de verbalisation et pour quel objectif ? Dans le cadre d'une prise en compte holistique de la personne, on aurait avantage à s'intéresser également au vécu émotionnel aux côtés du vécu d'action. Fréquemment dans les divers EdE, intervenaient des commentaires relatifs à l'évaluation subjective du degré de réussite dans la tâche : de quoi est-ce que cela vient témoigner en termes d'estime de soi et de sentiment identitaire ? Le guidage serait ainsi moins directif par rapport aux contenants et l'occasion d'une parole libre serait donnée. En somme, comme le souligne Vermersch, « la question qui se pose est de savoir quel but vous cherchez à atteindre en encourageant ce type de verbalisation »[398].

1.7 – La réouverture en fin d'entretien.

[395] p. 90.
[396] p. 47.
[397] Ibid.
[398] Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Une fois arrivé en fin d'entretien, quand l'interviewer estime avoir atteint le niveau de détail utile à travers la fragmentation, il peut être pertinent de rouvrir la parole en demandant à l'interviewé s'il y a autre chose dont il aimerait lui parler.

Nous avons appliqué cette technique lors des 15 EdE avec les 5 interviewés et nous avons constaté que, pour un entretien, l'interviewé avait des éléments à rajouter.

Voici un extrait de cet entretien :

Exemple extrait de l'EdE 1 avec Jérôme :

102 M : est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter J sur comment vous avez fait ?

103 J : [silence] avec le, avec le crayon

104 M : avec le crayon, oui

105 J : j'ai fait un rond

106 M : vous avez fait un rond hein

107 J : sur euh la feuille avec euh plusieurs différents mots

108 M : hum, hum [silence]

109 J : c'est tout

110 M : c'est tout, vous avez fait plusieurs ronds hein, et juste au moment où vous faisiez ces ronds, comment ça se passait pour vous ?

En 102, nous demandons à Jérôme s'il a quelque chose à rajouter. Auparavant, nous avons procédé à une récapitulation de ses propos durant l'entretien, pressentant la fin de ce dernier. Après un temps de silence, Jérôme ajoute qu'il a fait un rond avec le crayon. Ici apparaît, pour la première fois, une modalité kinesthésique. Les modalités visuelles et auditives ont déjà été évoquées antérieurement. Peut-être que dans son mode d'expression, tel que Jérôme le présente, cette modalité est plus concrète. En effet, par rapport à la modalité visuelle, Jérôme semblait avoir quelques difficultés à comprendre nos questions : ainsi, il rappelle spontanément le mot « film ». Puis nous l'interrogeons pour savoir comment cela se passe dans sa tête, s'il a des images ou des sons. Il nous répond qu'il a des images. Nous lui demandons alors s'il peut nous décrire ces images, et, après un silence, il nous questionne : « dans le film ? ». Il associe ainsi film et image, dans un processus concret.

Cette introduction, en 103 et 105, d'une nouvelle action (faire un rond avec le crayon) est pour nous l'occasion d'opérer une nouvelle fragmentation. Nous obtenons une information supplémentaire par rapport à la manière dont Jérôme a tracé le rond : il commence par la gauche pour finir sur la droite.

Ainsi cette réouverture en fin d'entretien a permis à Jérôme d'aborder une nouvelle modalité, peut-être plus accessible et prégnante pour lui car plus concrète. En opérant cette réouverture, nous nous ouvrons à l'inconnu, nous faisons confiance au cheminement propre de l'interviewé. Ainsi, nous ne savons pas dans quelle direction nous allons, mais nous savons par contre que l'interviewé peut nous guider.

2 – Les techniques de l'EdE au service de l'étayage réalisé par l'interviewer à destination de l'interviewé.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Dans un chapitre consacré au « rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème »[399], Bruner aborde le « processus d'étayage »[400] qui rejoint le « processus de tutelle »[401]. Comment définit-il ce dernier ? Le processus de tutelle correspond aux « moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui »[402]. Cette aide fournie par l'interviewer ici apparaît comme un soutien, par le biais du langage oral, du processus de prise de conscience, cette dernière se réalisant via le langage oral (la mise en mots pour l'autre est assurée par le processus de thématisation, ainsi que le souligne Vermersch[403]). Ainsi l'interviewer apparaît comme un spécialiste pour guider l'interviewé vers la prise de conscience. Par contre, il ne maîtrise pas le contenu de cette prise de conscience (nous avions souligné, ci-avant, combien l'interviewer se montrait directif sur les contenants, mais non-directif sur les contenus). Par ailleurs, il est lettré, inscrit dans le monde des lettres, et expert en matière de langage oral. Il vient ainsi en aide à l'interviewé, illettré, qui est moins expert que lui, par la médiation du langage oral.

Bruner rajoute qu'« une large part de la résolution précoce de problème faite par l'enfant au cours de son développement est de cet ordre. Bien que depuis les tout premiers mois de sa vie il résolve « naturellement » des problèmes de son propre chef (par exemple Bruner,1973), il arrive souvent que ses tentatives soient aidées et encouragées par d'autres personnes qui sont plus expertes que lui (Kaye, 1970) »[404]. Si l'on s'intéresse à l'expertise en matière de langage oral, on peut rappeler ici que les personnes en situation d'illettrisme n'ont pas bénéficié dans leur enfance de suffisamment de tutelle, de médiateurs « bienveillants » afin de développer une expertise suffisante en matière de langage oral : les illettrés « ont été des *enfants mal entendus* parce que leurs questions, tout au long de leur apprentissage de la langue, sont souvent restées sans réponse ; ils sont aussi les *enfants du malentendu*, c'est-à-dire des enfants qui ont abouti à un malentendu linguistique fondamental »[405]. Enfin, soulignons que « l'intervention d'un tuteur peut comporter d'autres apports. La plupart du temps elle comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités »[406]. Nous constatons que cette assertion dépeint un modèle de développement enfantin. Ce modèle est-il valable pour l'adulte ? Nous le pensons effectivement, dans la mesure où le mouvement développemental concerne également l'adulte, dans la perspective d'une éducabilité de la personne tout au long de sa vie.

Quelques extraits d'entretiens vont nous permettre de mieux appréhender la manière par laquelle nous avons étayé les interviewés dans leur processus de prise de conscience à travers l'usage de techniques propres à l'EdE.

399 BRUNER, J.S. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In BRUNER, J.S., Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : PUF, 1983, p. 261-280.

400 p. 263.

401 p. 261.

402 Ibid.

403 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994, p. 80.

404 BRUNER, J.S., Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : PUF, 1983, p. 261.

405 BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 45. C'est l'auteur qui souligne.

406 BRUNER, J.S., Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : PUF, 1983, p. 263.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Exemple 1 extrait de l'EdE 1 avec Martine :

60 M : et donc comment vous avez fait ensuite, on vous posait la question euh, enfin je vous propose de revenir sur un moment de l'exercice où on vous demandait lors de la première activité de repérer les trois villes les plus importantes, vous retrouvez bien la situation ?

61 Ma : oui

62 M : hein, on vous demandait de repérer les trois villes les plus importantes, comment vous avez fait à ce moment-là pour repérer les trois villes les plus importantes ?

63 Ma : bah c'est simple, elles étaient en caractère gras, trait plus épais, et il suffit de regarder devant moi que les villes les plus importantes sont en caractère gras

L'échange retranscrit dans cet extrait fait suite à toute une période de généralisation, à l'occasion de la question : « Qu'est-ce que c'est pour vous mémoriser ? ». L'étayage par le biais du langage oral que nous proposons se déroule en 2 temps et nous avons recours à diverses techniques. Dans un premier temps (intervention n°60), nous repassons le contrat, à l'occasion d'un nouvel effort demandé à l'interviewée. Nous spécifions la situation en question (« repérer les trois villes les plus importantes »). Nous mettons Martine en contact avec cette situation (« vous retrouvez bien la situation ? »). Puis, en un second temps (intervention n°62), nous répétons la situation (« on vous demandait de repérer les trois villes les plus importantes »), puis nous utilisons un embrayeur (« à ce moment-là »). L'intervention de Martine en 63 témoigne d'une évocation. On le note à travers le changement de temps, quand Martine passe de l'utilisation de l'imparfait de l'indicatif (« elles étaient en caractère gras ») à celle du présent de l'indicatif (« les villes les plus importantes sont en caractère gras »). Les termes « devant moi » renforcent cette idée d'évocation, dans la mesure où ils manifestent une présentification de la situation au moment où Martine s'exprime. Notons un jugement au tout début de sa prise de parole en 63 (« c'est simple »). Peut-être a-t-elle besoin d'initier ses prises de parole par un jugement avant d'accéder à l'évocation. Mais cette dernière reste fugace puisque ensuite les jugements et commentaires réapparaissent (notamment en 69).

On constate donc que l'étayage de l'interviewer s'appuyant sur l'usage de techniques propres à l'EdE est de nature à favoriser l'évocation chez l'interviewé et que ces techniques sont à employer tout au long de l'entretien, faute de quoi l'évocation n'a plus lieu.

Exemple 2 extrait de l'EdE 2 avec Jérôme :

41 M : alors comment vous saviez par exemple que c'était la lettre « o » ?

42 J : [silence] parce que j'ai, j'le savais en tête

43 M : vous le saviez en tête

44 M : et comment vous le saviez en tête ?

45 J : [silence] parce que j'ai regardé, j'ai regardé sur la feuille et sur la feuille, je me suis souvenu que c'était ça comme lettre qui fallait euh faire

46 M : vous vous êtes souvenu que c'était ça comme lettre qu'il fallait faire ?

47 J : ouais

48 M : et comment vous avez fait juste à ce moment-là pour vous souvenir de cette lettre

49 J : bah euh

50 M : dans votre tête ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

51 J : [long silence] l'alphabet

52 M : l'alphabet

53 J : ouais

54 M : c'est-à-dire ?

55 J : du début jusqu'à la fin

56 M : comment vous avez fait, est-ce que vous pouvez me décrire ce qui s'est passé dans votre tête ? l'alphabet ?

57 J : a, b, c, d, e, f, [silence] g ?, k, l, o, [silence] p, q, euh [silence], w, [silence] y, pff [silence]

58 M : donc c'est l'alphabet

59 J : ouais

60 M : que vous avez repris

61 J : un petit peu, pas tout mais un petit peu

Nous allons, ainsi que le montre cet extrait, utiliser un questionnement qui va amener Jérôme vers une première prise de conscience, puis le guider, par un processus d'étayage lié à l'emploi de techniques propres à l'EdE, vers une nouvelle prise de conscience.

Nous demandons à Jérôme, dans les répliques précédant l'extrait présenté ici, de nous décrire les images qu'il se fait dans sa tête ; ainsi, il cite la lettre « o ». En 41, notre question correspond à une élucidation d'une prise d'information (« comment vous saviez que… »). En 42, Jérôme expose une connaissance en acte (« j'le savais en tête »). Tout l'objet de notre questionnement consistera à l'amener à dépasser cette dimension pré-réfléchie de l'action pour accéder à une dimension réfléchie. En 43, nous employons la technique de l'écho, en reprenant les propos tenus juste avant par Jérôme. Puis en 44, nous demandons à Jérôme d'expliciter cette connaissance en acte (« comment vous le saviez en tête ? »). Une nouvelle dimension pré-réfléchie apparaît alors dans la réponse de Jérôme, à travers l'action « se souvenir que c'était ça comme lettre qui fallait faire ». Cette action est cependant plus explicite que la précédente (« j'le savais en tête »). Ainsi notre questionnement amène progressivement Jérôme à passer du pré-réfléchi à la dimension réfléchie de l'action. S'ensuit un écho interrogatif en 46. Notre questionnement en 48 reprend les propos de Jérôme dans un questionnement en « comment » qui vise à faire expliciter par lui l'action qu'il a précédemment évoquée. A noter que nous employons un embrayeur (« juste à ce moment-là »). Par ailleurs, nous employons en 50 un vocabulaire concret, déjà employé par Jérôme, en 42 (« dans votre tête »). Nous respectons son long silence. Puis il réalise une prise de conscience en nous disant que c'est l'alphabet qui lui a permis juste à ce moment là de se souvenir de la lettre « o ». Il parvient à une conceptualisation, à travers le concept « alphabet » qui fait appel à des connaissances métalinguistiques. Notre questionnement graduel a permis progressivement à Jérôme de passer d'une connaissance en actes (« j'le savais en tête ») à une véritable prise de conscience (« l'alphabet »). Mais afin de préciser cette prise de conscience, Jérôme aura besoin d'un nouvel étayage de notre part. En 54, nous essayons de faire préciser ce concept introduit par Jérôme. Ses propos en 55 restent implicites, il ne construit pas une phrase (« du début jusqu'à la fin »). Notre questionnement suivant vise à ce que Jérôme explicite l'action implicite contenue dans ses propos (« du début jusqu'à la fin »). Nous lui demandons de décrire ce qui s'est passé dans sa tête. Nous constatons alors que, plutôt que de décrire le vécu de son action (ainsi nous pouvons supposer qu'il a déroulé l'alphabet jusqu'à la lettre « o »), Jérôme met en œuvre devant

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

nous cette action en déroulant l'alphabet. Il s'agit néanmoins d'une explicitation, mais à un premier degré qui correspondrait au processus de thématisation que décrit Vermersch[407]. Nous explicitons, à partir de ces propos, à un second degré (« c'est l'alphabet que vous avez repris »). Jérôme corrobore nos dires.

Ainsi, à travers un processus d'étayage se manifestant par le biais du langage oral dans l'utilisation des techniques de l'EdE, nous avons amené Jérôme à opérer des prises de conscience. Nous constatons également que l'explicitation peut se réaliser à divers degrés, certaines restant très proches de l'action (c'est le cas quand Jérôme déroule l'alphabet devant nous), d'autres s'en distanciant (quand nous reprenons, en la conceptualisant à travers le langage oral, l'explicitation proche de l'action précédemment développée par Jérôme).

Exemple 3 extrait de l'EdE 3 avec Ludovic :

119 M : et pour le mot « repas » est-ce que vous coupez aussi ?

120 L : là non, je regarde plus la lettre, autrement je peux le couper aussi, ça dépend [long silence]

121 M : comment vous arrivez à le lire ce mot « repas » ? [silence] laissez-le revenir dans votre tête et lisez-le dans votre tête et décrivez-moi comment ça se passe

122 L : [long silence] y'a le « r », le « e », le « p », le « a »

123 M : ouais

124 L : et il me semble que y'a le « s » là

125 M : hum, hum [silence] alors comment vous avez fait dans votre tête pour me dire tout ça : y'a le « r », y'a le « e », y'a le « p », y'a le « a », y'a le « s », juste à ce moment-là, comment vous avez fait ?

126 L : bah je l'ai coupé aussi

127 M : vous l'avez coupé

128 L : par, par sons quoi

129 M : [silence] et quels sons là euh ?

130 L : bah « re » pis « pa »

131 M : hum, hum, d'accord, donc vous avez dit comment vous avez fait pour euh lire le mot « repas », un mot qui est facile pour vous, des fois ça vient comme ça

132 L : ouais

133 M : d'autres fois vous le coupez, comme là, là quand je vous ai demandé de le faire vous l'avez coupé, hein, pis un mot difficile vous le coupez, hein, voilà,

Voici un autre exemple d'étayage de la part de l'interviewer qui amène à une prise de conscience chez l'interviewé.

En 110, nous demandons à Ludovic comment il procède pour lire le mot – difficile pour lui – « olympique ». Il dit couper le mot. D'où notre question en 119 qui s'intéresse à un autre mot, le mot « repas » (présent dans le texte de l'exercice précédant l'entretien). Nous aurions dû spécifier davantage la situation puisqu'en 120, Ludovic généralise (il dit ainsi : « ça dépend »). Suite à son long silence, nous le questionnons sur la manière dont il s'y prend pour lire ce mot « repas ». Face au long silence précédent et au silence qui suit

[407] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994, p. 80.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

notre question, nous décidons de venir en aide à Ludovic, par le biais d'un étayage qui s'avère plutôt directif. Il s'agit ici d'un soutien actif, directif tant sur le contenant (« laissez-le revenir dans votre tête », « décrivez-moi comment ça se passe ») que sur le contenu (à travers l'injonction : « lisez-le » qui induit un contenu particulier, alors que les deux autres interventions ne nomment pas le contenu). En 122, 124, Ludovic décrit son vécu d'action en épelant le mot « repas » : il agit donc une procédure plutôt qu'il ne la conceptualise en disant, par exemple : « j'ai épelé le mot ». Il s'agit ici d'une explicitation « en actes », à un premier degré ; nous retrouvons une situation analogue à celle évoquée dans l'exemple 2. En 125, notre questionnement vise à faire conceptualiser à Ludovic sa procédure d'épellation. Notons l'utilisation d'un écho en 127 et d'une focalisation en 129 pour amener Ludovic à préciser les sons qu'il a coupés. En 131 et 133, nous proposons une récapitulation.

Notre étayage, dans cet exemple, aura permis à Ludovic de réaliser deux prises de conscience, l'une à un premier degré, comme « en actes » dans la mesure où celui-ci agit une procédure, l'autre à un second degré, en conceptualisant cette procédure. C'est Ludovic lui-même qui a réalisé cette prise de conscience à un second degré, contrairement à l'exemple précédent dans lequel nous avions nous-même explicité pour Jérôme.

B – Les facteurs favorisants liés à la spécificité du public interviewé : des personnes en situation d'illettrisme.

Nous avons remarqué, dans nos différents entretiens, l'importance de l'utilisation d'un vocabulaire concret par l'interviewer comme facteur favorisant l'auto-réflexivité chez l'interviewé. Nous avons également constaté la propension des interviewés à utiliser un vocabulaire concret, ce qui pouvait les éloigner d'une démarche de prise de conscience. Ces facteurs nous semblent liés à la spécificité du public interviewé, à savoir des personnes en situation d'illettrisme. Comme nous l'avons vu précédemment dans la partie théorique, les personnes en situation d'illettrisme présentent des difficultés à abstraire, à conceptualiser, ce qui rend la démarche d'explicitation d'autant plus difficile.

Nous allons analyser un premier extrait dans lequel l'interviewé use d'un vocabulaire concret, ce qui a pour conséquence, dans le cas présent, de l'éloigner d'un processus d'explicitation.

Exemple 1 extrait de l'EdE 2 avec Jérôme :

140 J : ou en haut [rires] pour faire le ménage, en haut pour euh, pour euh fermer les volets, en haut pour se laver, en haut pour euh, pour euh faire de la tapisserie, en haut pour euh [rires] faire, écouter de la musique

Dans les interventions précédentes, Jérôme mentionne la lettre « o » qu'il dit connaître. L'enjeu de notre questionnement est de savoir comment il connaissait cette lettre « o ». Nous lui demandons de nous citer un exemple de mot dans lequel figure la lettre « o ». Il cite « ovale », puis plus loin, « en haut », mots pour lesquels il se fait une image. Quand nous lui demandons de nous décrire ces images, il fait une réponse déroutante en donnant un sens concret aux mots « en haut » dans une phrase ; c'est ainsi qu'il dit : « on va en haut de la chambre ». Il associe l'image à une situation concrète. Dans son intervention 140, Jérôme poursuit ses associations d'idées en utilisant toujours un vocabulaire concret. Il rit à deux reprises : peut-être ne comprend-il pas le sens de notre questionnement (nous souhaitons savoir si ce sont des images ou bien des sons qu'il se fait en prononçant ces mots concrets), ainsi que l'incitation implicite que nous lui donnons à ce qu'il poursuive ses associations.

On voit donc que Jérôme est passé d'un concept métalinguistique abstrait (la lettre « o ») à des concepts concrets. Cela l'éloigne de la démarche d'explicitation dans laquelle

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

on prend ses pensées comme objet de réflexion (ainsi Jérôme a du mal à dire s'il voit des images ou entend des sons et il ne semble pas percevoir le sens de ce questionnement).

Pour replacer l'interviewé dans un processus d'explicitation, dans lequel il passe du concret à l'abstrait, un étayage de l'interviewer s'avère nécessaire. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant.

Exemple 2 extrait de l'EdE 3 avec Jérôme :

71 M : hum, hum, alors vous allez essayer de bien revenir dans cette situation où vous avez tracé le « a » en premier

72 J : ouais

73 M : vous aviez la feuille blanche

74 J : ouais

75 M : le crayon noir dans la main droite

76 J : ouais

77 M : et vous avez tracé le « a »

78 J : ouais

79 M : vous êtes en train de tracer le « a », comment euh, comment vous faites à ce moment-là ?

80 J : quand j'ai tracé le « a » ?

81 M : ouais, comment vous faites ?

82 J : j'ai pris le cr, y'avait une feuille

83 M : ouais

84 J : un crayon

85 M : hum, hum

86 J : et j'ai, j'ai, j'ai fait la lettre

87 M : hum, hum [silence] alors comment vous avez fait pour faire la lettre ?

88 J : avec le, avec le crayon, par la, par les idées

89 M : par les idées ?

90 J : qui vient en tête

91 M : ouais, c'est-à-dire ? les idées qui viennent en tête

92 J : [silence] [chuchote : « je cherche »] par l'alphabet

93 M : par l'alphabet

94 J : que j'ai, que je connais

95 M : d'accord

96 J : ça m'a, ça m'a revenu, c'est là que j'ai marqué sur la feuille

Dans cet extrait, notre questionnement vise à faire expliciter à Jérôme les procédures qu'il a utilisées quand il a tracé la lettre « a ». Après avoir réalisé une focalisation en 71, nous recontextualisons la situation (en 73, 75 et 77) afin de favoriser l'évocation chez Jérôme. Au départ, celui-ci expose des situations très concrètes (en 82 : « y'avait une feuille » ; en

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

84 : « un crayon » ; en 86 : « j'ai fait la lettre »). Nous réitérons en 87 le questionnement déjà formulé en 79. C'est alors que Jérôme progresse vers une conceptualisation (le passage par le concret l'a-t-il préparé à évoluer vers une pensée plus abstraite ?) : s'il dit qu'il a tracé la lettre « avec le crayon », il poursuit en indiquant « par les idées ». Nous l'encourageons à poursuivre dans ce cheminement. En 92, il emploie le concept métalinguistique d'« alphabet » et dit, en 96 : « ça m'a revenu, c'est là que j'ai marqué sur la feuille ».

On voit donc que le respect du cheminement mental de Jérôme (lié à la spécificité de sa situation) associé à un étayage de l'interviewer peut conduire l'interviewé vers une prise de conscience.

Enfin, voici un dernier extrait qui montre que l'emploi d'un vocabulaire concret par l'interviewer s'avère un facteur favorisant l'auto-réflexivité chez l'interviewé.

Exemple 3 extrait de l'EdE 2 avec Jérôme :

35 M : donc vous me disiez tout à l'heure que vous vous faisiez des images dans votre tête

36 J : [silence] ah oui, des, des images, ah oui, oui, oui

37 M : hein, oui, c'est bien ça ?

38 J : oui, ouais

39 M : je vous propose, si vous en êtes d'accord, de, de me dire quelles sont ces images dans votre tête

40 J : [silence] la lettre « v », la lettre « p », la lettre « a », la lettre euh [silence] « o »

41 M : alors comment vous saviez par exemple que c'était la lettre « o » ?

42 J : [silence] parce que j'ai, j'le savais en tête

43 M : vous le saviez en tête

Dans l'intervention 35, nous employons un vocabulaire concret (nous parlons d'« images » et utilisons les termes « dans votre tête »). Cela semble parlant pour Jérôme qui acquiesce. En 39, nous répétons les termes « images » et « dans votre tête ». A l'intervention suivante, après un silence, Jérôme se montre capable de nous décrire les images qu'il a dans sa tête, à savoir des lettres qu'il nomme. C'est ainsi qu'il évoque. Dans la réplique 42, il emploie, de lui-même, le vocabulaire concret que nous avions utilisé auparavant (« en tête »).

Ainsi donc, avec des personnes en situation d'illettrisme, qui présentent des difficultés de conceptualisation, il apparaît adapté d'utiliser un vocabulaire concret. D'elles-mêmes elles y font appel, ce qui peut les éloigner du processus d'explicitation, mais un étayage de l'interviewer pourra permettre de faire cheminer la personne d'un ancrage concret vers un pôle plus abstrait.

Le présent chapitre visait à analyser qualitativement les entretiens d'explicitation menés dans le cadre de l'enquête et plus précisément à dégager les facteurs défavorisant et favorisant l'auto-réflexivité de l'interviewé. Dans le chapitre suivant, nous allons faire retour sur notre problématique afin de la discuter et de la repositionner.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Chapitre 4 – Un retour sur la problématique : limites et forces de notre dispositif.

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé les données recueillies lors de 15 entretiens d'explicitation avec 5 personnes en situation d'illettrisme, données sous forme d'éléments du discours de chaque interviewé et de l'interviewer. Nous allons à présent réaliser une synthèse des principaux enseignements que l'on peut retirer du chapitre précédent, en dégageant quelques constantes.

A l'issue de notre cadrage théorique (réalisé dans la première partie de notre travail), nous avons reformulé notre question de recherche, dans une perspective de faisabilité. Elle devient ainsi : « S'il est établi que l'explicitation orale d'actions favorise le mouvement développemental menant de l'oral vers l'écrit chez des personnes en situation d'illettrisme, alors quels moyens mettre en œuvre pour engager un processus d'explicitation chez ce public ? ». L'objet du présent chapitre sera de fournir des éléments de réponse à cette question de recherche. Afin de dégager les moyens à mettre en œuvre pour engager un processus d'explicitation chez les personnes en situation d'illettrisme, nous allons nous interroger sur le dispositif que nous avons mis en place auprès des 5 personnes interviewées, dispositif les inscrivant dans ce processus d'explicitation. Ces moyens s'appuieront sur les forces de notre dispositif ; nous devrons néanmoins être vigilant à ses limites qui définiront un cadre dans lequel le processus d'explicitation pourra se déployer.

Nous allons donc ici dégager les principales limites et forces de notre dispositif. Nous verrons en premier lieu, du côté des limites de notre dispositif, que celui-ci exacerbe la radicalité des postures entre l'interviewer et l'interviewé. Nous aborderons ensuite la question du sens donné ou non par l'interviewé à notre dispositif. Puis nous soulignerons le fait que celui-ci se centre sur la sphère cognitive au détriment de la sphère affective. Enfin, nous montrerons en quoi celui-ci peut venir faire intrusion dans l'intimité psychique du sujet. En second lieu, du côté des forces de notre dispositif, nous verrons en quoi celui-ci, aussi contraignant soit-il, s'avère au final promotionnant pour le public en situation d'illettrisme. Par ailleurs, nous montrerons en quoi la médiation et l'étayage du pédagogue constituent une force de celui-ci. Une dernière force que nous pointerons sera celle du pari que fait le pédagogue sur l'éducabilité du sujet.

Au final, suite à la discussion que nous aurons réalisée, nous repositionnerons notre problématique, en vue, dans la troisième partie, de modéliser une pédagogie de l'explicitation.

I – Les limites de notre dispositif.

A – Un dispositif qui exacerbe la radicalité des postures.

L'une des limites de notre dispositif global (composé au préalable d'une tâche puis d'un entretien d'explicitation – que nous désignerons par l'abréviation EdE) est constituée par le fait qu'il exacerbe la radicalité des postures entre l'interviewer, d'un côté, et l'interviewé, d'un autre.

En premier lieu, nous pouvons souligner qu'à travers le dispositif que nous avons conçu, l'interviewer a tendance, plus ou moins consciemment, à s'ériger en détenteur du savoir. C'est ainsi, par exemple, qu'il détient la réponse aux questions relatives à la tâche qui précède l'entretien puisqu'il s'inscrit dans le monde des lettrés. L'interviewé, pressentant

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ce rapport au savoir particulier, a donc tendance à questionner l'interviewer afin que ce dernier statue quant à une erreur éventuelle. Le rapport de l'interviewer au savoir induit ainsi un certain rapport de l'interviewé à l'erreur ; un rapport de dépendance s'instaure entre un interviewer supposé savoir et un interviewé qui questionne ce savoir. Le fait d'annoncer avant ou pendant l'entretien qu'on met en suspens, pendant l'entretien, la question des erreurs qui ont pu se produire lors de la tâche, apparaît-il de nature à réduire cette radicalité des postures constatée (d'autant plus, et l'interviewé le sait, qu'après l'entretien, nous délivrons le corrigé de la tâche) ? L'interviewé peut-il différer son désir de connaître les réponses aux questions, l'EdE apparaissant comme un temps plus neutre dans la mesure où les questions posées par l'interviewer ne semblent pas rhétoriques ? En effet, celui-ci questionne le fonctionnement mental de l'interviewé alors qu'il n'en connaît rien, hormis les inférences qu'il a pu faire à partir des observables relevés pendant la situation de tâche. Cela rejoint la dimension, durant l'EdE, de la non directivité quant au contenu, à savoir que l'interviewer, d'une part ne connaît pas le contenu des propos qui vont être rapportés par l'interviewé, d'autre part, qu'il s'efforce de ne pas influencer un contenu chez l'interviewé. Néanmoins, nous avons pu observer que les interviewés se soumettaient à la lettre, autrement dit à la consigne de l'exercice : ils s'y réfèrent fréquemment, se protègent derrière elle plutôt que de décrire leur fonctionnement mental, ce qui les ouvrirait à davantage d'incertitudes.

L'interviewer apparaît en second lieu détenteur du savoir dans la mesure où il est inscrit dans le monde des lettrés alors que l'interviewé est illettré. L'interviewer incarnerait ainsi un modèle à atteindre, une norme sociale. Il propose par ailleurs un dispositif qui incarne cette norme étant donné qu'il est centré sur la lettre, tant dans sa visée (le but du dispositif est de permettre à l'interviewé d'entrer dans la lettre – sur les plans tant oral qu'écrit) que dans sa nature (c'est ainsi que la tâche préalable sollicite le langage écrit alors que l'EdE convoque le langage oral). L'extériorité du dispositif par rapport à l'interviewé est doublée par celle de l'artefact social qu'est l'outil de la lettre en regard de l'interviewé illettré. Si nous avions vu, dans le chapitre 1 de cette partie, que dans le cadre de l'entretien non directif de recherche, l'interviewer est maître de la communication et donc que se jouent des rapports de pouvoir entre interviewer et interviewé, nous avons pointé également que l'interviewer, lettré, se pose en maître du savoir, l'interviewé, illettré, étant plutôt dans une posture de disciple du savoir.

Ainsi donc, notre dispositif met en présence deux protagonistes, l'interviewer lettré, d'une part, comme modèle à atteindre, l'interviewé illettré, d'autre part, du côté du manque. Or, notre dispositif vient creuser les écarts entre ces deux protagonistes, en pointant le manque chez les personnes en situation d'illettrisme. Premièrement, c'est la nature même du dispositif qui vient marquer le manque : ainsi la tâche préalable fait appel au langage écrit par rapport auquel sont en défaut les interviewés ; l'EdE quant à lui sollicite le langage oral que maîtrisent plus ou moins aisément ceux-ci. En second lieu, les questions de l'interviewer peuvent venir souligner le manque du côté de l'interviewé : c'était le cas d'une question interrogeant les procédures mentales de l'interviewé relativement à l'action de lire (la question était ainsi formulée : « Comment avez-vous fait pour lire ? »). Cette question a résonné avec la problématique de l'illettrisme que vivent les interviewés, sur le mode d'une dévalorisation de leurs capacités de lecture. Enfin, comme nous l'avions souligné plus avant, l'interviewer, dans le cadre de l'EdE, est directif par rapport aux contenants mais non directif par rapport aux contenus. Ainsi, il laisse place à une parole de l'interviewé libre quant aux contenus, dirigée quant aux contenants. L'interviewé est laissé maître de son discours (ainsi

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

que le souligne Blanchet[408] par rapport aux relations de pouvoir dans l'entretien non directif de recherche), livré à lui-même pour le bâtir, tant syntaxiquement que sémantiquement. Il est donc renvoyé directement à ses difficultés langagières orales, l'interviewer le laissant construire ses formulations. Ainsi, à n'être pas assez directif par rapport aux contenus, l'interviewer renvoie l'interviewé illettré à sa situation, sa solitude et sa différence radicales ; ce faisant, il renforce la radicalité des postures de chacun.

La radicalité des postures entre interviewer et interviewé apparaît au départ comme un état de fait puisque, d'un côté, un interviewer lettré interroge, d'un autre côté, des interviewés illettrés (il s'agit du public visé par notre étude). Notre dispositif vise à ce que cette radicalité s'atténue, à ce qu'une évolution s'opère dans le sens d'une entrée des interviewés illettrés dans le monde de la lettre. Nous souhaitons amener les personnes en situation d'illettrisme vers moins de manque, du côté de la lettre. Ainsi que nous l'avions souligné plus avant, ce dispositif qui place l'interviewé illettré en face d'attentes normatives provenant de l'interviewer lettré lui est extérieur, tout comme l'est le langage, tant oral qu'écrit, comme artefact social. Se pose donc la question de la liberté du sujet, le dispositif apparaissant contraignant. Comment les interviewés illettrés vont-ils s'emparer de ce dispositif, au sens d'une appropriation en toute liberté d'une norme sociale, celle de l'entrée dans le monde de l'écrit ? Cette proposition n'est-elle pas antinomique ? Autrement dit, il s'agit que les interviewés illettrés concilient la contrainte que représente le dispositif ainsi que la lettre et leur propre liberté, et, pour reprendre les propos de Pestalozzi, qu'ils fassent de leur situation « une œuvre d'eux-mêmes » afin de se réaliser pleinement. C'est ainsi que nous pourrons dépasser le paradoxe de notre dispositif, à savoir que sa principale limite est constituée par ce qui la fonde - la lettre - en ce qu'elle vient exacerber la radicalité des postures des protagonistes en présence.

B – Un dispositif auquel les deux protagonistes n'accordent pas le même sens.

Une seconde limite que présente l'outil que nous avons conçu réside dans la divergence par rapport au sens que chacun des protagonistes en présence (soit l'interviewer et l'interviewé) attribue à l'outil. De ce sens divergent naissent des attentes différentes de part et d'autre. Cette divergence est surtout perceptible par rapport au sens donné au questionnement durant l'EdE. Ainsi, d'un côté, nous visons à faire expliciter par l'interviewé les procédures mentales qu'il a mises en œuvre durant la tâche préalable via le langage oral : il s'agit pour l'interviewer de faire mettre en mots, non l'action en tant que telle, mais le vécu d'action. D'un autre côté, nous avons remarqué que l'interviewé se centrait non sur les procédures (le « comment ») mais sur le contenu (le « quoi »). Il s'agit davantage pour lui de répondre à des questions afin de relater la tâche préalable comme si nous n'avions pas été présente à ce moment (c'est ainsi qu'il s'attache aux consignes et qu'il se contente de nommer l'action). En outre, c'est le sens de l'EdE qui est également questionné par l'interviewé, l'EdE s'inscrivant dans une procédure contre-intuitive à travers des questions qui interrogent le domaine du pré-réfléchi. Aux yeux de l'interviewé, quel sens y aurait-il à dire là où tout est déjà dit, contenu « dans les plis » de la question posée par l'interviewer (nous nous référons ici à l'étymologie du terme « implicite »). Ce que vise l'interviewer à travers son questionnement ne semble pas « évident » (pour reprendre le terme de Ludovic lors d'un EdE) pour l'interviewé.

Par ailleurs, le sens de l'entretien est rendu plus difficile à saisir que notre guidage est trop peu directif par rapport aux contenants, d'une part, d'autre part que bien souvent les

[408] BLANCHET, A., L'entretien dans les sciences sociales. Paris : Bordas, 1985

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

techniques sont utilisées pour elles-mêmes. Cela est lié à l'intention formative que nous donnons à notre recherche : nous visons en effet à faire accéder l'interviewé illettré à l'écrit par le biais de l'explicitation orale d'actions ; dans ce processus, notre intention est d'initier des prises de conscience afin de susciter une abstraction croissante propice, par hypothèse, à l'entrée dans le monde de l'écrit. Aussi notre intention ne s'inscrit pas pleinement dans le cadre des objectifs poursuivis par l'EdE tel que le définit Vermersch[409] (nous ne cherchons pas à nous informer sur le fonctionnement mental mis en œuvre par l'interviewé lors de la tâche, ni à aider l'interviewé à s'auto-informer – quoique cet objectif puisse paraître pertinent en seconde intention – ni à aider l'interviewé à s'informer de la manière par laquelle il s'est auto-informé, soit un objectif qui vise l'apprendre à apprendre). Visant des prises de conscience successives, nous n'avons donc pas de guide d'entretien pré-défini. Nous ne sommes pas aussi directive par rapport aux contenants que ne le préconise Vermersch[410] dans le cadre de l'EdE et nous utilisons les techniques dans le but de provoquer des prises de conscience : nos questions peuvent ainsi apparaître décousues pour l'interviewé qui aura d'autant plus de difficultés à saisir la trame et le sens de l'entretien.

L'interviewé illettré présente donc des difficultés à percevoir le sens de l'entretien, ou, tout du moins, il lui attribue un sens autre que celui que lui donne l'interviewer. Cela peut être lié au fait que l'outil n'a pas été l'objet, chez l'interviewé, d'une genèse instrumentale (Rabardel, 1995).

Rabardel distingue l'instrument de l'artefact : « l'identité même de l'instrument […] ne peut être réduite à l'artefact matériel ou symbolique »[411]. Ici, nous élargissons ce concept d'artefact au dispositif – que nous appellerons aussi « outil » - que nous avons conçu à destination d'un public en situation d'illettrisme. Il s'agit d'un artefact au sens où cet outil résulte d'une élaboration sociale, extérieure au sujet illettré. Cette élaboration est sociale pour trois raisons essentiellement : tout d'abord, la posture du concepteur de l'outil en rend son élaboration sociale dans la mesure où celui-ci est inscrit dans le monde des lettrés ; en second lieu, sa visée l'inscrit dans une sphère sociale étant donné que celle-ci est de faire entrer les personnes en situation d'illettrisme dans le monde des lettrés ; enfin, son élaboration est sociale du fait de sa nature : il repose en effet sur le langage, oral et écrit ; or, le langage peut être considéré, à la suite de Vygotsky[412], comme une élaboration artefactuelle.

Afin de donner du sens à un outil, il faut que l'individu se l'approprie psychiquement, en fasse un instrument au service de sa pensée. L'artefact doit être élaboré psychiquement : « l'instrument et l'artefact ne se confondent pas : l'instrument réel du sujet résulte d'une élaboration progressive »[413]. Tout instrument comporte une double dimension : il est constitué, d'une part, d'un artefact – il s'agit ici d'un outil que nous avons conçu dans un cadre social ; il se compose d'autre part d'« un ou des schèmes d'utilisation associés »[414]

[409] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994

[410] VERMERSCH, op. cit., 1994

[411] RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation, Le mathématicien, le physicien et le psychologue, CNDP-DIE, mars 1995, p. 63.

[412] VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

[413] RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation, Le mathématicien, le physicien et le psychologue, CNDP-DIE, mars 1995, p. 63.

[414] p. 64.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

provenant d'une construction propre du sujet ou bien d'un recours à des « schèmes sociaux d'utilisation (SSU) »[415]. Ainsi l'instrument apparaît au nouage d'une intériorité (la construction propre du sujet) et d'une extériorité (l'artefact comme donnée extérieure au sujet). « L'instrument n'est donc pas un « donné » mais doit être élaboré par le sujet. L'appropriation de l'instrument par les utilisateurs résulte d'un processus progressif de genèse instrumentale »[416]. Si l'interviewé illettré s'approprie l'outil que nous avons conçu pour en faire un instrument au service d'une possibilité d'actions plus vaste, alors il percevra le sens que nous lui avons attribué. Ce ne sera par contre pas le cas si – pour l'interviewé – notre dispositif ne garde que le statut d'outil, avec son caractère d'extériorité et de contrainte, sans avoir été le fruit d'une élaboration psychique. Ainsi, le sens de l'outil naît d'une genèse instrumentale.

C – Un dispositif limité au vécu cognitif d'action au détriment de la sphère affective.

Nous entendrons ici par « dispositif » plus spécifiquement la technique de l'entretien d'explicitation (que nous noterons par l'abréviation EdE) telle que Vermersch[417] l'a formalisée.

La troisième limite dont il est question ici concerne la centration majoritaire du dispositif sur la sphère cognitive, le but de l'EdE étant d'expliciter un vécu cognitif d'actions et non un vécu émotionnel (ce dernier type de vécu serait explicité dans une relation d'aide), la dimension affective étant mise au second plan.

Or, le pédagogue, dans son acte éducatif, se trouve confronté à une personne dans sa globalité et les actions qu'il propose rencontrent un écho tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif. Piaget, qui, par ailleurs, a beaucoup travaillé, notamment, le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent, affirme cette indissociabilité entre la sphère cognitive et la sphère affective ; il affirme ainsi qu'« il n'y a pas de mécanisme cognitif sans éléments affectifs, et réciproquement, il n'y a pas non plus d'état affectif pur sans élément cognitif »[418]. Afin d'illustrer cette citation, nous allons étudier l'impact d'une technique cognitive utilisée dans le cadre de l'EdE sur la sphère psycho-affective, la technique du résumé et de l'écho (utilisée également dans la relation d'aide) : à travers un résumé ou un écho, l'interviewer se montre fidèle au fonctionnement cognitif de l'interviewé, s'efforce de restituer les propos que celui-ci a pu tenir auparavant. Cette technique peut avoir un impact sur le plan psycho-affectif dans la mesure où l'interviewer vient valider le fonctionnement cognitif propre de l'interviewé, lui montrer la valeur de son fonctionnement cognitif (ainsi l'interviewé peut se dire qu'il lui est possible de fonctionner ainsi, qu'il n'est pas mauvais) – même si ce fonctionnement cognitif l'a amené à faire des erreurs (l'interviewer reconnaît la logique de l'erreur). Aussi, résumés et échos peuvent être à même de revaloriser narcissiquement l'interviewé qui se sent reconnu dans sa personne. Il est à noter que l'EdE ne prend pas en compte cet impact sur la sphère psycho-affective.

[415] Ibid.

[416] Ibid.

[417] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994

[418] PIAGET, J., Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. Paris : C.D.U., 1958, p. 3 cité par DOLLE, J.M., Au-delà de Freud et Piaget : jalons pour de nouvelles perspectives en psychologie. Toulouse : Privat, 1987, p. 73-74.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Cette centration de l'EdE sur la sphère cognitive peut s'observer à travers le fait que ce type d'entretien ne se préoccupe pas de la résonance affective de la tâche qui lui sert de support. Or, une tâche – aussi centrée soit-elle sur le plan cognitif – ne met pas uniquement en jeu cette sphère ; la sphère affective se trouve également concernée. Aucune tâche n'est neutre, elle résonne toujours du côté d'un vécu affectif. C'est ainsi que Boimare[419] montre combien une tâche consistant à diviser, sur un plan mathématique, pouvait faire écho, chez certains enfants ou adolescents, à une problématique de séparation, de division, de rupture parentale, l'élève refusant dès lors d'entrer dans la tâche qui venait exacerber un vécu douloureux. Dans le cadre du dispositif utilisé, le fait de laisser de côté l'impact affectif de la tâche sur le sujet ne présente-t-il pas le risque d'un resurgissement plus ou moins néfaste par rapport à la sphère cognitive ? Le fait de permettre une explicitation du vécu affectif n'est-il pas complémentaire d'une explicitation du vécu cognitif ?

Un second exemple nous montre cette limite de l'outil que nous avons utilisé, à travers le traitement, par l'interviewer, des informations satellites de l'action : même si celles-ci viennent éclairer l'action, elles sont contournées durant l'EdE pour lequel l'interviewer est directif par rapport aux contenants, autrement dit aux domaines de verbalisation. Leur expression peut cependant venir traduire des éléments affectifs dont il paraît intéressant que l'interviewer s'avise, mais, plus fondamentalement, qu'il semble pertinent que l'interviewer creuse avec l'interviewé. Ce peut être le cas avec les savoirs théoriques, par exemple, pour lesquels l'interviewé émet une connaissance conceptualisée : cela peut venir traduire une volonté de revalorisation de l'interviewé aux yeux de l'interviewer. Les jugements, qui constituent une autre information satellite de l'action, peuvent éclairer sur l'impact émotionnel de la tâche ainsi que sur le vécu émotionnel de l'entretien. En ce sens, les informations satellites de l'action – en tant qu'elles éclairent l'action, tant sur un plan cognitif que sur un plan affectif – pourraient avoir leur place dans le cadre de notre pédagogie de l'explicitation.

Nous voudrions, pour finir, émettre un point de vigilance par rapport à une idée que nous pourrions ici laisser entendre, à savoir que la dimension affective ne serait en aucune façon prise en compte dans le cadre de l'EdE. Parmi les trois grandes techniques de l'EdE (focaliser, élucider, réguler), figure la régulation. Celle-ci consiste à quitter le cadre du questionnement lorsque « la quête d'information pose problème ou [qu']elle n'est plus le but principal de l'interaction »[420]. « De ce fait, c'est aussi changer de niveau logique, passer à un niveau méta par rapport au but de l'activité, le nouveau but visé restant subordonné au précédent »[421]. A travers la régulation, l'interviewer ajuste ses interventions par rapport à ce qu'il perçoit de l'état émotionnel de l'interviewé, des impacts sur le plan affectif de ses sollicitations. C'est ainsi qu'il peut faire preuve d'authenticité, abondant par exemple dans le sens de l'interviewé lorsque celui-ci trouve ses questions étranges. Ainsi, à travers l'EdE, outre un étayage cognitif, est pensé également un étayage narcissique par le biais de la bienveillance de l'interviewer. Soulignons néanmoins que c'est l'étayage cognitif qui est privilégié.

D – Un dispositif qui vient faire intrusion dans l'intimité psychique de l'interviewé.

[419] BOIMARE, S., L'enfant et la peur d'apprendre. Paris : Dunod, 1999 (Enfances) - Notamment le chapitre : « Apprendre à diviser avec Castor et Pollux »

[420] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994, p. 121.

[421] p. 155.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Une quatrième limite du dispositif que nous avons conçu réside dans le fait que celui-ci s'avère intrusif : il explore le fonctionnement mental de l'interviewé, sa pensée intime.

Nous avions vu, dans le cadre d'une typologie des obstacles rencontrés par les interviewés illettrés pour expliciter, combien la plupart avait du mal à se positionner en « je », à s'incarner (cela rejoint le sens qu'accorde Vermersch[422] à la « position de parole incarnée ») dans leur discours. Autrement dit, ceux-ci ont non seulement des difficultés à dire, mais également à se dire. Ils rencontrent l'obstacle de la lettre, à travers le langage oral que sollicite l'EdE, doublé de la difficulté à se dévoiler (c'est ainsi que beaucoup d'interviewés illettrés se sont attachés aux consignes plutôt que de décrire leur fonctionnement mental, comme nos questions les y incitaient).

Or, l'EdE, tel que Vermersch[423] l'a formalisé, sollicite l'intériorité du sujet : « avec ce questionnement, nous pénétrons dans l'intimité psychique du sujet, nous abordons sa pensée privée. Il n'est, déontologiquement, pas souhaitable et, techniquement, pas possible d'aller dans ce domaine sans précautions ni garanties pour l'interviewé »[424], d'où la mise en place d'un contrat de communication explicite avec celui-ci, véritable garde-fou éthique.

L'accès à l'évocation, qui sollicite une posture en « je », une parole incarnée, constitue un accès à l'intériorité de l'interviewé. Or, les personnes en situation d'illettrisme n'ont pas eu l'habitude, dans leur parcours de vie, d'être sollicitées par un médiateur afin de se pencher sur leur fonctionnement mental. Notre outil a pu avoir sur les interviewés des effets de prise de conscience de leur fonctionnement.

Nous avons donc pointé quatre limites essentielles que nous semble présenter notre outil. Nous allons à présent en dégager les principales forces avant de repositionner notre problématique.

II – Les forces de notre dispositif.

A – Un dispositif contraignant mais, au final, promotionnant.

En première lecture, nous pourrions penser que le dispositif que nous avons élaboré semble contraignant pour le sujet, voire enfermant. C'est ainsi que la tâche préalable, même si nous la choisissons en fonction du projet pédagogique de l'apprenant, est imposée au sujet – nous avons pu néanmoins remanier certaines questions au regard du niveau de l'apprenant en matière de lecture-écriture, mais cela provenait de nous. Par ailleurs, les consignes balisent la tâche à réaliser, opérant un cadrage directif de l'activité de l'apprenant. Enfin, le rappel de la lettre (à travers le langage écrit, du côté de la tâche, et le langage oral, du côté de l'entretien) vient enfermer le sujet dans une norme sociale (cela nous renvoie à la première limite que nous avons étudiée, celle de la radicalité des postures que venait exacerber le rapport à la lettre).

Cette limite peut en fait être envisagée comme une force : la contrainte peut être au service de la liberté du sujet qui cherche à s'inscrire dans le monde de la lettre.

On peut opposer à cette limite, en premier lieu, le fait que tout outil présente un caractère de contrainte et d'extériorité vis à vis du sujet qui cherche à se l'approprier. Rabardel le souligne, qui écrit : « l'instrument oppose au sujet un ensemble de contraintes que celui-ci

422 VERMERSCH, op. cit., 1994

423 VERMERSCH, op. cit, 1994

424 p. 108.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

doit à la fois identifier, comprendre et gérer »[425]. Ici, le terme « instrument » est à entendre du côté de l'« artefact » en tant qu'élaboration artificielle. Notre outil propre, comme tout outil, s'avère donc contraignant. En outre, il se base sur la lettre, tant orale qu'écrite. Or, le langage est une élaboration artefactuelle, sociale et présente un caractère d'extériorité pour tout nouveau sujet humain venant au monde. Nous avons vu, dans le cadre de la deuxième limite que nous avons pointée, que l'outil – extérieur au sujet – devient instrument – au nouage de l'intériorité du sujet et de l'extériorité de l'objet – par un processus d'appropriation par le sujet : se développe ainsi une genèse instrumentale.

En second lieu, cette appropriation d'un outil contraignant ouvre, par ailleurs, le champ des possibles. Ainsi, « l'utilisation d'un instrument accroît les capacités assimilatrices du sujet et contribue à l'ouverture du champ de ses actions possibles »[426]. Par le moyen de l'explicitation orale d'actions, un processus contraignant qui fait appel au langage oral, notre outil vise à faire entrer les personnes en situation d'illettrisme dans le monde de l'écrit. Or, nous savons combien aujourd'hui la maîtrise de l'écrit sous ses deux versants, lecture et écriture, ainsi d'ailleurs que la maîtrise du langage oral, constituent des conditions nécessaires d'accès à l'autonomie du sujet dans la société.

En outre, le mouvement de fermeture apparaît, aux yeux des psychanalystes, et notamment de Dolto, comme une condition nécessaire d'accession à la lettre. C'est ce que Dolto veut signifier à travers son concept de « castration symboligène » : « Les castrations – au sens psychanalytique – sont des épreuves de partition symbolique. Elles sont un dire ou un agir signifiant, irréversible et qui fait loi, qui a donc un effet opérationnel dans la réalité, toujours pénible à admettre au moment où ladite castration est donnée. Mais elles sont aussi nécessaires au développement de l'individuation de l'enfant par rapport à sa mère, puis à son père, et à ses proches, qu'au développement du langage »[427]. Ces castrations symboligènes constituent des épreuves difficiles à vivre, exerçant un caractère de contrainte, mais elles sont également promotionnantes, génératrices de parole ; elles font entrer le sujet dans la dimension symbolique (c'est le sens étymologique du terme « symboligène ») qui, à côté de la dimension réelle et de la dimension imaginaire, représente l'ordre du langage.

Le débat sous-jacent ici est celui de la contrainte imposée par un outil et de la liberté du sujet face à cet outil. Il nous semble, au vu des arguments précédents, qu'une dialectique entre la contrainte et la liberté serait à penser. C'est ainsi que la liberté du sujet au regard de son entrée dans le monde de la lettre ne peut se penser en dehors de la contrainte, celle-ci – et cela constitue une force de notre outil (à la fois en tant que dispositif global et en tant que mettant en jeu le langage) – apparaissant structurante, promotionnante.

B – Un dispositif qui se base sur la médiation et l'étayage du pédagogue.

A travers notre dispositif, nous visons à ce que le sujet s'engage dans un processus d'explicitation, qu'il opère des prises de conscience, par le biais du langage. Dans cette relation ternaire entre un sujet, un objet et un instrument, manque un quatrième pôle : en effet, notre dispositif ne serait pas opérationnel sans le pédagogue qui l'a conçu et qui le met en œuvre comme médiateur entre le sujet et l'objet.

[425] RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation, Le mathématicien, le physicien et le psychologue, CNDP-DIE, mars 1995, p. 62.

[426] Ibid.

[427] DOLTO, F. L'image inconsciente du corps. Paris : Editions du Seuil, 1984, p. 78.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Le schéma suivant rend compte des interactions entre ces 4 pôles :

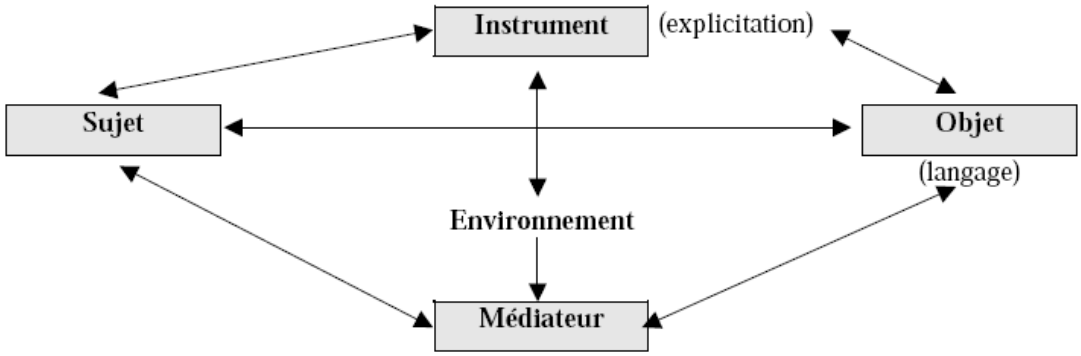


Schéma n°10 : Modèle des situations d'activités avec instrument médiatisées par le pédagogue[428].

D'un côté se trouve un sujet (ici l'interviewé en situation d'illettrisme) qui part à la conquête d'un objet (ici le langage, dans ses deux versants, oral et écrit) par le biais d'un instrument (l'explicitation en tant que processus que le sujet doit s'approprier). Le pédagogue qui met en œuvre l'instrument, qui l'a pensé et qui lui donne sens apparaît comme médiateur entre le sujet et l'objet. C'est grâce à lui que le sujet s'approprie l'instrument en lui donnant sens. Nous retrouvons le processus de genèse instrumentale qui permet de faire advenir l'outil en tant qu'instrument grâce au sens qui lui est conféré. Par rapport à ce schéma, soulignons, en outre, la proximité entre le médiateur et l'objet, celui-ci étant inscrit dans l'ordre du langage, là où le sujet se positionne davantage en extériorité, à distance. Le médiateur a un rôle d'étai, qui vient en aide au sujet pour le faire entrer dans le langage par le biais de l'explicitation.

Cette médiation, condition nécessaire de l'étayage, témoigne, pour deux raisons essentiellement, d'une force de notre dispositif.

En premier lieu, le médiateur s'avère indispensable à la mise en œuvre de l'instrument, l'explicitation, à son appropriation par le sujet. En effet, le processus d'explicitation est largement contre-intuitif, au sens où l'intuition première du sujet interviewé face aux questions de l'interviewer ne le conduit pas naturellement vers l'évocation. La médiation permet ainsi au sujet interviewé de dépasser le spontané, le vécu premier, constitué de connaissances en actes, pré-réfléchies, qui viennent faire barrage à l'évocation, à un vécu comme objet de connaissance : « réaliser ce guidage, c'est compenser par une médiation le fait que la mise en mots spontanée n'est que rarement descriptive, qu'elle se rapporte plus souvent à des généralités, un « parler autour de », qu'elle ne vise quasiment jamais une tâche spécifiée : c'est rattraper l'auto-blocage de notre mémoire par un accompagnement habile vers un accès dont nous avons peu ou pas l'expérience réfléchie »[429].

Le médiateur permet au sujet interviewé de dépasser la sphère du pré-réfléchi (cela rejoint le fait qu'on peut réussir une action sans avoir compris comment on avait fait pour réussir cette action) pour entrer dans la compréhension de la manière dont on a procédé

[428] ***Ce schéma a été conçu à partir du « Modèle des situations d'activités avec instrument ». Cf. RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation, Le mathématicien, le physicien et le psychologue, CNDP-DIE, mars 1995, p. 65.***

[429] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994, p. 156-157.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pour réussir l'action en question, autrement dit pour réfléchir l'action. Nous avions pointé par ailleurs un paradoxe de notre dispositif que nous avions formulé ainsi : comment pouvoir – volontairement – accéder – indirectement – à la mémoire concrète ? Le médiateur permet de dépasser ce paradoxe en guidant le sujet interviewé vers une posture en « accueillir » plutôt qu'en « aller chercher ».

Ainsi donc, la force de notre dispositif réside en l'existence d'un médiateur qui met en œuvre des techniques (ce qui renvoie à une certaine extériorité) qu'il incarne dans une bienveillance (autrement dit une intériorité) afin d'aider le sujet interviewé à entrer dans un cheminement fondamentalement contre-intuitif, par le biais du langage. Il apparaît comme un soutien à l'évocation, à la prise de conscience.

Une seconde raison explique en quoi la médiation constitue une force de notre dispositif. Cette raison renvoie à la problématique des personnes en situation d'illettrisme : en effet, il s'agit de réintroduire une médiation là où, selon Bentolila, elle a manqué tout au long de la vie, et notamment durant l'enfance, des personnes illettrées. Il souligne ainsi « la solitude relative dans laquelle se déroule l'apprentissage linguistique de certains enfants »[430]. Peu avant, il pointe le fait que « le délabrement de la médiation familiale, que ne peuvent ou ne savent compenser les institutions éducatives et culturelles, a pour conséquence que bien des jeunes adultes se trouvent en situation d'extrême insécurité linguistique tant à l'oral qu'à l'écrit »[431]. Le parcours des personnes en situation d'illettrisme n'a pas été jalonné de médiateurs suffisamment bienveillants et exigeants à la fois au regard des apprentissages langagiers. Dès lors une re-médiation, au sens d'une réintroduction d'une médiation, s'avère pertinente.

C – Un dispositif qui parie sur l'éducabilité du sujet : de l'éducabilité cognitive à l'éducabilité métacognitive.

Une des forces de notre dispositif consiste en le pari de l'éducabilité du sujet. Qu'entendons-nous par « éducabilité » ? Il s'agit d'un néologisme utilisé en pédagogie au XXème siècle. Rousseau, quant à lui, employait le terme de « perfectibilité » ; selon lui, la liberté et la perfectibilité caractérisent l'homme en propre : « il y a une autre qualité spécifique qui les [l'homme et l'animal] distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, c'est la faculté de se perfectionner »[432]. L'éducabilité constitue un postulat de base de l'éducation : « Il s'agit là d'une postulation fondatrice de la possibilité même d'éduquer, et cela simplement d'abord du point de vue logique. Sans cette postulation, l'entreprise serait totalement dérisoire, complètement vaine et, plus radicalement, impossible »[433]. Qu'en est-il de l'éducabilité des personnes en situation d'illettrisme qui souffrent, selon Bentolila[434], d'un handicap linguistique global ? Nous pourrions trouver des éléments de réflexion chez Vygotsky : ce psychologue russe a œuvré auprès d'enfants déficients et handicapés, en tant que membre d'un institut de défectologie. Il place l'éducation de ces enfants au centre de ses travaux. « L.S. Vygotsky défend la thèse de la perfectibilité et de l'éducabilité de l'être humain, en refusant toute action éducative qui maintiendrait l'individu dans une situation adaptée à sa condition actuelle et l'empêcherait ainsi de se transformer,

[430] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 45.

[431] Ibid.

[432] ROUSSEAU, J.J. (1755), Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Paris : Nathan, 1981, p. 54.

[433] MEIRIEU, P., Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. Paris : E.S.F., 1991, p. 25.

[434] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

faute de fixer pour lui des exigences plus hautes »[435]. A propos de ce type d'action éducative, Vygotsky écrit : « Nous rappelons qu'une telle école postule dogmatiquement que l'enfant mentalement arriéré n'est pas en mesure de développer sa pensée abstraite et qu'il ne pense efficacement que sur le plan figuratif et concret. En ce qui nous concerne, devons-nous limiter notre éducation à ce qui est concret, suivre la ligne du moindre effort parce qu'un enfant mentalement arriéré obtient de faibles résultats dans le domaine de l'abstrait ? A mon avis, nous devrions plutôt orienter toute notre attention sur la façon de découvrir et de surmonter le handicap à l'endroit où il est le plus faible »[436]. Notre propos n'est pas de comparer les personnes en situation d'illettrisme à des enfants mentalement arriérés ; néanmoins, nous effectuons un parallèle avec ce public, d'une part parce que les personnes en situation d'illettrisme souffrent d'un handicap, d'autre part parce qu'elles ont des difficultés à accéder à une pensée abstraite, ainsi que nous l'avons vu dans notre cadrage théorique. Malgré ces difficultés, notre dispositif s'inscrit dans une « exigence du meilleur »[437] même si le sujet peut résister. Nous reviendrons sur ce point plus loin.

En premier lieu, notre dispositif se fonde sur l'éducabilité cognitive du sujet. Nous visons, à travers lui, à favoriser le mouvement développemental menant de l'oral vers l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme : en ce sens, nous reprenons ici la première problématique issue de notre cadre théorique. Qu'entendons-nous ici par « développement » ? Le développement de l'homme peut être conçu comme une marche vers « l'heureux déploiement de toutes ses potentialités »[438]. Dans cette marche, le pédagogue joue un rôle actif, pose un acte éducatif. Cet acte prend sa source dans l'idée qu'il est possible au pédagogue d'éduquer le sujet et que le sujet est éducable. C'est en ce sens que l'on peut parler d'éducabilité. L'acte éducatif qui initie le développement repose sur l'idée d'un bienfait qu'en retire le sujet. Dans notre cas, en quoi le passage de l'oral à l'écrit s'inscrit-il dans une perspective de profit pour la personne en situation d'illettrisme ? Selon Durkheim que Meirieu cite, « l'essentiel, pour un éducateur, est de faire acquérir au sujet les compétences techniques qui seront les plus utiles à la société dans laquelle il se trouve »[439]. Nous voyons ici combien un savoir inculqué est porté par une conviction du pédagogue : « Pourrait-on enseigner un savoir sans avoir la certitude de son importance dans la formation des hommes ? Et le choix d'un savoir plutôt que d'un autre […] serait-il totalement neutre ? Ne renvoie-t-il pas toujours à une conception de ce qui constitue les qualités nécessaires pour la vie sociale, et, donc, à une certaine représentation de la socialité ? »[440]. Dans la société actuelle, les compétences techniques que sont la lecture et l'écriture semblent utiles voire nécessaires eu égard à l'élévation des exigences sociales en la matière (ainsi que nous avions pu le souligner dans le chapitre de la première partie présentant l'illettrisme). Ces compétences ne pourront devenir ressources du sujet que si elles rencontrent un projet personnel qui lui est propre. Celles-ci naissent au nouage des exigences sociales et de potentialités du sujet animé d'une dynamique orientée vers un sens, c'est-à-dire d'un projet d'appropriation dans une visée d'autonomisation. Le pédagogue doit se positionner

435 MURZEAU, S. La place de l'éducation intellectuelle dans l'œuvre de L.S. Vygotsky. In GATE, J.P., Dirs, De l'éducation intellectuelle : héritage et actualité d'un concept. Paris : L'Harmattan, 2000, p. 102

436 VYGOTSKY, L.S., Défectologie et déficience mentale. Textes de base en psychologie. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1994, p. 148-149.

437 MEIRIEU, P., Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. Paris : E.S.F., 1991, p. 84.

438 REBOUL, O., Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique. Paris : PUF, 1984

439 MEIRIEU, P. (1987). Apprendre… oui, mais comment. Paris : E.S.F., 3ème éd., 1988, p. 32.

440 MEIRIEU, P., Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. Paris : E.S.F., 1991, p. 82.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

en médiateur entre des attentes sociales fortes, des compétences techniques inscrites socialement, du côté d'une extériorité par rapport au sujet, et les ressources et projets, visées de sens de la personne en situation d'illettrisme, du côté d'une intériorité. C'est ainsi que l'acte éducatif du pédagogue sera générateur d'un développement chez le sujet, dans l'optique d'un mieux, à la fois sur un plan cognitif mais également sur un plan psycho-affectif.

En second lieu, notre dispositif se base sur l'éducabilité métacognitive du sujet, notamment à travers la technique de l'EdE tel que Vermersch[441] l'a pensée. En effet, l'EdE constitue un accompagnement qui « s'appuie sur le postulat d'éducabilité métacognitive et donne toute sa place à la singularité et à la parole de l'apprenant »[442]. En quoi l'EdE est-il inscrit dans un postulat d'éducabilité ? Quelle est la posture de l'interviewer dans un EdE ? L'EdE n'apparaît ni comme une maïeutique, soit un art d'accoucher les esprits de vérités qu'ils portent en eux, ni comme un apport extérieur de savoir par l'interviewer. Il s'inscrit davantage dans une médiation par ce dernier entre l'interviewé et ses ressources propres et le savoir « en acte » que celui-ci s'efforce d'expliciter. En ce sens, « tous les techniciens de l'explicitation partagent ce pré-supposé : « l'interviewé sait implicitement quelque chose que je ne sais pas, l'explicitation de ce savoir « en acte » va me permettre de l'aider à évoluer » »[443]. Cette dynamique d'évolution, de développement inscrit l'EdE dans une perspective d'éducabilité. Selon Balas-Chanel, l'EdE est « métacognitif dans tous ses usages »[444]. Qu'entendons-nous par « métacognition » ? La métacognition recouvre des connaissances et des conduites métacognitives : « la métacognition est constituée des connaissances à propos de sa cognition (connaissances métacognitives) et de l'ensemble des processus par lesquels la personne gère sa cognition (planification, choix de stratégies, évaluation, … c'est-à-dire les conduites métacognitives) »[445]. L'EdE poursuit divers objectifs, pouvant servir le chercheur, le pédagogue et / ou l'apprenant. « Ce que vise l'EdE se définit en structure, c'est-à-dire qu'il s'agit d'aider à la mise à jour de la réalité cognitive et métacognitive subjective de l'interviewé, dans toute sa singularité »[446]. A travers nos EdE, nous cherchons à ce que l'apprenant opère des prises de conscience, donc fasse l'expérience de sa propre cognition en tant qu'objet de cognition, soit un objectif métacognitif (nous employons ici le terme d'« apprenant » dans la mesure où nos EdE ont une visée pédagogique, ce qui n'est pas le cas de l'EdE tel que pensé au départ par Vermersch[447]).

Partant du postulat d'éducabilité en général, cognitive et métacognitive en particulier, nous plaçons le sujet dans une « exigence du meilleur »[448]. Pour autant, cette exigence doit se conjuguer, selon Meirieu, avec l'« acceptation du pire »[449]. Autrement dit, le sujet peut se dérober à l'acte éducatif du pédagogue qui le pose au nom de ce qu'il croit être le mieux pour l'éduqué. Ainsi que nous l'avons analysé dans le chapitre précédent, les personnes en

441 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994

442 BALAS-CHANEL, A. L'entretien d'explicitation : accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. Eduquer, 2002, n°1, p. 100.

443 Ibid.

444 p. 95.

445 p. 113.

446 p. 112.

447 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994

448 MEIRIEU, P., Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. Paris : E.S.F., 1991, p. 84.

449 Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

situation d'illettrisme interviewées se sont toutes montrées plus ou moins réticentes à entrer dans l'explicitation d'un vécu d'action, même si, par ailleurs, elles sont parvenues à opérer quelques prises de conscience. Il nous faut donc « consentir que l'espace d'une liberté se dessine sous nos yeux, prenne des formes que nous n'avions ni souhaitées, ni prévues, en souffrir même pour ce que nous croyons plus encore que pour la blessure narcissique que cela nous inflige »[450]. Malgré cette souffrance, le pédagogue doit continuer à parier sur l'éducabilité du sujet. Ainsi, « il faut surtout que l'acceptation du pire ne nous fasse pas renoncer à l'exigence du meilleur »[451]. Ce pari en l'éducabilité de la personne en situation d'illettrisme doit guider l'action pédagogique.

Ainsi donc, nous avons, au long de cette discussion, dégagé les principales limites et les principales forces de notre dispositif. En quoi celle-ci vient-elle répondre à notre question de recherche ? Rappelons-en la formulation : « S'il est établi que l'explicitation orale d'actions favorise le mouvement développemental menant de l'oral vers l'écrit chez des personnes en situation d'illettrisme, alors quels moyens mettre en œuvre pour engager un processus d'explicitation chez ce public ? ».

Trois grands moyens se font jour à l'issue de cette discussion :

- Il s'agit, d'une part, du côté de l'outil, d'utiliser un dispositif qui puisse dialectiser la contrainte de l'outil et la liberté du sujet dans le processus d'entrée dans le monde de la lettre. Pour ce faire, ce dispositif, bien que contraignant, doit ouvrir le champ des possibles, être promotionnant. Il faut que l'entrée dans le monde de l'écrit qu'est susceptible d'entraîner le processus d'explicitation soit source de bienfait pour le sujet illettré.
- Il s'agit, en second lieu, du côté du pédagogue, que celui-ci qui initie le processus d'explicitation se pose en médiateur entre le sujet illettré et l'objet langage, qu'il étaie le sujet dans son cheminement largement contre-intuitif, dans sa mise en mots d'un vécu d'abord pré-réfléchi jusqu'à un vécu comme objet de réflexion.
- Il s'agit enfin, du côté du pédagogue, de faire le postulat de l'éducabilité du sujet en exigeant le meilleur de lui, tout en acceptant sa liberté de se conformer ou non aux attentes du pédagogue. Ce postulat se décline en une éducabilité cognitive et une éducabilité métacognitive, mais il s'agit, plus fondamentalement, de postuler, pour le pédagogue, l'éducabilité globale du sujet, dans ses dimensions cognitives et affectives.

Les moyens que nous avons pointés ci-avant se comprennent également par rapport à des points de vigilance : c'est ainsi, premièrement, qu'il s'agit de tenir compte de la distance, au départ irréductible, entre le pédagogue – lettré – et le sujet – illettré. Autrement dit, le rapport des deux protagonistes à l'objet langage n'est pas le même, ce qui peut compromettre leur dialogue ; en second lieu, il nous faut être vigilant à la question du sens, d'une part que nous attribuons à notre dispositif, d'autre part que le sujet attribue ou non à celui-ci ; par ailleurs nous ne devons pas perdre de vue qu'il nous faut prendre en compte le sujet dans une perspective holistique, tant dans son versant cognitif que dans son versant affectif. Enfin, nous devons avoir conscience de l'intrusion dans l'intimité psychique du sujet qu'engendre notre dispositif et prendre les mesures nécessaires afin d'en atténuer les effets.

Au final, nous pourrions repositionner notre problématique de la manière suivante, sous la forme de deux questions :

[450] Ibid.

[451] Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

1. Quelle pédagogie de l'explicitation penser qui dialectise contrainte et liberté, par rapport à laquelle le pédagogue se pose en médiateur, étaye l'apprenant et postule l'éducabilité de celui-ci ?
2. Quelle pédagogie de l'explicitation penser qui soit vigilante par rapport à la distance entre le pédagogue et l'apprenant, la différence de sens attribué au dispositif, son aspect intrusif, une prise en compte trop parcellaire de l'apprenant ?

Nous allons nous attacher à ces deux questions dès à présent, dans la troisième partie de notre travail.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Partie 3 – D'un dispositif formatif vers une pédagogie de l'explicitation.

Nous avons vu précédemment la manière dont nous avons expérimenté un dispositif formatif auprès de personnes en situation d'illettrisme et les résultats que nous avons observés. Nous avons comparé ces résultats aux résultats attendus et constaté des écarts. Nous les avons analysés dans un chapitre visant à dégager les limites et les forces de notre dispositif.

Dans cette troisième partie, nous allons développer le sous-titre de notre thèse : « Vers une pédagogie de l'explicitation ». L'analyse présentée dans la deuxième partie a fait apparaître quelques éléments susceptibles d'amorcer une réflexion pédagogique. C'est à cette réflexion que nous consacrerons la présente partie. D'après Quivy et Van Campenhoudt, on peut dire qu'elle s'inscrit dans l'étape de recherche de l'analyse des informations. Il s'agit, à la fin de cette étape d'interpréter les faits inattendus venant enrichir ou nuancer l'hypothèse. Il conviendra ici de « revoir ou affiner les hypothèses afin que, dans les conclusions, le chercheur soit en mesure de suggérer des améliorations de son modèle d'analyse ou de proposer des pistes de réflexion et de recherche pour l'avenir »[452]. La présente partie vise à décrire la manière dont nous nous emparons de notre dispositif formatif, avec ses limites et ses forces, pour en dessiner une pédagogie de l'explicitation.

Le premier chapitre aura pour but de poser des éléments anthropologiques à la base d'une pédagogie de l'explicitation. Nous ferons retour sur notre public, les personnes en situation d'illettrisme, afin de décrire des éléments anthropologiques qui peuvent entrer en jeu dans le phénomène de l'illettrisme. Ces éléments nous permettront de mieux appréhender ce public et, par conséquent, de penser une pédagogie de l'explicitation au vu de ces caractéristiques. En somme, ces éléments anthropologiques visent à répondre à la question suivante : quel homme former ?

Dans le second chapitre, nous étudierons la dimension du paradoxe : il s'agit en effet de ce qui nous apparaît comme transversal par rapport aux forces et aux limites de notre dispositif, telles que nous les avons dégagées dans le dernier chapitre de la partie précédente. Ainsi, de multiples paradoxes semblent traverser notre dispositif formatif que nous allons essayer, dans ce chapitre, de repenser en une pédagogie de l'explicitation. Nous en arriverons à la conclusion qu'une pédagogie de l'explicitation, qui dépasse le simple dispositif formatif que nous avons pensé, doit se concevoir comme une gestion délicate de paradoxes.

Chapitre 1 – Eléments anthropologiques pour une pédagogie de l'explicitation.

[452] QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L., Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod, 1995, p. 213.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

L'objectif de ce chapitre est de pointer des éléments anthropologiques qui peuvent entrer en jeu dans le phénomène de l'illettrisme. Cela nous permettra de dégager des caractéristiques de ce public et par conséquent de penser une pédagogie de l'explicitation adaptée.

Afin de bâtir ce que nous pourrions appeler une petite phénoménologie de l'illettrisme, nous nous sommes appuyée sur des témoignages de personnes en situation d'illettrisme recueillis par des formateurs à l'occasion d'une formation entreprise par ces personnes afin d'apprendre à lire et à écrire. Le témoignage de Martine a été recueilli suite à un entretien réalisé en marge du dispositif formatif : étant donné que Martine opérait souvent des digressions lors des entretiens d'explicitation, évoquant sa scolarité, nous avons estimé opportun de lui proposer un temps de parole pendant lequel elle a pu pleinement s'exprimer autour du vécu de sa scolarité. Les témoignages de Norbert et d'Yvonne résultent d'entretiens effectués dans le cadre d'un groupe de recherche dont nous faisons partie, le groupe CAPSILL[453]. Ces entretiens avaient pour objet de faire expliciter à ces deux personnes, en formation dans un atelier de formation de base (l'association E que nous avons présentée dans la deuxième partie), le vécu de leurs difficultés en lecture-écriture. Enfin, les témoignages des autres personnes émanent d'entretiens ou de textes écrits par ces personnes collectés dans un ouvrage de Vinérier[454]. Les textes réunis dans cet ouvrage « proviennent d'adultes qui ont entrepris une formation à l'Entr'Aide Ouvrière à Tours ; la plupart sont – au moment de leur formation – en centre d'hébergement et de réadaptation sociale (C.H.R.S.) ; quelques textes viennent de personnes accueillies dans d'autres lieux de formation »[455]. Ces textes « ont été sélectionnés parmi trois cents documents collectés entre 1980 et 1987 ». Certains extraits que nous présentons dans ce chapitre émanent de « textes dans lesquels les apprenants parlent de leur démarche de formation. Ces textes ont tous été écrits pour être publiés et/ou pour témoigner. Certains des apprenants ne savaient pas du tout écrire. Ils ont alors dicté ce qu'ils avaient envie de dire aux formateurs. Ils ont ensuite appris à lire leurs textes »[456]. D'autres extraits proviennent « d'entretiens enregistrés après plusieurs mois de formation ou de présence dans un C.H.R.S. Dans cette série les personnes transmettent oralement leurs souhaits d'apprentissage »[457].

Jusqu'à présent, nous avons envisagé le phénomène de l'illettrisme sous un angle essentiellement cognitif, celui du déficit en matière de lecture-écriture que nous avons lié, par hypothèse, à un déficit dans le registre du langage oral. Or, l'illettrisme constitue un phénomène global qui se répercute sur la totalité de la personne et concerne non seulement ses dimensions cognitives, mais également ses dimensions affectives et sociales. Cette

[453] « Comprendre et accompagner les personnes en situation d'illettrisme ». Ce groupe fait partie du GRILL (Groupe de recherche sur l'illettrisme) qui est inséré dans le LAREF (Laboratoire de recherche en éducation et formation), à l'université catholique de l'ouest, à Angers. L'intitulé « CAPSILL » articule des mots-clefs auxquels le groupe tient : - Comprendre : le groupe mène une recherche compréhensive selon une approche plutôt clinique, voire phénoménologique ; - Accompagner : le groupe a une préoccupation praxéologique forte autour de l'accompagnement en formation des publics concernés ; soulignons au passage l'inter-relation qui existe entre comprendre et accompagner ; le « et » signale que ces deux postures sont solidaires dans la recherche. - Personnes : le groupe met l'accent sur le sujet dans sa singularité, sa globalité et sa complexité existentielle. - Situation d'Illettrisme : cette expression (moins stigmatisante que le terme « illettré ») suggère l'idée d'une évolution possible et non d'un état déficitaire irréversible ainsi que celle d'une contextualisation de l'illettrisme dont les manifestations sont toujours singulières.

[454] VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994

[455] p. 31.

[456] p. 33.

[457] Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

petite phénoménologie de l'illettrisme s'attachera à considérer la personne entière et à prendre en compte la pluralité de ses aspects.

Nous explorerons successivement, dans ce chapitre, la dimension de la situation d'illettrisme comme un rapport de dépendance, c'est-à-dire le fait que la non-maîtrise du lire-écrire rend dépendant à l'autre, la dimension de la situation d'illettrisme comme une blessure personnelle, ce qui renvoie à une image de soi dépréciée (cela correspond au volet psycho-affectif de la personne), la dimension de la situation d'illettrisme comme une exclusion sociale, ce qui se rapporte au regard dévalorisant que porte l'autre sur la personne en situation d'illettrisme, voire aux paroles discriminantes (cela renvoie à l'aspect social de la personne). Lorsqu'il est question du phénomène de l'illettrisme, il est fréquemment fait mention de l'école. Nous verrons que le vécu scolaire ainsi que le vécu de formation sont très souvent exprimés en termes manichéens. Enfin, la situation d'illettrisme interroge la parentalité, notamment à l'occasion de la scolarisation des enfants.

I – La situation d'illettrisme : un rapport de dépendance conséquent.

Les personnes en situation d'illettrisme qui témoignent, soit par écrit, soit par oral, montrent combien ne pas savoir lire ni écrire les place dans une posture où elles ont besoin d'être aidées par un tiers pour les démarches nécessitant les compétences de lecture et d'écriture. Souvent d'ailleurs, ce tiers est un proche, un membre de la famille.

Ainsi, Frédéric[458] se projette dans un avenir (« *quand je saurai bien lire* ») pour lequel il n'aura « *plus besoin de toujours demander* » à ses frères et sœurs. A travers le terme « *toujours* », Frédéric insiste sur son rapport permanent de dépendance à l'autre. Frédéric, quant à lui (une autre personne[459]), met l'accent sur le fait que sa « *mère ne sera pas toujours là* ». C'est donc un proche qui pallie ses difficultés de lecture et d'écriture. Philippe[460] évoque le rapport de dépendance à l'autre dans le cadre de son travail. Comme il ne sait ni lire, ni écrire, ni compter, c'est une collègue qui lui vient en aide : « *quand il fallait mettre le nom de la ville pour l'expédition (Reims par exemple), je savais pas, c'est la fille qui m'aidait* ». Il souligne le fait que bien souvent dans sa vie, on a fait ou on fait encore à sa place : « *plus grand, je demandais à ma sœur pour mes feuilles de maladie ou autre chose, c'était elle qui le faisait* ».

Clotilde[461] de son côté souligne ses incapacités en matière de rédaction de lettres, et l'impérieuse nécessité de faire appel à autrui. Dans ses premiers propos, ces autres ne sont pas identifiés : « *quand j'avais des lettres à faire ou n'importe, à écrire pour l'électricité, et ben j'l'aurais pas fait : si personne aurait été là pour m'aider, j'aurais pas fait des lettres, j'aurais laissé et ça s'accumule parce que j'étais pas capable de le faire* ». Elle décline ensuite ce terme générique « *personne* » en 3 individus : sa mère, son frère, son mari, qui lui apportaient ou lui apportent encore une aide pour les démarches administratives ou les comptes. « *Y a des jours que j'étais obligée d'aller voir ma mère ou de dire à mon frère de descendre le week-end pour venir m'expliquer des papiers parce que j'étais pas capable de remplir mes papiers* ». « *C'est lui [son mari] qui faisait tous les comptes, alors quand il est*

458 Apprenant cité par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

459 Idem

460 Idem

461 Idem

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

décédé, je savais pas comment il fallait s'y prendre ; c'est mon frère qui a tout arrangé les papiers pour que ce soit tout bien en règle et tout ».

Yvonne[462], elle aussi, avait besoin d'un tiers pour ses démarches administratives. C'est ainsi qu'elle explique : « *tous mes papiers que j'avais à remplir, j'allais chez ma fille à Noyant hein [silence] et c'est elle qui remplissait tous mes papiers, et avant sur Donges quand les enfants étaient petits, j'avais une femme où j'allais faire les ménages, j'emmenais tout mon courrier chez elle, c'est elle qui me le faisait et tout* ». Quand ses enfants ne pouvaient pas encore l'aider pour remplir ses papiers, elle se rendait chez l'une de ses patronnes. Quand ses enfants ont été plus âgés, elle s'est fait aider par sa fille. Le rapport de dépendance à autrui s'exerce par rapport à des éléments de la vie quotidienne (effectuer des démarches administratives, faire les comptes, écrire des lettres, …) ou du travail (écrire le nom d'une ville pour l'expédition par exemple).

Evoquant sa situation d'illettrisme qui l'amène souvent à solliciter autrui pour remplir ses papiers, Norbert[463] souligne qu'il « *faut vouloir aussi demander, y'en a des fois ça intéresse pas* ». Il faut donc accepter de faire cette démarche pour laquelle on expose ses difficultés, ses manques, sa dépendance par rapport à l'autre qui est expert. Il faut accepter de révéler un pan de sa vie.

Au regard de ce sentiment de dépendance constante à l'autre, que ressent la personne en situation d'illettrisme quand elle commence à savoir écrire ? Armelle[464] témoigne en disant : « *peut-être que je suis plus libre qu'avant ? Je sens que ça m'a servi* ». Aussi, savoir écrire libère de la tutelle, du joug de l'autre toujours derrière soi (comme le souligne Philippe[465] : « *faut toujours quelqu'un derrière moi* »). Savoir lire, savoir écrire ôte d'importants obstacles à l'autonomie : on peut ainsi gérer soi-même ses affaires de la vie quotidienne, sans faire appel à l'autre. Frédéric[466], qui se projette dans un avenir où il sait lire, indique : « *quand je recevrai une note de service ou un papier, je pourrai les lire tout seul* ». Savoir lire permet de préserver son intimité, de ne pas donner à s'exposer au regard de l'autre. Ainsi, Frédéric continue : « *quand il faudra voter pour les syndicats, je saurai lire les listes et les copains ne sauront pas pour qui je vote* ». Savoir lire permet ici d'exercer pleinement son droit de vote, de sauvegarder son identité de citoyen.

Le savoir lire-écrire contribue à rendre autonome. Philippe[467] dit ainsi : « *je veux savoir, je veux me débrouiller tout seul* ». Yvonne emploie les mêmes termes lorsqu'elle aborde le thème de son avenir, de ses projets. Elle explique ses projets en ces termes : « *réussir à me débrouiller toute seule, je voudrais bien, mais j'ai quand même rempli des papiers pour ma retraite et pis j'ai bien réussi* ». Elle a conscience de l'autonomie que contribuerait à procurer le savoir lire-écrire. Elle indique avoir atteint aujourd'hui une part d'autonomie en montrant qu'elle a réussi à remplir ses papiers de retraite. Ainsi la personne en situation d'illettrisme investit l'apprentissage du lire-écrire dans l'optique espérée d'une autonomie à conquérir.

La dépendance à l'égard d'autrui par rapport au lire-écrire n'est pas sans entacher l'estime que la personne en situation d'illettrisme peut avoir d'elle-même. On sent ainsi

462 L'apprenante que nous avons rencontrée.

463 L'apprenant que nous avons rencontré.

464 Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

465 Apprenant cité par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

466 Idem

467 Idem

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

apparaître une blessure personnelle à travers le propos suivant : « *faut toujours quelqu'un derrière moi… ça je veux plus* ». Ce rapport constant de dépendance à l'autre fait souffrir. Ce sentiment larvé apparaît parfois plus clairement dans les propos. Ainsi Philippe parle-t-il de « *honte* » quand il évoque le fait qu'il ne peut se débrouiller seul dans son travail dans la mesure où il ne sait ni lire, ni écrire, ni compter : « *quand je vois J.M. travailler, moi aussi je sais faire ça, je sais coller du papier, mais il faut me le découper, il faut quelqu'un pour le faire, la honte !* ». C'est de gêne dont parle Clotilde : « *je demandais le plus souvent à mon frère, pour moi c'était gênant parce que je me disais « qu'est-ce qu'ils doivent penser ? »…* ». La dépendance à l'autre expose à son regard, implicitement dévalorisant.

Nous allons à présent creuser cette dimension de l'illettrisme comme une blessure personnelle.

II – La situation d'illettrisme : une blessure personnelle.

Les personnes en situation d'illettrisme qui témoignent vivent leur situation comme une blessure personnelle : celle-ci les atteint dans leur personne, leur être même.

En premier lieu, les personnes en situation d'illettrisme se dévalorisent, se dévaluent, jettent un regard déprécié sur elles-mêmes. Dans son échange avec la formatrice, Clotilde[468] s'exprime beaucoup en termes de capacités et d'incapacités. Elle juge sa valeur au regard de ce qu'elle est capable ou incapable de faire. C'est ainsi qu'elle dit : « *je suis même pas capable de faire une lettre, je suis même pas capable de compter, je suis même pas capable de lire* ». Cette absence de compétences qu'elle pointe semble toucher à sa personne, son être, semble constituer son essence même. L'image qu'elle a d'elle-même est dévaluée, ce qui est accentué par les termes « *même pas* ». Elle se définit sous l'angle de ses manques. Afin de mieux comprendre le vécu de sa situation d'illettrisme, « *il faut apporter la précision suivante : cette femme a fait placer volontairement son premier enfant après le décès de son mari. Au moment où elle parle, elle se trouve à plusieurs centaines de kilomètres de cet enfant. Elle souhaite le voir mais n'a pas les moyens financiers pour se déplacer. En arrivant au centre d'hébergement, elle découvre qu'une procédure d'adoption est en cours parce qu'elle n'a pas communiqué avec celui-ci depuis plus d'un an… Or elle ne sait pas écrire. C'est pourquoi le besoin de savoir le faire devient vital. (Cette procédure n'existe plus au moment où ces lignes sont écrites). Le contact renoué par et avec l'écriture a permis à cette femme de pouvoir vivre à nouveau avec son enfant* »[469]. On comprend ici combien écrire permet de lier (à noter que « lier » est l'anagramme de « lire »…).

Plusieurs de ces personnes en situation d'illettrisme se déprécient par rapport à leurs performances scolaires. Ainsi, Armelle[470] explique : « *mais où je crois j'ai fait le plus de progrès, c'est dans la dictée, l'écriture et tout ça, parce que moi au début j'étais ce qui s'appelle « nulle »* ». Cette tendance à ramener ses capacités à un point extrême se retrouve chez Norbert[471]. Quand nous le questionnons sur ses souvenirs d'école, voici ce qu'il répond : « *bah j'étais nul, j'étais nul* ». Le premier souvenir qui réapparaît n'a pas trait aux autres, aux relations avec les camarades ou les enseignants, à ce qui était enseigné,

468 Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

469 VINERIER, A., Combattre l'illettrisme : permis de lire, permis de vivre… Guide pratique et méthodologique. Paris : L'Harmattan, 1994, p. 66.

470 Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

471 Apprenant que nous avons rencontré.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

au contexte, mais bien plutôt à soi dans une vision très dépréciée de ses capacités. Son histoire scolaire est faite de nombreuses ruptures : « *sur 10 ans d'école, j'ai quand même loupé 5 ans […] avec tous les accidents que j'ai eus de ma jambe là* ». Les souvenirs d'une école en pointillés qui lui reviennent s'expriment sous la forme d'une très forte dévalorisation de lui-même. Ces souvenirs scolaires douloureux (en témoignent dans son discours les nombreuses répétitions ainsi qu'un silence inhabituel jusqu'ici) viennent témoigner d'une image de soi extrêmement négative. Armelle[472], quant à elle, parle de son rapport à l'écriture de lettres comme quelque chose de « *vraiment lamentable* » : « *de toute façon, j'arrivais pas à dire les choses et je faisais pas mal de fautes, c'était vraiment lamentable* ». En pointant ses manques, ses difficultés, ses incapacités, elle porte un jugement dévalué sur elle-même, comme si ses incapacités en matière d'écriture définissaient la valeur de sa personne. En même temps, sa situation dans laquelle l'écriture est une condition nécessaire du maintien du lien parental avec son enfant vient expliquer sa piètre estime d'elle-même : elle se sent peut-être une mauvaise mère qui abandonne son enfant sans lui donner de nouvelles. L'écriture de lettres, dans le même temps qu'elle lie Armelle et son enfant, la restaure dans sa capacité à être une personne dont la valeur est positive.

En second lieu, à travers cette dévalorisation d'elles-mêmes, les personnes en situation d'illettrisme montrent qu'elles se sentent atteintes dans leur être, dans leur personne. Ne pas savoir lire ni écrire les affecte dans ce qui vient constituer leur essence même. En ce sens, on peut parler de la situation d'illettrisme comme d'une véritable blessure narcissique, entachant l'image de soi. Clotilde[473], pour qui savoir écrire une lettre est gage de sa valeur maternelle, explique : « *avant, je me sentais pas quelqu'un parce que j'étais pas capable de faire une lettre. Pour moi j'étais capable de rien faire. Pour moi j'étais indigne sur tous les points que maintenant je me sens beaucoup plus facilitée que avant que je savais pas* ». Ces paroles montrent combien Clotilde se sent atteinte dans sa personne même du fait de ne pas être capable de rédiger une lettre. Elle étend son incapacité à savoir écrire une lettre à une incapacité globale : « *pour moi j'étais capable de rien faire* ». Pour elle, sa dignité de mère se mesure à l'aune de sa capacité à savoir écrire une lettre, ce qu'explique la situation qu'elle vit. Ghislain[474], quant à lui, parle de sa situation d'illettrisme comme d'un « *complexe* » : « *pour moi avant c'était un complexe* ». « *Avant quand on faisait une lettre, on me disait : « Tu mets ça »… je rougissais… c'était un complexe pour moi, quand je voyais arriver une feuille que je savais pas lire… ça me gênait énormément* ». Ghislain décrit ici le mal-être qui l'envahit lorsqu'il est placé dans un contexte qui met en exergue sa situation d'illettrisme.

En troisième lieu, on remarque, à travers leur discours, que les personnes en situation d'illettrisme s'inscrivent du côté de la perte (perte des capacités scolaires par exemple), du manque. Marie-Paule[475] explique ainsi : « *y'a certains trucs que j'ai appris à l'école que j'ai oubliés* ». Ce qui est évoqué ici, c'est le désapprentissage de compétences acquises à l'école. Elle souligne plus loin : « *on arrive à perdre* ». Faute de pratique, la personne en arrive jusqu'à perdre ses capacités installées à l'école en termes de lecture-écriture : « *y a tout un tas de trucs qu'on apprend à l'école : ce qu'on a besoin, on s'en sert ; ce qu'on n'a*

[472] Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

[473] Idem

[474] Apprenant cité par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

[475] Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pas besoin, on s'en sert pas et c'est quand on arrive devant qu'on sait plus »[476]. Marie-Paule expose une vision utilitariste des connaissances apprises à l'école : « *ce qu'on a besoin, on s'en sert* » et inversement. Un peu plus loin, elle parle de sa situation d'illettrisme comme de « *points faibles* » : « *si on revoit nos points faibles, c'est bien* ». L'illettrisme apparaît comme une faiblesse, voire un manque. Norbert[477] souligne, de son côté, ses manques, ses incapacités à l'âge de 16 ans en matière de lecture et d'écriture. Il a connu deux écoles dans sa scolarité, celle de R dont il garde un très mauvais souvenir et un IMPRO[478] à B dont il garde un très bon souvenir dans la mesure où elle lui a appris un métier et lui a permis d'obtenir un diplôme, le CAP. A l'âge où il a changé d'école, il indique : « *parce que moi à l'âge de 16 ans, 14, 15 ans, je savais pas écrire N B [son prénom et son nom], mon nom, mon prénom je savais pas l'écrire, l'alphabet je la connaissais pas, il a fallu que je me remette dans tout ça à B hein* ». A l'âge de 16 ans, Norbert explique qu'il ne savait rien dans le domaine du lire-écrire. Il ne s'agit pas ici d'une perte de capacités acquises à l'école (comme c'était le cas précédemment pour Marie-Paule), mais bien plutôt d'une non acquisition imputable à ses absences répétées au fil de sa scolarité.

Dans leur discours, les personnes en situation d'illettrisme, ainsi que nous avons eu l'occasion de le voir, pointent de nombreuses incapacités en matière de lecture-écriture. Parallèlement, elles décrivent les effets bénéfiques de la formation ou des formations qu'elles ont pu entreprendre en termes de capacités développées remplaçant leurs incapacités. C'est ainsi que leurs prises de parole sont rythmées par le couple « capacité / incapacité ». Clotilde[479] par exemple explique : « *y a des choses que je fais maintenant que j'aurais pas fait avant… comme les opérations et tout, ben… les thèmes ? Y a des choses que j'aurais pas fait avant, y a beaucoup de choses que j'aurais pas été capable d'écrire une lettre, un texte ; je me sentais pas capable de faire une lettre ou quelque chose en prenant mes expressions* ». Elle poursuit un peu plus loin : « *y a des papiers qu'on a rempli que je savais pas remplir : pour envoyer une lettre recommandée, pour faire un mandat ; j'aurais pas été capable de faire un mandat à la poste avant… que maintenant je me sens capable de faire un mandat* ». Ces propos montrent combien il apparaît difficile d'avoir confiance en soi, de se sentir capable, de se reconnaître des potentialités. La formation redonne cette reconnaissance. Armelle[480], quant à elle, se disait nulle avant la formation : « *ben oui, parce qu'avant j'apprenais tout, mais rien restait dans la tête, j'arrivais pas à retenir… Une lettre, j'étais pas capable de la faire correctement. De toute façon, j'arrivais pas à dire les choses et je faisais pas mal de fautes, c'était vraiment lamentable* ». Elle pointe les mêmes incapacités que Clotilde[481] auparavant : savoir rédiger une lettre.

Jusqu'ici, nous avons vu les difficultés présentées par les personnes en situation d'illettrisme en matière de lecture et d'écriture. Nous avons souligné, dans le point précédent, des capacités qu'exposaient ces personnes au regard d'incapacités avant une formation. Dans ce dernier point, nous souhaitons insister sur le fait que nous avons

[476] Ces témoignages viennent d'ailleurs corroborer l'une des explications de l'illettrisme souvent invoquée dans la littérature : soit une perte des capacités de lecture et d'écriture, faute de pratique en ce domaine, ce qui est désigné par le terme « d'illettrisme de retour ».

[477] Apprenant que nous avons rencontré.

[478] Institut médico-professionnel

[479] Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

[480] Idem

[481] Idem

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

remarqué que bien souvent, en réaction à la présentation de leurs difficultés en lecture-écriture, les personnes en situation d'illettrisme pointent des capacités, se revalorisent. Nous avons noté cette attitude, à de nombreuses reprises, chez Norbert[482]. Ainsi, nous soulignons à un moment de l'entretien que « *ce qui est un peu au centre de votre vie là, c'est la séparation d'avec la mère de vos enfants et en même temps, vos enfants* ». Dans sa réponse, Norbert semble se mettre en avant : « *il [son fils] le sait aussi ça, et ben que je serai toujours pour quoi que ce soit pour lui, c'est le rôle du papa* ». Cette posture peut s'expliquer par le fait, d'une part, qu'il veuille se démarquer de son ex-femme (il a obtenu la garde de ses enfants, son ex-femme gardant les enfants pendant les vacances), d'autre part, qu'il souhaite se revaloriser suite à la présentation de ses difficultés en lecture-écriture. Il nous dit ainsi que malgré ses difficultés dans le domaine du lire-écrire, il est capable d'être par ailleurs un bon père. Un peu plus loin, Norbert prend l'interviewer à témoin par rapport à une capacité (la volonté) qui permet de se sortir de difficultés importantes : son alcoolisme, la situation d'illettrisme : « *ah bah j'en ai ouais de la volonté hein* ». Il établit un parallèle entre son combat contre l'alcool et sa volonté de se sortir de sa situation d'illettrisme. Il indique combien, à force de volonté, il a pu vaincre la situation d'alcoolisme dans laquelle il se trouvait. Parallèlement, il pense pouvoir surmonter sa situation d'illettrisme en usant de volonté. Quand il aborde de manière directe ses difficultés en lecture-écriture, il pointe ses succès, se revalorise, plutôt que de présenter ses incapacités, ses manques, ses difficultés : « *la lecture, y'a pas de problème, la lecture c'est bien, l'orthographe c'est, c'est bien mais y'a encore un peu, c'est pas 100%, mais je dirais c'est 50%, y'a eu 50% de réussite, et la lecture y'a eu 100 presque 100%* ». Cela peut-il être mis en lien avec le discours des formateurs, qui accentue les succès, les réussites, à l'atelier de formation de base où se rend Norbert ? Ou faut-il y voir une volonté d'affirmer que, quoi qu'il en soit de ses difficultés en lecture et écriture, la réussite est possible ? Suite à la présentation de ses difficultés en lecture-écriture montrées sous l'angle des capacités, Norbert revient au thème qui le préoccupe le plus : ses enfants. Il explique : « *moi mes enfants passent avant tout […] c'est eux qui passent en priorité […] c'est comme une mère avec ses enfants, la mère elle va penser plus à ses enfants qu'à elle* ». Là encore, dans la position du père qui se compare au rôle d'une mère, il a la volonté de se valoriser, de donner de lui l'image d'un père qui se sacrifie pour ses enfants. Cette revalorisation apparaît en compensation des difficultés en lecture-écriture exposées auparavant.

On observe cette même attitude chez Yvonne[483] également. L'entretien avec elle avait pour objet ses difficultés en matière de lecture et d'écriture. D'ailleurs il commençait par la question suivante : « *Alors Y est-ce que vous pourriez témoigner euh autour de vos difficultés de lecture et d'écriture ?* ». A de nombreuses reprises durant l'entretien, Yvonne s'est valorisée comme en réaction contre l'exposé de ses difficultés. Cette présentation peut avoir eu lieu bien auparavant, comme dans l'extrait suivant où Yvonne parle de ses divers employeurs et du fait qu'elle était « *bien vue partout* » malgré ses difficultés par ailleurs. Elle explique : « *partout où j'ai passé, ça été ça, même à la ferme au, quand j'ai eu 14 ans, donc je suis arrivée pour une troisième naissance et ben le patron fallait qui quittait ses bottes pour rentrer à la maison hein parce que c'était trop propre, il avait jamais vu ça [rires] mais partout on me le disait* ». Apparaît ici une volonté de revaloriser son image auprès des personnes qui l'ont employée, auprès de nous également qui sommes sa formatrice et qui connaissions donc particulièrement bien ses difficultés dans le domaine du lire-écrire. Mais la présentation des difficultés peut avoir eu lieu juste auparavant. Yvonne aborde ainsi le fait

[482] Apprenant que nous avons rencontré.

[483] Apprenante que nous avons rencontrée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

que ses difficultés l'ont entravée dans l'exercice de ses divers emplois. Elle indique : « *alors euh j'ai, j'ai beaucoup, ça m'a beaucoup empêchée de travailler parce que la lecture c'était tout, écrire les mots et tout, bah j'étais pas capable, mais ça m'a pas empêchée de gagner ma vie à droite à gauche, sans me déclarer j'ai passé toute ma vie comme ça* ». Yvonne indique ainsi qu'elle a pu s'en sortir sans lecture ni écriture pour vivre. Elle semble en quête de reconnaissance, elle se revalorise immédiatement après la présentation d'une incapacité en matière de lecture et d'écriture. Elle veut montrer une image d'elle-même positive là où le témoignage sur ses incapacités est de nature à la dévaloriser.

III – La situation d'illettrisme : une exclusion sociale.

La situation d'illettrisme amène la personne à porter sur elle un regard déprécié. Mais l'autre, les autres, jouent un rôle important dans la construction de cette image de soi. C'est ainsi que la personne en situation d'illettrisme se voit comme écartée du corps social du fait du non partage avec ses membres d'un code commun, celui donné par les lettres. Beaucoup évoquent un sentiment de gêne, de honte, ce qui nous renvoie au sentiment de blessure personnelle qu'abordent ces sujets. En premier lieu, cette exclusion est perçue – ou tout du moins anticipée – dans le regard de l'autre. La personne en situation d'illettrisme tout à la fois se défie du regard d'autrui et, en même temps, en a besoin, en ce qu'il la revalorise, lui apporte une reconnaissance, ce qui s'inscrit en rupture par rapport à l'image de soi ternie par les difficultés en lecture-écriture. L'exclusion apparaît parfois plus nettement à travers la discrimination par autrui qui passe par des paroles sanctionnantes, le rejet affiché. Enfin, le vécu d'exclusion peut se lire en creux dans la volonté exprimée par la personne en situation d'illettrisme de parvenir à la maîtrise du lire-écrire afin de s'afficher comme les autres.

En premier lieu, la personne en situation d'illettrisme a peur du regard de l'autre, anticipé comme dévalorisant, qu'il soit lettré (le plus souvent) ou illettré comme elle. En somme, l'image de soi est mise à mal par le regard supposé de l'autre.

Clotilde[484], à propos de qui nous avons évoqué la situation d'illettrisme vécue comme une dépendance par rapport à l'autre, souligne cette réalité douloureuse que constitue le regard dévalorisant de l'autre. C'est ainsi qu'elle explique : « *Pour moi, c'était une honte de la famille que je sache pas compter ; pour m'occuper de mes papiers que j'aie besoin de mon frère, de ma mère* ». Ce propos résume tout à la fois la blessure personnelle que vit Clotilde à travers le terme de « *honte* » et en même temps l'enracinement de ce sentiment de honte dans le regard familial sur sa situation. Clotilde évoque ensuite la peur du regard blessant de sa famille sur elle : « *Je demandais le plus souvent à mon frère, pour moi c'était gênant parce que je me disais « qu'est-ce qu'ils doivent penser ? »… ils doivent pas me le dire mais ils doivent penser que je suis vraiment bête, que je suis incapable de faire rien* ». Clotilde semble redouter le regard de ses proches par rapport à ses difficultés, regard projeté comme dévalorisant, la sanctionnant par rapport à ses compétences intellectuelles et ses capacités d'action. Ce regard porte un jugement sur ce qui la constitue dans sa personne. Elle aborde, un peu avant, la dimension de la formation qui se réalise en groupe. Son sentiment de honte réapparaît parmi ses pairs en situation d'illettrisme comme elle. Ce travail en groupe lui est difficile car l'image de soi est mise à mal face aux personnes qui connaissent la bonne réponse, là où soi-même on ne la connaît pas. Elle explique ainsi : « *Disons que le groupe ensemble, on est tous ensemble on s'explique et tout, c'est pas pareil parce qu'on répond pas du tout, enfin pour moi personnellement et ben on a honte parce que on sait que… et on sait pas le département, on sait pas ceci, on sait pas plusieurs choses et qu'il y en a*

[484] Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

d'autres qui répondent, nous on peut pas répondre… ». Clotilde évoque le rapport au savoir dans un groupe d'apprenants en situation d'illettrisme et le sentiment de honte qui y est lié : d'un côté, il est difficile d'être dans un groupe où certains savent ce que soi-même on ne sait pas, d'un autre côté, il est également difficile de se dire qu'on sait des choses que les autres ne savent pas. Trop savoir ou ne pas savoir expose au regard et au jugement, que l'on vit comme négatif, d'autrui sur soi, d'où ce sentiment de honte, ce vécu de quelque chose de « *pas évident* ». « *Même que je connais bien les autres et tout, bon j'ai honte. Mais pour moi c'est pas évident que moi je sais des trucs et puis ils savent pas, c'est pas…* ».

Ghislain[485], tout comme Clotilde précédemment, fait allusion à la formation qu'il vit, dont il dit qu'elle se déroule en groupe. A la question de la formatrice : « *est-ce que le fait d'être en groupe vous a aidé ?* », Ghislain répond : « *ça m'aidait parce que , quand on était ensemble, y en a jamais eu un qui s'est moqué de l'autre* ». Contrairement à Clotilde, le regard de l'autre n'est pas vécu comme dévalorisant, mais plutôt comme neutre. Ghislain insiste sur l'égalité qui existe entre apprenants en situation d'illettrisme et non sur des rapports au savoir différenciés : « *oui parce que je me disais « au moins y a pas que moi »…* ». Les autres, dans leur ressemblance avec soi, viennent conforter sa propre identité.

Armelle[486], quant à elle, pointe la peur du regard dévalorisant de l'autre sur des productions qui exposent, des lettres. Elle explique ainsi : « *De toute façon, j'arrivais pas à dire les choses et je faisais pas mal de fautes, c'était vraiment lamentable. Quelqu'un qui pourrait le relire pourrait se foutre de moi… Ça dépend quelle personne mais…* ». Les productions écrites viennent témoigner des capacités de la personne en matière d'écriture. Armelle évoque le poids des fautes dont la présence livre au jugement d'autrui.

Cette crainte du jugement négatif sur soi se retrouve dans le témoignage de Marie-Paule[487]. Elle parle en effet de personnes « *qui savent pas lire, pas écrire* » qui sont venues la voir afin qu'elle leur écrive une lettre. Après quelques instants de discussion, elle sent « *une gêne en eux* » qui finalement avouent ne savoir ni lire ni écrire. Marie-Paule leur parle alors des cours du soir. Elle poursuit : « *Et je les ai sentis gênés en disant : « - Oui, à mon âge… on va se foutre de moi* ». Le jugement dévalorisant sur la personne en situation d'illettrisme est lié pour elle à ce qu'elle ressent comme un écart à la norme sociale : elle se vit comme trop âgée pour apprendre ou réapprendre à lire, écrire, elle a passé l'âge « normal » d'acquisition de la lecture-écriture.

Il arrive, dans le vécu de la situation d'illettrisme, que le regard dévalorisant d'autrui sur soi n'en reste pas au niveau d'une peur ou d'une crainte, c'est-à-dire d'une anticipation, mais devienne réalité. Dans ses souvenirs d'école, Martine[488] parle de ses différentes classes : « *c'était pas facile mais j'ai quand même redoublé mon CP et mon CE1* », des enseignants : « *en CP, la, le professeur que j'avais, c'était une femme […] elle était très difficile à comprendre, elle aidait pas beaucoup* », de son parcours scolaire : « *après l'école d'A, bon, j'étais en perfectionnement à C* », de ses camarades : « *avec les copains et copines, c'était pas ça quoi, j'avais un surnom là-bas à C, j'aimais pas ce surnom-là* ». Ce surnom était-il lié à ses difficultés en lecture-écriture visibles dès cette époque ? Toujours est-il que ces relations de moqueries avec ses camarades, vécues comme dévaluantes, étaient difficiles à supporter. L'image de soi renvoyée par l'autre s'avère dépréciée.

485 Apprenant cité par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

486 Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

487 Idem

488 Apprenante que nous avons rencontrée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Quant au témoignage d'Yvonne[489], il montre que l'écriture expose particulièrement au jugement d'autrui. Elle indique ainsi qu'auparavant, elle écrivait sa liste de courses sous forme de bâtons ; son mari ne lui disait alors rien. Mais maintenant qu'elle l'écrit avec des lettres, son mari corrige ses erreurs d'orthographe. Elle explique, suite à notre question : « *qu'est-ce qu'il vous dit à ce moment-là votre passé ?* », « *bah y me dit « tu marches avec des bâtons et maintenant t'écris » et quand y'a des fautes, surtout quand y'a des fautes que je corrige, j'ai pas bien écrit le mot et pis que mon mari voit ça, il dit : « dis donc y'a une faute hein, tu chercheras dans ton dictionnaire comment ça s'écrit », alors ça c'est vexant […] oui, très vexant, qu'avant quand je faisais des bâtons il me disait rien* ». Ecrire expose donc, notamment par rapport à la justesse de l'orthographe ; cela exacerbe également le rapport au savoir, son mari se posant en maître, en expert. Il renvoie à Yvonne un regard dévalorisant, notamment à travers le terme : « *faute* ». Les autres peuvent renvoyer un jugement dévalorisant à la personne en situation d'illettrisme, se centrant sur ses difficultés. C'est ainsi qu'Yvonne témoigne, lorsqu'elle a passé son permis de conduite : « *alors bah moi c'est pareil euh j'avais des gens qu'étaient très méchants à côté de moi pis qui savaient que je savais pas lire alors on avait été dire que l'illettrisse elle n'aurait pas eu son permis* ». La personne en situation d'illettrisme est ici directement nommée par ses difficultés : « *l'illettrisse* » ; elle apparaît donc comme stigmatisée de par cette étiquette dévalorisante. En somme, les lettrés renvoient à Yvonne une image dévalorisante par rapport à sa situation, une image d'échec. La situation d'illettrisme est difficile à vivre, comme l'explique Yvonne, du fait des moqueries d'autrui : « *c'est très difficile, parce que des fois, on se fout de toi, comme là cette fille avec mon permis de conduire* ».

Le regard de l'autre est donc redouté, perçu comme menaçant. D'un autre côté, il est recherché par la personne en situation d'illettrisme, il devient nécessaire, dans sa fonction de revalorisation qui apporte une reconnaissance dans des tâches où elle n'est plus en difficulté. C'est par rapport à une tâche d'écriture que la personne en situation d'illettrisme expose le plus ses difficultés et s'expose au jugement d'autrui. C'est ainsi que nous avions mentionné la situation de Clotilde pour qui savoir écrire est vital dans le maintien du lien avec son enfant.

Nous pouvons évoquer également Armelle[490] qui pointe toute l'importance du regard de l'autre qui revalorise. « *Quand on a commencé, qu'on m'a dit que je faisais des progrès, je sais que j'écrivais, j'ai fait que deux textes libres, que deux ou trois et c'est A. qui m'a dit que ça allait bien, que c'était logique ce que j'écrivais, parce qu'elle n'a pas changé mon texte, elle a seulement corrigé les fautes que j'avais fait…* ». En soi-même, peut-on trouver les ressources nécessaires pour parvenir à une image de soi suffisamment positive ? Par ailleurs, A., la formatrice, n'a pas remanié le contenu des textes d'Armelle mais plutôt le contenant (« *elle a seulement corrigé les fautes* ») ; Armelle, se sentant respectée dans ses idées, peut se sentir par conséquent respectée dans sa personne, ce qui contribuerait à la restauration d'une image de soi positive.

Ce regard d'autrui qui revalorise est recherché également par Norbert[491], apparaît comme nécessaire dans la lutte qu'il mène contre ses difficultés. Il fait un parallèle entre son combat contre l'alcool, « *parce que j'étais alcoolique, vla 5 ans de ça* », et la lutte contre sa situation d'illettrisme, pointant dans les deux cas l'importance décisive de la volonté. Il dit avoir arrêté l'alcool du jour au lendemain, par le biais d'une promesse : « *je lui ai dit « oui*

489 Idem

490 Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

491 Apprenant que nous avons rencontré.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

je te le promets, je vous promets à tous les deux qu'à partir de demain matin, je ne touche plus une goutte d'alcool » et j'ai tenu ma promesse […] et ma fille elle en est fière ». Norbert a besoin de cette image positive de lui-même que lui renvoie sa fille pour avancer dans son combat contre l'alcool, tout comme il aurait besoin d'être soutenu dans sa lutte contre ses difficultés en lecture-écriture.

Martine[492], de son côté, souligne le fait qu'elle a eu deux modèles de professeurs positifs qui lui renvoyaient une bonne image d'elle-même : « *quand j'étais en 4ème 3ème, j'avais des professeurs, bah deux professeurs qui z'étaient vraiment gentils qui s'appelaient Monsieur et Madame Richou, Mr Richou c'était un prof de maths et Mme Richou la prof de français, elle était vraiment gentille parce que elle me comprenait, et elle me faisait comprendre bien des choses que moi j'aurais pas pu comprendre auparavant* ». Son professeur de français la comprenait, c'est-à-dire qu'elle lui renvoyait l'image qu'elle n'était pas si anormale compte-tenu de ses difficultés en lecture-écriture qui devaient être au-devant de la scène dans cette matière qu'est le français. Un peu plus loin, Martine évoque sa seule amie depuis l'école avec qui elle est toujours en contact aujourd'hui. Elle explique : « *elle est contente de moi parce que j'ai trois beaux garçons et pis j'ai fait ma vie* ». Cette amie lui renvoie ainsi une image positive d'elle-même qui vient la conforter au regard de ses difficultés en lecture-écriture par ailleurs.

En troisième lieu, l'exclusion sociale que vit la personne en situation d'illettrisme peut s'exprimer non plus symboliquement mais directement à travers la discrimination, le rejet d'autrui. Ghislain[493] par exemple évoque l'attitude discriminante de connaissances : « *des copains qui disaient : « Oh ! Celui-là, il sait pas lire, on sort pas avec »* ». Ce rejet, du fait même de sa situation d'illettrisme, est abordé frontalement. Pascal[494] aborde également cette question du rejet. Par contre, à la situation d'illettrisme, se rajoute un vécu carcéral, facteur à même d'expliquer cette exclusion au même titre que les difficultés en lecture-écriture. Il témoigne ainsi : « *J'ai vécu dans la pauvreté et rejeté par mes parents. […] mes frères disaient à ma mère : « Pourquoi as-tu repris ce taulard, c'est un bon à rien ». […] elle aussi prenait parti contre moi. Dans la rue, les gens me laissent de côté parce que je ne fais rien pour arranger les choses…* ». Ce regard de ses frères, de sa mère, des gens dans la rue est dévalorisant, excluant, source de rejet.

Face à cette discrimination, ce rejet, la personne en situation d'illettrisme espère une intégration dans la société des lettrés, une reconnaissance des experts en matière de lire-écrire, à travers l'apprentissage de la lecture-écriture. Ainsi, une formatrice demande à Ghislain : « *pourquoi avez-vous voulu apprendre ?* ». Il répond : « *d'abord pour devenir comme tout le monde* ». Ghislain affiche ainsi un souci de normalisation, une volonté d'être intégré dans le monde des lettrés. Au fond, la lettre constitue, pour la personne en situation d'illettrisme, ce qui va l'inclure dans la société.

Ainsi donc, l'exclusion sociale que vit la personne en situation d'illettrisme peut se manifester à travers le regard, le jugement dévalorisants d'autrui, à travers la discrimination ou le rejet directs. A l'inverse, le regard d'autrui revalorisant est perçu comme un besoin par cette même personne qui recherche, par le biais de l'apprentissage du lire-écrire, une intégration sociale.

[492] Apprenante que nous avons rencontrée.

[493] Apprenant cité par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

[494] Idem

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

IV – Un vécu scolaire, un vécu de formation exprimés en termes manichéens.

Un aspect essentiel du vécu de la situation d'illettrisme a trait au rapport de la personne à la scolarité passée qu'elle met en lien, soit en termes de rupture, insistant sur le vécu difficile de la scolarité en contraste avec un vécu plus heureux de la formation, soit en termes de continuité, avec la formation actuelle qui l'amène à rencontrer l'interviewer à l'origine des entretiens. Le plus souvent, le vécu scolaire marqué par les difficultés prégnantes en lecture-écriture s'est avéré douloureux, la formation étant perçue comme salvatrice, établissant une partition entre deux temps, celui où l'on était incapable (par exemple de rédiger une lettre, un chèque, …) et celui où l'on devient capable. Fréquemment, le vécu scolaire et le vécu de formation sont exprimés sans nuances, en termes manichéens. Ce qui apparaît essentiel dans ce parcours, c'est la présence de médiateurs (enseignants, formateurs) présentés en termes dichotomiques, soit comme bons, soit comme mauvais. D'ailleurs, l'une des raisons essentielles de l'appréciation de la scolarité ou de la formation (appréciation positive ou négative) réside en la présence de tiers (le plus souvent des adultes) bienveillants ou malveillants[495]. Les médiateurs peuvent être aussi, c'est plus rare cependant, des livres. Cet aspect relationnel avec les médiateurs, présenté de manière dichotomique, prime dans le vécu de la scolarité, de la formation.

Ce sentiment positif ou négatif rattaché aux expériences scolaires ou à la formation, sentiment présenté de manière dichotomique, comme en témoignent les propos des personnes interrogées, s'enracine dans un certain nombre de raisons que celles-ci pointent.

En premier lieu, la présence d'un tiers joue pour beaucoup dans la constitution d'un vécu négatif ou positif. Ainsi, Norbert[496] raconte qu'il a connu deux écoles, R, dont il garde le souvenir d'un vécu très douloureux, un IMPRO, à B, dont il garde un souvenir heureux. Il oppose ainsi, de manière manichéenne, ces deux écoles même si à l'IMPRO « *au début ça a été dur aussi* ». A R où il a suivi une scolarité pendant un an et demi, vers l'âge de 14-15 ans, « *ça ne marchait pas, ça ne me plaisait pas* ». A la question : « *qu'est-ce qui vous plaisait pas à la R ?* », Norbert répond : « *ah bah tout, tout, l'environnement euh c'était, un truc pour moi c'était trop strict* ». « *A la R on faisait des petites conneries de rien du tout, ah bah tout de suite on était punis comme si on avait fait, comme si on avait fait une banque, comme dirait l'autre, on avait cassé une voiture ou un truc comme ça, on était punis* ». Pour expliquer ce vécu scolaire difficile, Norbert souligne la présence de professeurs trop sévères voire rigides qui appliquaient des sanctions démesurées par rapport à l'importance des bêtises effectuées.

Ce tiers vécu négativement peut également prendre la forme de pairs en lesquels on ne se reconnaît pas, pour lesquels on éprouve une étrangeté. A R, Norbert explique : « *pis y'a des enfants qu'étaient beaucoup euh handicapés et tout ça, et que c'est pas leur faute et moi, pour moi, j'étais pas à l'aise dans un groupe comme ça* ». N'ayant pu s'identifier à ses pairs, Norbert a vécu douloureusement sa scolarisation, se sentant différent, jetant un regard empreint de mal être sur les autres. Clotilde[497] évoque également ce ressenti de la

[495] Ce qui d'ailleurs rejoint la position d'Alain Bentolila sur cette question : les illettrés ont souffert, lors de leur acquisition langagière, d'un déficit au niveau de la médiation, « ils ont été des enfants mal entendus parce que leurs questions, tout au long de leur apprentissage de la langue, sont souvent restées sans réponse ; ils sont aussi les enfants du malentendu, c'est-à-dire des enfants qui ont abouti à un malentendu linguistique fondamental. » (Bentolila, 1996, p. 45.) C'est l'auteur qui souligne.

[496] Apprenant que nous avons rencontré.

[497] Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

différence lorsqu'elle parle de sa scolarisation : « *Puis j'ai été en classe de perfectionnement qui m'a aidée sans m'aider…* ». La formatrice qui l'interviewe lui demande : « *pourquoi dites-vous « ça m'a aidée sans m'aider » ?* ». Elle répond : « *parce que c'est pas comme ici, c'est des enfants… y'en a qui sont pas normal, y'en a qui savent pas… c'est pas tout… en toute une journée on était dans la classe à rien faire, c'est pas du tout comme ici qu'on apprend* ». Elle compare en fait sa formation actuelle à sa scolarité en classe de perfectionnement. Elle pointe à son tour la différence : si Norbert en parle en utilisant le terme de « *handicap* », Clotilde, quant à elle, évoque l'écart à la normalité. Cette différence engendrait, selon elle, une absence de stimulation cognitive de la part des enseignants : « *en une journée on était dans la classe à rien faire* ». La formation actuelle diffère de la classe de perfectionnement car le public est un public d'adultes qui a des facultés d'apprentissage.

Pour Martine[498] également, le vécu scolaire difficile est à mettre en lien avec la présence d'un tiers. Nous la questionnons sur la manière dont s'est déroulé son apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle nous répond : « *comment ça s'est déroulé ? au départ ça s'est mal déroulé parce que la maîtresse était difficile, mais bon euh c'était pas évident non plus à apprendre à lire, à écrire et à compter, mais on y est arrivé, j'y suis arrivée grâce au collège G* ». Elle a donc éprouvé des difficultés à entrer dans l'apprentissage du lire-écrire du fait d'un tiers, la maîtresse, qui était difficile.

Mais ce peuvent être des tiers également qui rendent la scolarité agréable à vivre. Ainsi Martine a-t-elle de son collège un vécu très positif qu'elle relie à ses professeurs : « *mais c'est quand même grâce à ces professeurs que j'ai pu réussir à lire, à écrire et à compter, et à apprendre un métier, même plus d'un métier, qui sont vraiment super quoi* ». En somme, elle impute la réussite de ses apprentissages fondamentaux à des tiers, en l'occurrence des professeurs.

Amené à s'exprimer autour de ce qui lui plaisait lors de sa scolarité en IMPRO, Norbert explique : « *les profs ils étaient stricts si on veut mais pas méchants, gentils* ». Ce qui marque Norbert dans son vécu scolaire, c'est la présence de tiers présentés comme justes, contrairement aux tiers de R évoqués précédemment : les sanctions appliquées étaient à la hauteur des dommages commis. On voit apparaître ici un point de vue dichotomique entre le vécu en négatif de R, et le vécu en positif de l'IMPRO.

On retrouve chez Clotilde[499] ce point de vue dichotomique entre le vécu douloureux de l'école et le vécu quasi-réparateur de la formation. Parlant de la formation, elle explique : « *Ici, on n'apprend pas pareil et c'est plus agréable, on explique, c'est pas de la même façon. On est plusieurs mais c'est pas pareil. Si on comprend pas, on le dit tout de suite que moi, à l'école, je comprenais pas, je disais rien* ». La formation permet d'accomplir, d'une manière beaucoup « *plus agréable* », ce qui n'avait pu se faire à l'école. Le point de vue d'Armelle[500] sur la comparaison école-formation apparaît moins manichéen : « *Au début ça m'embêtait, je voulais pas aller à l'école et puis, à l'âge que j'ai, je voulais pas… trente et un an à l'époque. – La formatrice : est-ce que ça ressemblait à l'école ? – Armelle : pas tout à fait, non… C'était pas pareil que si j'étais à l'école, pas du tout pareil. Ça m'a pas fait le même effet* ». On retrouve ce rapprochement entre l'école et la formation, autrement dit la formation vécue comme un retour à l'école.

[498] Apprenante que nous avons rencontrée.

[499] Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

[500] Idem

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Parmi les raisons rattachées au vécu positif de la scolarité ou de la formation, figure le sens accordé à l'école ou à la formation. Quand la personne en situation d'illettrisme perçoit une activité scolaire ou de formation comme ayant un sens en rapport avec ses projets personnels, autrement dit lorsqu'elle vit des expériences signifiantes pour elle, elle appréhende alors sa situation d'apprentissage de manière positive. C'est ainsi que Martine[501] explique pourquoi le collège a été une expérience aussi positive : « *quand j'ai commencé à passer euh en 4ème, en si-, ouais en 4ème, eh ben ça m'a permis de trouver du travail après […] ça m'a permis de faire beaucoup de choses et pis même de trouver, d'essayer de trouver du travail dans l'horticulture ou en couture* ». Apprendre un métier, trouver du travail sont autant d'expériences signifiantes offertes par l'école que souligne Martine. Elle pointe un peu plus loin d'autres activités qui ont suscité son intérêt : « *on avait aussi avec Mme euh bah la professeur de français en 4ème 3ème, on faisait aussi euh, comment on appelle ça, euh ? si je me souviens bien, un truc euh sur, la puberté, les trucs de la vie euh, qui faut se protéger, etcetera […] pour moi c'était, c'était bien et puis on apprenait bien, en plus on avait une personne qui intervenait dans notre classe […] de euh français, et franchement c'était très, très bien, il nous expliquait comment mettre le préservatif, etcetera et tout ce qui s'ensuit, donc euh, c'était vraiment sympa* ». Elle trouve sens à ces activités inscrites dans un cadre scolaire dans la mesure où elles sont en prise avec la vie : elles traitent en effet de la puberté, ce qu'elle vit au moment où elles sont enseignées puisqu'elle est en classe de 4ème-3ème. Norbert[502] souligne également la dimension du sens qu'il accordait à l'IMPRO où il a été scolarisé : « *c'était pour passer un, un CAP, alors on apprenait, on avait un apprentissage, on avait notre atelier de peinture et tout, et pis moi ça commençait à, à me plaire, et pis bah c'est, au bout de 3 ans, je suis ressorti avec le CAP* ». Plus loin, il ajoute : « *j'y allais au moins, je savais pour quoi, j'y allais pour quelque chose, je savais que c'était pour quelque chose pour euh plus tard pour mon avenir, mais où que j'étais à l'école à la R, à B, euh à la R pour moi et ben, non y'avait rien, ça m'intéressait pas du tout pis shai pas moi, je voyais pas de truc pour l'avenir plus tard, je voyais rien là-bas, à B oui par contre là, oui je savais que c'était pour l'avenir et pis plus on se donnait la peine de se creuser, plus qu'on nous aidait après pour la sortie des 3 ans pour trouver un patron* ». L'IMPRO ici est vécu de manière positive, « *malgré que des fois y'a eu des petits coups durs* », dans la mesure où Norbert peut lui trouver un sens, s'inscrire dans un projet d'avenir : la scolarité servait à obtenir un diplôme, le CAP, afin de trouver un travail. Norbert a vécu l'école de R sur un mode négatif dans la mesure où il ne trouvait pas de sens dans cette scolarisation, ne la raccrochait à aucun projet utilisable pour son avenir. Ne percevant pas les enjeux ni l'intérêt de sa scolarisation à la R, il n'a pas appris à lire ni à écrire. Il explique ainsi : « *parce que moi à l'âge de 16 ans, 14, 15 ans je savais pas écrire N B, mon nom, mon prénom je savais pas l'écrire, l'alphabet je la connaissais pas, il a fallu que je me remette dans tout ça à B hein* ».

Clotilde[503] de son côté n'accordait pas sens à l'école : « *pour moi j'étais à l'école pour rien parce que premièrement j'aimais pas l'école, alors je voulais pas travailler, je faisais rien. Même que j'avais des récitations à apprendre et tout, je récitais ma récitation mais pas de mon bon cœur parce que ça me disait rien du tout et c'est maintenant que je regrette parce que j'aurais travaillé mieux à l'école et ben ça serait pas comme j'étais* ». Ne percevant pas l'utilité de l'école, Clotilde ne travaillait pas, ne fournissait pas d'efforts. En tant qu'adulte,

501 Apprenante que nous avons rencontrée.

502 Apprenant que nous avons rencontré.

503 Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

elle comprend maintenant l'utilité du savoir lire-écrire et elle attribue, de manière rétroactive, un sens à l'école, un sens aux efforts à y accomplir.

Marie-Paule[504] parle directement du sens des apprentissages à l'école. Dès lors qu'on accorde un sens aux apprentissages, dès lors qu'ils font écho à un besoin, on utilise les connaissances subséquentes. « *Y a tout un tas de trucs qu'on apprend à l'école : ce qu'on a besoin, on s'en sert ; ce qu'on n'a pas besoin, on s'en sert pas et c'est quand on arrive devant qu'on sait plus* ». Marie-Paule n'a pas perçu le sens de l'apprentissage du lire-écrire, elle n'en a pas eu besoin : elle ne s'est donc pas servie des connaissances qu'elle avait apprises et elle a désappris. Elle explique sa situation d'illettrisme comme un illettrisme de retour : faute de pratique, la personne en situation d'illettrisme perd ses acquis en matière de lecture-écriture, désapprend.

Comment des adultes en situation d'illettrisme attribuent-ils un sens à la formation qu'ils entreprennent dans le but d'apprendre ou de réapprendre à lire et à écrire ? L'utilité de la formation n'est pas forcément perçue d'emblée. Ainsi, la formatrice qui interviewe Clotilde[505] lui demande : « *quand vous êtes-vous rendu compte que ce que vous faites en formation pouvait vous aider ?* ». Celle-ci répond : « *ça n'a pas été la première année* ». Elle ajoute : « *y'avait des jours que j'en avais marre, que je prenais ça vraiment pour l'école et tout* ». Autrement dit, Clotilde ne perçoit pas l'utilité actuelle de la formation qu'elle entreprend. Cette inutilité la renvoie au vécu qu'elle a eu en tant qu'enfant à l'école où l'on peut supposer qu'elle avait du mal à en appréhender le sens. Ce n'est que plus tardivement qu'elle a compris les bienfaits de la formation pour son quotidien : « *c'est après que quand j'ai fait le thème ou les tables, c'est là que je me suis rendu compte que qu'est-ce que j'apprenais ça me servirait et puis que à lire et tout, que ça m'apprendrait pour les enfants* ». Elle a attribué un sens à l'apprentissage de la lecture, dans un projet de réutilisation auprès de ses enfants. On mesure ici combien la situation d'illettrisme, et plus précisément le réapprentissage du lire-écrire, vient interroger la parentalité.

La présence de tiers vient donc souvent expliquer le sentiment positif ou négatif relié aux expériences scolaires, à la formation. Dans la narration par les personnes en situation d'illettrisme du vécu de leur scolarité ou de leur formation, se dessine un parcours jalonné de médiateurs présentés comme bons ou mauvais. Ces médiateurs sont le plus souvent des professeurs ou formateurs montrés comme modèles à imiter ou contre-modèles. Ce peuvent être des livres également.

Dans son témoignage, Martine[506] parle de nombreux professeurs qu'elle présente, pour la plupart, comme des « médiateurs bienveillants »[507]. C'est le cas pour deux professeurs qui l'ont marquée quand elle était en 4ème-3ème,un professeur de mathématiques et un professeur de français : « *franchement des professeurs qui sont vraiment gentils euh on n'en connaît pas beaucoup, quand j'étais en 4ème 3ème , j'avais des professeurs, bah deux professeurs qui z'étaient vraiment gentils qui s'appelaient monsieur et madame Richou, Mr Richou c'était un prof de maths et Mme Richou la prof de français, elle était vraiment gentille parce que elle me comprenait, et elle me faisait comprendre bien des choses que moi j'aurais pas pu comprendre auparavant* ». Madame Richou est présentée comme une médiatrice bienveillante dans la mesure où Martine est sensible à son effort

504 Idem

505 Idem

506 Apprenante que nous avons rencontrée.

507 BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 44.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

d'empathie (« *elle me comprenait* ») et où ce professeur lui permettait de comprendre « *bien des choses que moi j'aurais pas pu comprendre auparavant* ». Madame Richou apparaît comme une médiatrice entre Martine et les objets de savoir relatifs au français. Face aux difficultés de son élève dans le domaine du lire-écrire, Mme Richou intervenait activement pour faciliter sa compréhension dans cette matière qu'est le français.

Un peu plus loin, Martine évoque directement l'intervention bénéfique de ses professeurs de collège dans ses apprentissages et dans sa vie. Elle aborde sa scolarité en primaire, ses années de CP-CE1, puis la classe de perfectionnement, qui ne lui ont pas permis d'apprendre à lire et à écrire. Elle explique : « *et après arrivée au collège G, j'ai tout rattrapé quoi, c'était le seul moyen pour que je me rattrape, pour être tranquille […] mais c'est quand même grâce à ces professeurs que j'ai pu réussir à lire, à écrire et à compter, et à apprendre un métier, même plus d'un métier, qui sont vraiment super quoi* ». Elle attribue la réussite de ses apprentissages dans le domaine du lire-écrire-compter à l'intervention positive de médiateurs dans son parcours scolaire.

Martine évoque ensuite un autre médiateur bienveillant, relié à des souvenirs scolaires très positifs, qu'elle présente comme un modèle. Lorsque nous lui renvoyons : « *donc l'horticulture ça vous fait penser à des bons souvenirs* », elle nous répond : « *ah oui, oui, oui, de très bons souvenirs, surtout avec monsieur Robert, il me disait « je vais te faire voir comment faire » et tout, et euh je faisais et c'était vraiment super quoi* ». Elle s'appuie donc sur un modèle, monsieur Robert, qui lui apprenait l'horticulture en lui proposant de l'imiter.

Enfin, Martine cite une liste de plusieurs professeurs qui se sont avérés des médiateurs bienveillants au long de sa scolarisation en SES qu'elle a vécue comme « *quelque chose de formidable* » dans la mesure où « *avec les profs, ils nous aidaient à rattraper le temps perdu, ça m'a apporté beaucoup au collège G, ça m'a permis de rattraper ce que j'avais pas pu faire au départ* ». Quand elle traite de sa scolarisation en SES, dont elle garde un souvenir très positif, elle aborde très vite le sujet de ses professeurs : « *depuis ce temps là, j'aimerais bien quand même revoir certains professeurs* ». D'ailleurs, elle évoque Mr et Mme Richou, ses deux professeurs qui l'ont marquée positivement. A travers les propos de Martine, on comprend combien son attachement à un professeur, Mr Richou, était très fort : « *malheureusement monsieur Richou est décédé donc euh ça me permettrait d'aller sur sa tombe pour lui dire que c'était un chouette professeur* ». Que lui ont apporté ces deux professeurs, Mr Richou, professeur de mathématiques et Mme Richou, professeur de français ? Martine explique : « *il t'ait vraiment génial de m'avoir aidée en tant que professeur à évoluer dans certaines matières, les maths, et madame euh, sa femme, et ben je lui dirai merci de, de ce qu'elle m'a appris en tant que professeur et que ben ça m'a permis d'évoluer dans des recherches, d'évoluer dans ma vie* ». Elle ajoute : « *le plus que j'aimerais revoir c'est madame Richou […] pour lui expliquer, bah pour lui dire que grâce à elle j'ai pu aboutir à pas mal de choses* ». Mr Richou lui a donc apporté dans les apprentissages, en mathématiques plus précisément, Mme Richou, quant à elle, l'a aidée bien au-delà de la matière qu'elle enseignait, le français, en lui permettant d'évoluer dans sa vie. Peut-on voir là l'impact du savoir lire-écrire sur la vie quotidienne ?

Yvonne[508], de son côté, s'exprime également en termes manichéens lorsqu'elle parle de ses enseignants. Elle pointe une médiatrice bienveillante dans sa scolarité, la seule, le seul bon tiers (cette unicité est renforcée par le négation restrictive « ne… que »). Elle dit ainsi : « *j'ai appris qu'avec une maîtresse d'école […] et je devais avoir 13 ans, bon bah elle, elle m'a dit : « je te mets pas au fond de la classe, je te mets à côté de mon bureau, comme ça tu feras pas rire la classe puisque tu seras devant » […] donc là j'ai appris, j'ai*

[508] Apprenante que nous avons rencontrée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

resté même le soir en études, pour qu'elle puisse me faire, me débrouiller ». Auparavant, elle décrivait combien son autre maîtresse l'excluait de la classe parce qu'elle distrayait les autres. Contrairement à ce mauvais tiers, la maîtresse dont parle Yvonne dans l'extrait ne la rejetait pas (elle n'était pas placée au fond de la classe, mais au devant, sous l'attention de la maîtresse ; par ailleurs, le soir, en études, cette dernière l'aidait) ; c'est ainsi qu'Yvonne a pu apprendre, mais pas suffisamment puisqu'elle a présenté des difficultés étant adulte à lire et à écrire. En somme, la maîtresse croyait en les capacités d'Yvonne.

Si les médiateurs présentés par Martine[509] apparaissent pour la plupart comme des modèles, elle évoque cependant, à l'occasion d'un vécu plus difficile lors de l'apprentissage du lire-écrire en CP-CE1, une professeure présentée davantage comme contre-modèle. Nous lui demandons ainsi comment s'est déroulé son apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle nous explique : « *comment ça s'est déroulé ? au départ ça s'est mal déroulé parce que la maîtresse était difficile* ». Selon Martine, l'attitude de son enseignante n'a pas facilité son apprentissage du lire-écrire.

Comme nous l'avons signalé plus haut, les médiateurs invoqués lors de l'histoire scolaire peuvent être également des livres. Ainsi, le premier souvenir d'école de Martine est un livre avec lequel elle avait appris à lire : « *y'a un bouquin que je me souviens bien, que j'apprenais à lire, c'est « Béatrice », ça c'est le bouquin que je me souviens que je lisais euh, à l'école* ». Elle n'indique pas si le souvenir rattaché à ce livre de lecture est positif ou négatif. Par contre, un peu plus loin, elle évoque un autre souvenir dans lequel le livre joue un rôle bénéfique. C'est ainsi qu'elle explique : « *ce qui m'a aidée aussi à évoluer euh dans, dans ça quoi euh, c'était vraiment, y'avait un bouquin épais comme ça sur tout ce qui était plantes euh, comment les entretenir euh, plein de choses quoi euh* ». Puis elle ajoute : « *et c'était vraiment super ce bouquin, si jamais je pouvais le retrouver ou demander à un de mes, à monsieur euh Gardon, bah mon ancien professeur d'horticulture, je le ferais quoi […] je lui demanderais un bouquin euh d'horticulture quoi euh […] pour rapprendre tout ça quoi* ». Elle a donc le souvenir d'un livre sur les plantes (qui peut décourager, étant donné son épaisseur (« *un bouquin épais comme ça* ») ou au contraire fasciner par son exhaustivité) dont elle garde une nostalgie par rapport à la visée d'un métier, l'horticulture. Afin de réapprendre ce métier, elle ferait appel à un premier médiateur, son professeur d'horticulture, Mr Gardon, qui lui ferait découvrir un second médiateur, « *un bouquin […] d'horticulture* ». Le livre – épais qui plus est – ne la rebute pas.

Ce qui marque le vécu de la scolarité ou de la formation et qui colore l'appréciation de ce dernier, c'est la présence de tiers, ainsi que nous l'avons vu précédemment. L'aspect relationnel avec ces tiers, présenté soit comme complètement positif, soit comme complètement négatif, de manière dichotomique donc, prime dans le vécu de la scolarité, de la formation.

Ainsi, par rapport à la formation, Clotilde[510] explique toute l'importance d'avoir pour interlocuteur un même formateur. Cela diffère pour elle de l'école où on change de professeurs fréquemment. « *Je suis mieux ici que d'être à l'école où qu'à passer une heure c'est un prof, une autre prof, qu'on est toujours en train de changer. – La formatrice : est-ce important de voir toujours la même personne ? – Clotilde : oui parce qu'on est plus tranquille quand c'est toujours la même personne. On peut parler que quand c'est on change toujours de personne, ben pour moi c'est idiot, on s'habitue pas à la prof et on voudrait lui demander quelque chose, on lui demande pas parce qu'on a plusieurs profs* ». Ce qui apparaît ici c'est

509 Idem

510 Apprenante citée par Anne Vinérier, op.cit. 1994.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

l'importance de la relation de confiance que l'apprenant peut établir avec le professeur ou le formateur quand il a à faire à la même personne. La relation privilégiée avec cette personne est propice à l'instauration d'un lien de confiance. Cette relation, ce lien sont donc mis en avant par Clotilde.

Norbert[511] parle lui aussi de sa formation actuelle qu'il réalise dans un atelier de formation de base appelé « E ». Il indique : « *j'aime bien E, je reste fidèle à E* ». Quand nous lui demandons ce qui lui plaît à E, il nous répond : « *ah bah c'est le, les gens, y'a les ¾ des gens avec qui on s'entend super bien et tout, avec MC [formatrice référente], c'est toujours, l'accueil est agréable, bah MC, I, P, Z et tout ça, les formatrices là, avec eux, c'est l'accueil vraiment euh super, moi j'aime bien, ça nous permet de faire des rencontres, de rencontrer du monde et tout, moi depuis que j'ai fait les deux formations, j'ai déjà rencontré, on se retrouvait 7-8 personnes à être, grands, grands copains, copains – copines, ça nous permet de rencontrer du monde, et c'est sympa* ». Au regard de ces propos, nous mesurons combien l'aspect relationnel prime, tant par rapport aux formateurs que par rapport aux autres apprenants (« *ça nous permet de faire des rencontres* »). Ainsi, l'aspect des apprentissages est mis de côté, passe au second plan, au profit de la dimension relationnelle.

Mais comment Norbert se remémore-t-il cette dimension relationnelle dans sa scolarité ? Nous le questionnons : « *et alors à l'école, aussi bien à la R qu'à B, quelles étaient les relations avec vos enseignants, vos profs ?* ». Il répond : « *la R ? nul […] nul, vraiment euh jamais je mettrai mon fils là-dedans, ah oui je le dis bien, jamais je mettrai mon gars là-dedans hein* ». Autant les relations dans le lieu de formation sont envisagées sur un mode exclusivement positif, autant les relations avec les professeurs à R sont singulièrement dépréciées. On voit apparaître le point de vue manichéen de Norbert, d'autant que les relations avec les professeurs à B, à l'IMPRO où il a été scolarisé, sont considérées comme très positives. Ainsi, nous demandons à Norbert : « *alors qu'est-ce qui vous plaisait dans les relations avec vos profs à B ?* ». Il nous répond : « *bah je sais pas moi, l'ambiance euh, y'avait l'ambiance déjà, y'avait le travail, y'avait le comportement, bah le caractère pis euh, les profs ils étaient stricts si on veut mais pas méchants, gentils euh, si vraiment nous on faisait des grosses conneries, des trucs comme ça, bon là ils nous louperaient pas, c'était normal, mais euh à B, à la R on faisait des petites conneries de rien du tout, ah bah tout de suite on était punis comme si on avait fait, comme si on avait fait une banque, comme dirait l'autre, on avait cassé une voiture ou un truc comme ça, on était punis* ». Le souvenir positif rattaché à sa scolarité en IMPRO concerne « *l'ambiance* », c'est-à-dire les relations avec les professeurs et les apprenants. Par rapport aux professeurs, Norbert souligne combien ils étaient justes, « *stricts si on veut mais pas méchants, gentils* ». De nouveau transparaît le point de vue dichotomique de Norbert qui oppose, en deux pôles opposés, l'IMPRO et R.

Quand Martine[512], de son côté, parle de ses professeurs en termes négatifs, intervient souvent une dimension paradoxale. Nous lui renvoyons ainsi : « *donc la matière la moins aimée, si on peut dire, c'est la couture* ». Elle poursuit : « *oui parce que avec une professeur aussi têtue comme cette personne, faut y arriver à la supporter quoi, donc euh, elle était vraiment gentille, mais dure quand même […] fallait bien suivre, fallait bien écouter* ». Les qualités et défauts mis en avant présentent un aspect paradoxal : ainsi, d'un côté, le professeur est perçu comme « *têtue* », « *dure* », donc « *faut y arriver à la supporter* », d'un autre côté, elle est montrée comme « *vraiment gentille* ». Par contre, quand Martine parle de ses professeurs en termes positifs, son point de vue est davantage univoque, quoiqu'on

[511] Apprenant que nous avons rencontré.

[512] Apprenante que nous avons rencontrée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

puisse relever, dans un de ses propos, une nuance. Parlant de Mr Richou, son professeur de mathématiques sur la tombe duquel elle aimerait aller afin de lui rendre hommage dans la mesure où « *c'était un chouette professeur* », Martine souligne néanmoins son étrangeté. Ainsi, elle explique : « *et ce professeur, bah le professeur de maths il avait toujours des trucs, des gros mots à dire mais bon, c'était pas toujours évident, mais bon on a quand même, des fois y'en a qui z'ont retenu les gros mots du professeur donc euh des fois on se posait des questions, comment il arrivait à prononcer euh des mots comme ça que nous on n'aurait jamais, on n'aurait jamais prononcés, donc euh, mais c'était sympa quand même avec ces deux professeurs-là* ». Mr Richou apparaît donc comme un professeur gentil mais en même temps expert et transmetteur de savoirs savants (« *gros mots* ») difficiles à comprendre. Martine s'étonne devant l'expertise de son professeur de mathématiques. Malgré cette expertise déroutante, ses souvenirs sont teintés d'émotions positives.

Nous voyons donc, malgré quelques nuances que nous avons apportées, combien le vécu de la scolarité ou de la formation par les personnes en situation d'illettrisme est exprimé en termes manichéens, ceux-ci opposant un vécu scolaire à un autre, ou bien le vécu scolaire global à la formation actuelle entreprise.

V - Une parentalité interrogée.

La situation d'illettrisme vient questionner la parentalité. Nous entendons par « parentalité » la qualité de parent, de père et de mère. « Alors que la notion de « parenté » se concentrait sur le rapport mère-enfant, la « parentalité » englobe tout l'environnement familial de l'enfant »[513]. En effet, les difficultés en lecture-écriture peuvent entrer en résonance avec l'histoire des relations de la personne en situation d'illettrisme avec ses propres parents. Par ailleurs, la scolarisation de ses enfants vient réactiver son propre rapport avec ses difficultés. En outre, avec la scolarisation, le modèle donné par le parent en situation d'illettrisme est mis à l'épreuve des difficultés. Enfin, le réapprentissage du lire-écrire invite à se repositionner dans sa posture de parent face à ses enfants.

En premier lieu, la parentalité, cette qualité de parent, s'enracine dans l'histoire des relations de la personne en situation d'illettrisme avec ses propres parents. Ainsi, on peut s'interroger sur le rôle du modèle familial premier (constitué par les parents de la personne en situation d'illettrisme) dans l'avènement de ses difficultés en lecture-écriture. Yvonne[514] souligne, dans son témoignage, que sa mère était « *très dure* », qu'elle ne voulait pas que sa fille apprenne et que son « *père était illettré* ».

14 Y : donc là j'ai appris, j'ai resté même le soir en études, pour qu'elle puisse me faire, me débrouiller, mais j'avais une maman qu'était très dure, elle ne, ma maman ne voulait pas que j'apprends, donc elle faisait le potin le soir quand j'arrivais de l'école, mon père avait [inaudible] parce que mon père était illettré, il ne savait pas lire puisqu'il a jamais été à l'école, donc sur la secousse euh il avait trouvé la maîtresse et la maîtresse lui avait dit : « c'est dommage parce que on pourrait faire un effort avec cette [inaudible] » il voulait pas, il voulait pas

Sa mère, qui ne voulait pas qu'Yvonne apprenne, agissait en conséquence en l'empêchant de faire ses devoirs du soir. Quant à son père, il ne pouvait l'aider dans la mesure où il ne savait pas lire, n'étant jamais allé à l'école.

513 DANVERS, F. (1991). 500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2ème éd., 2003, p. 419.

514 Apprenante que nous avons rencontrée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

André[515] a travaillé sur le rôle de la parentalité dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. Il a montré que cet apprentissage est favorisé lorsque les parents mettent en œuvre des « gestes » de médiation cognitive : « Un enfant réussira son apprentissage à partir du moment où il rencontrera des adultes dont les « *gestes* » (PENNAC, 1996) favorisent l'acte lui-même »[516]. Il définit « ces « *gestes* » comme des conduites ou des actions que l'enfant voit. Il s'en imprègne au contact des adultes proches »[517]. Il pointe 8 « gestes » de médiation cognitive, tel le geste 4 : « Aménager du temps pour la triade parent-enfant-livre »[518], ou le geste 5 : « Répondre aux interrogations que l'enfant se pose pour lever les voiles d'incompréhension autour d'un mot ou d'une expression »[519]. Ces gestes de médiation cognitive ne sont pas facilités dans la situation d'illettrisme. Ne disposant pas ou peu du bagage de culture et de connaissances en matière de lecture et d'écriture, le parent en situation d'illettrisme, tel le père d'Yvonne[520], peut difficilement se poser en médiateur facilitateur entre son enfant et le lire-écrire. Gardons-nous toutefois de cautionner « l'idée selon laquelle le niveau socioculturel est à lui seul déterminant pour la réussite scolaire. Il s'agit de porter un nouveau regard sur la famille »[521]. L'environnement culturel de la famille est également à prendre en compte : ainsi, il importe de savoir si des infrastructures culturelles sont présentes aux alentours du domicile familial, telles les bibliothèques. On peut se demander par ailleurs si la famille a facilement accès à ces infrastructures (vit-elle en zone urbaine ou rurale ?). L'environnement culturel de la famille joue une part non négligeable dans l'apprentissage par l'enfant de la lecture-écriture.

Un peu plus loin, Yvonne témoigne que la venue au monde de ses enfants l'a mise face à la réalité de la scolarisation. De nouveau, elle avait à faire à l'école, non plus en tant qu'apprenante, en tant qu'enfant de ses parents, mais en tant que parent de ses enfants. Elle souligne combien la relation avec les enseignants était difficile, la renvoyant à son propre vécu scolaire étant enfant. Norbert[522], de son côté, explique que sa scolarisation a permis à son fils d'aider son père dans les tâches de lecture et surtout d'écriture : « *depuis que mes enfants sont à l'école parce que comme je les élève tout seul et pis c'est moi qui fais leurs devoirs, les devoirs avec eux, c'est là qui me font, quand y'a un truc que je comprends pas, c'est eux qui m'expliquent […] ah oui, là surtout mon fils là* ». D'ailleurs, la scolarisation de ses enfants a été un véritable déclencheur de l'entrée de Norbert en formation : « *c'est depuis ce temps-là que j'ai commencé à connaître vraiment pour la première fois E, ça fait une dizaine d'années, ça fait déjà des années hein, déjà pas mal de temps* ». La scolarisation de ses enfants lui a permis, en outre de réaliser des progrès conséquents : « *j'ai fait beaucoup d'efforts depuis, bah, depuis que j'ai mes enfants qu'est à l'école* ». Ainsi, la venue au monde d'enfants réinterroge le rapport de la personne en situation d'illettrisme à ses difficultés en lecture-écriture.

[515] ANDRE, C., Parentalité et apprentissage de la lecture : les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture. Paris : L'Harmattan, 2003

[516] p. 97. C'est l'auteur qui souligne.

[517] Ibid. C'est l'auteur qui souligne.

[518] p. 101.

[519] Ibid.

[520] Apprenante que nous avons rencontrée.

[521] ANDRE, C., Parentalité et apprentissage de la lecture : les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture. Paris : L'Harmattan, 2003, p. 16.

[522] Apprenant que nous avons rencontré.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Par ailleurs, avec la scolarisation des enfants, le modèle parental (celui donné par le parent en situation d'illettrisme) est souvent mis à l'épreuve des difficultés en lecture-écriture. C'est ainsi qu'Yvonne[523] explique :

49 C : votre deuxième mari a aidé euh votre fille euh

50 Y : oui et les deux autres, mes deux autres elles ont été, elles ont été jusqu'à l'école du CAP, elles ont un, des CAP

51 C : ouais

52 Y : mais pas la deuxième [silence]

53 C : d'accord

54 Y : parce que moi y'avait que la lecture, alors je faisais lire mes enfants tout haut parce que j'avais quand même, dans ma tête j'arrivais quand même à les comprendre, et quand la lecture était lue tout haut comme ça je savais si y'avait pas une liaison qui collait pas, parce que quand la liaison collait pas, je leur disais : « bah oui y'a quelque chose qui va pas là, recommence la phrase »

Le second mari d'Yvonne a aidé ses enfants pour leurs devoirs. Quant à Yvonne, malgré ses difficultés, elle parvient à aider ses enfants scolairement. On peut s'interroger sur le type de modèle parental que génèrent les difficultés ainsi que sur la manière dont la vision par la personne en situation d'illettrisme de son rôle parental est remanié par les difficultés.

Enfin, la parentalité est interrogée lorsqu'il est question, pour le parent en situation d'illettrisme, de réapprendre à lire-écrire. Ainsi, Yvonne explique que son second mari « *a voulu m'apprendre avec les enfants, mais je voulais pas me mettre au rang de mes enfants* ». Elle ajoute : « *quand il leur faisait une dictée, je restais jamais dans la même pièce, tu vois j'allais dans le salon et je me mettais à tricoter* ». Yvonne fuit ainsi une situation qui met en scène un expert dans un domaine pour lequel elle éprouve des difficultés, le lire-écrire, face à des apprenants qui sont aussi ses enfants. Sur le plan des savoirs, elle ne veut pas se mettre au même niveau que ses enfants. Le réapprentissage du lire-écrire vient la questionner dans sa capacité à exister en tant que mère face à ses enfants, à maintenir sa posture de mère en présence de ses enfants.

***

Que pouvons-nous retenir de cette petite phénoménologie de l'illettrisme pour l'élaboration de notre dispositif pédagogique d'explicitation ? L'illettrisme plaçant dans une situation de dépendance, il s'agit de promouvoir, à travers notre dispositif, une autonomie de l'éduqué, l'autonomie que permettrait la maîtrise du savoir lire-écrire n'étant pas encore pleinement acquise. Il s'agit de promouvoir également la liberté de l'éduqué puisque, selon les propos d'une personne en situation d'illettrisme, le savoir lire-écrire libère. Notre dispositif s'efforcera en outre de conforter l'estime de soi de l'éduqué dans la mesure où les personnes en situation d'illettrisme ont une image d'eux-mêmes singulièrement dépréciée, notamment en ce qui concerne leurs capacités. Nous serons vigilante au fait que le dispositif puisse permettre à l'éduqué de se reconnaître des potentialités. Afin de favoriser une meilleure estime de soi, nous nous efforcerons de jeter un regard positif sur l'éduqué, dans une posture rogérienne d'acceptation positive inconditionnelle. Le regard d'autrui étant particulièrement mis en avant dans les situations d'écriture (nous avons vu, à travers les témoignages, combien écrire expose au jugement de l'autre), nous y serons vigilante lorsque nous proposerons à l'éduqué des tâches d'écriture. En complément, il

[523] Apprenante que nous avons rencontrée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

s'agira de penser un dispositif dans lequel l'aspect relationnel avec l'éducateur, en tant que médiateur bienveillant, sera particulièrement mis en exergue. Il sera également important de proposer des activités qui prendront sens pour l'éduqué, des expériences signifiantes, en rapport avec son projet personnel. Nous pourrons par exemple extraire les tâches de lecture de livres, le livre pouvant s'avérer un support médiateur signifiant.

Nous allons maintenant, à la lumière de ces éléments anthropologiques concernant le phénomène de l'illettrisme, ainsi que de l'analyse du dispositif formatif exposée en deuxième partie, nous attacher à présenter les soubassements d'un dispositif pédagogique d'explicitation. Nous verrons que ce dernier s'inscrit dans le cadre d'une gestion pédagogique de paradoxes.

Chapitre 2 – Le dispositif d'explicitation : une gestion pédagogique de paradoxes.

A la relecture du chapitre 4 de la partie 2 précédente, ce qui nous apparaît comme transversal par rapport aux forces et aux limites de notre dispositif, c'est la dimension du paradoxe. Ainsi, de multiples paradoxes semblent traverser notre dispositif formatif que nous allons essayer, dans cette partie, de repenser en une pédagogie de l'explicitation. Après avoir défini ce que recouvre le concept de « paradoxe », nous allons pointer un paradoxe fondateur de notre dispositif que nous allons décliner en cinq autres paradoxes. Nous en arriverons à la conclusion qu'une pédagogie de l'explicitation, qui dépasse le simple dispositif formatif que nous avons pensé, doit se concevoir comme une gestion délicate de paradoxes.

En premier lieu, intéressons-nous à la définition du concept de « paradoxe ».

Etymologiquement, le paradoxe désigne ce qui va contre (en grec, *para*) l'opinion commune (*doxa*). Aussi, le sens courant, défini par le Littré, voit le paradoxe comme une opinion contraire à l'opinion commune. Sur le plan de la logique, « le paradoxe est un raisonnement parvenant à des résultats notoirement faux ou absurdes, ou bien encore contradictoires entre eux ou avec les prémisses du raisonnement, en dépit d'une absence réelle ou apparente de faute logique dans le raisonnement »[524].

Il semble important de bien différencier le paradoxe de la contradiction. Selon Barel, « pour qu'il y ait paradoxe, il faut que « l'opposition » entre des termes, des objets…, fasse intervenir des types et des niveaux logiques distincts. De sorte que cette opposition est moins une contradiction que la mise à jour d'une différence, une différence qui, à la limite, ne peut plus être pensée en termes de contradiction parce qu'il y manque la connivence profonde entre contraires qui naît de leur appartenance au même type logique et au même niveau »[525]. On voit donc apparaître, en creux, la définition de la contradiction : celle-ci renvoie à une mise en tension d'objets, de termes, de sous-systèmes qui relèvent du même niveau logique. En somme, le paradoxe est une différence de deux termes qui ne sont pas complémentaires, de classe logique différente, c'est-à-dire de niveau logique différent.

[524] BAREL, Y., Le paradoxe et le système : essai sur le fantastique social. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2ème éd., 1989, p. 20.

[525] p. 62.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

La contradiction, quant à elle, apparaît comme une opposition entre deux membres d'une même classe logique (a et non-a, par exemple).

Nous allons à présent lister et nommer les différents paradoxes relatifs à notre dispositif formatif tels qu'ils nous apparaissent suite au chapitre 4 de la partie précédente.

Nous pouvons pointer, tout d'abord, un premier paradoxe. D'un côté, notre outil vise à ce que l'apprenant entre dans l'abstraction (ce qui constitue, par hypothèse, une condition d'entrée dans le monde de l'écrit). D'un autre côté, notre outil suppose que l'apprenant maîtrise a minima l'abstraction. Ainsi, par exemple, il doit posséder un métalangage relatif à la langue (tels les concepts de mot, lettre, phrase, …) afin qu'un échange non équivoque puisse s'engager avec l'interviewer, l'échange portant sur ce qui, dans la tâche, fait appel au langage écrit.

Une première différence apparaît donc qui ne se réduit pas à une contradiction : en effet, on ne peut percevoir cette différence comme une opposition entre, d'un côté une absence d'abstraction et de l'autre une présence d'abstraction. En réalité, les deux termes sont plus nuancés : ils s'inscrivent sur une échelle ordinale, dans un continuum allant d'un minimum d'abstraction à un maximum. Autrement dit, l'apprenant ne peut pas évoluer dans une absence d'abstraction, le langage oral – certes maîtrisé avec plus ou moins de succès – étant un signe d'abstraction. L'abstraction dont il est ici question se déploie à deux niveaux logiques différents : une abstraction obtenue par le biais du langage oral, d'une part, une abstraction relative au langage écrit, d'autre part. Nous sommes bien face à un paradoxe.

Nous pouvons souligner, par ailleurs, un second paradoxe : d'un côté, la lettre apparaît comme au fondement de l'outil, tant dans sa nature (il se base sur le langage oral ainsi que le langage écrit) que dans sa visée (l'outil vise à faire entrer les apprenants dans le monde de l'écrit) ; d'un autre côté, la lettre semble desservir l'outil en ce sens que celle-ci génère une rupture, une distanciation entre les deux protagonistes qu'il met en présence (l'un des protagonistes est lettré, l'autre illettré). Le fonctionnement de l'outil est ainsi compromis.

Dès lors, on peut se demander comment faire fonctionner un outil pour lequel la principale limite est ce qui le fonde, la lettre, du côté notamment de l'abstraction. A travers ces deux paradoxes, se dégage le fait que la dimension du paradoxe semble au cœur de notre outil, voire au fondement de cet outil.

Cette dimension paradoxale fondatrice se décline sous la forme d'autres paradoxes. Nous allons en lister et expliciter cinq :

- En premier lieu, le paradoxe de la distance entre l'éducateur et l'éduqué.
- En second lieu, le paradoxe de la liberté de l'éduqué.
- Ce deuxième paradoxe sera traité avec le troisième : le paradoxe entre guidage et accompagnement qui renvoie à la gestion de la directivité et de la non-directivité.
- Nous aborderons ensuite la gestion pédagogique du paradoxe pestalozzien, inscrit dans la tension entre trois pôles : tête – cœur – main.
- Enfin, nous traiterons du paradoxe de l'autonomie en abordant le rôle émancipateur de la métacognition.

Penchons-nous en premier lieu sur le paradoxe de la distance entre l'éducateur et l'éduqué.

I – Le paradoxe de la distance entre l'éducateur et l'éduqué : vers une dialectique distanciation – présenciation dans la relation.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Le premier paradoxe que l'on peut pointer est issu d'une des limites de notre outil en ce qu'il exacerbe la radicalité des postures entre les deux protagonistes en présence dans l'entretien. Ainsi, d'un côté, une distance de fait existe entre un interviewer lettré et un interviewé illettré. On peut souligner ici l'aspect contradictoire qui relie l'interviewer à l'interviewé, au sens d'une opposition entre deux membres d'une même classe logique, comme vu plus haut (lettré – non lettré). Néanmoins, on peut se demander si les apprenants que nous avons interviewés étaient totalement hors de la lettre ; certains possédaient quelques connaissances et savoir-faire relatifs au lire-écrire. En fait, il y aurait des degrés dans l'illettrisme et il serait parfois difficile d'opposer en un parfait couple contradictoire le lettré à l'illettré. D'un autre côté, pour que le dispositif formatif fonctionne, il paraît important que la distance entre l'interviewer et l'interviewé ne soit pas trop grande. Là encore, cette différence nous semble relever du paradoxe. En effet, nous n'avons pas à faire, d'un côté, à une distance et de l'autre à une non-distance. Cette dernière, qui s'apparenterait à une fusion, nous apparaît préjudiciable au bon fonctionnement du dispositif. En effet, comme le souligne Durif-Varembont, la distance jouerait un rôle dans l'accession au langage. C'est ainsi que l'enfant, dans son développement langagier, rompt « d'avec la « langue maternelle », qui parle le corps dans l'intime des premiers échanges, pour la « langue paternelle », qui permet de s'ex-primer, de s'ex-térioriser, de communiquer avec autrui »[526]. La langue maternelle est celle de la fusion, la langue paternelle se situant davantage du côté de la séparation, donc d'une plus grande distance. Les deux distances mises en tension dans le paradoxe pointé s'inscrivent sur une échelle ordinale, entre une distance maximale et une distance à moduler. Dès lors, se pose la question de la manière par laquelle il s'agirait d'adapter sa distance à l'autre, c'est-à-dire l'interviewé, pour que le dispositif fonctionne.

Les trois attitudes de base dans la relation d'aide à la croissance de l'autre, selon Rogers, s'inscrivent dialectiquement entre elles, mais manient aussi la dialectique à l'intérieur d'elles-mêmes. « Chaque condition, en effet, est *en situation dialectique par rapport aux autres*, et *en même temps* elle est établie *selon une structure dynamique de thèse, négation de la thèse*, et *négation de la négation* »[527]. Deux couples de termes sont mis en tension au sein de cette dialectique : le couple distance – proximité et le couple relationnel soi-autre.

La première de ces conditions attitudinelles est la congruence. Le premier temps de la dialectique, qui correspond à la thèse, postule une dynamique de présenciation à soi à travers l'écoute portée à soi face à l'autre. Mais, de manière antithétique, l'aidant se rapproche de l'autre en lui explicitant ses sentiments ; de ce fait, il s'éloigne de lui-même. Dans un troisième temps, qui est celui de la négation de la négation, il fait preuve d'une certaine réserve dans la communication de ses sentiments à autrui, dans le but de maintenir une juste distance par rapport à l'autre. On constate donc que cette première condition attitudinelle manie dialectiquement la distance et la proximité dans la relation soi-autre.

La seconde condition attitudinelle est le regard positif inconditionnel. Celui-ci entraîne, dans un premier temps, un mouvement de distanciation à soi de par la considération attentive portée à l'autre. Cette considération permet de constituer autrui « dans sa globalité *comme autre* et *comme important*, inconditionnellement, *à la distance où il se place* »[528]. Dans un second temps, apparaît la négation de cette distanciation objective,

[526] DURIF-VAREMBONT, J.P. L'écriture comme symptôme. Le Groupe Familial, 4, n°127, 1990, p. 65.

[527] DE PERETTI, A., Pensée et vérité de Carl Rogers. Toulouse : Edouard Privat, Editeur, 1974, p. 198. C'est l'auteur qui souligne.

[528] Ibid. C'est l'auteur qui souligne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

à travers une sollicitude positive où l'autre est accueilli à égalité. Cette négation de la distanciation objective est à son tour niée « par une précaution de non possessivité (et de non idéalisation) »[529].

Enfin, nous retrouvons cette dialectique en trois temps pour la compréhension empathique exacte. Un premier temps manie la présenciation au monde intérieur de l'autre : l'aidant s'efforce de pénétrer la subjectivité d'autrui tout en veillant à éviter ses propres projections. Un second temps nie cette présenciation à l'autre « par la spécificité acérée de soi que ressent le thérapeute (épaulé sur sa congruence ainsi que sur la considération positive inconditionnelle de l'autre) »[530]. Ainsi les deux autres conditions attitudinelles participent à ce mouvement antithétique. Enfin la communication à l'autre de ses signifiants par l'aidant inscrit un mouvement de négation de cette spécificité acérée de soi : « le thérapeute réverbère ces signifiants, spécifiés en sorte d'être dédramatisés de leur indifférenciation stressante »[531].

C'est donc en faisant fonctionner conjointement ces trois attitudes dans la relation à l'autre que l'éducateur parviendra à contenir dialectiquement le couple proximité – distance qui peut se renommer, dans la théorie rogérienne et selon un vocabulaire proprement phénoménologique, le couple présenciation – distanciation. Quoi qu'il en soit de la distance qui sépare les deux protagonistes de la relation, l'aidant ne doit pas oublier cette nécessité du « retour paradoxal vers soi-même, [ce] mouvement de présenciation à soi au cœur même de sa solitude »[532], un mouvement qui lui permettra, de manière paradoxale, d'être réellement présent à l'autre dans sa différence même. Ce mouvement de présenciation à soi constitue le premier temps de la congruence. Mais il importe également de se distancier suffisamment de soi-même pour pouvoir entrer en relation avec l'autre. C'est ce que nécessite notamment la considération positive inconditionnelle : « il importe qu'il se distancie suffisamment de lui-même pour prendre soin (caring) de l'autre, sans projeter d'ombre portée sur son expression »[533]. Mais cette attitude de considération positive inconditionnelle sous-entend-elle une distanciation marquée par rapport à l'autre ? « Le terme « inconditionnel » ne connote pas « indifférent » (au sens affectif), et non plus dominé ou dominateur ; il renvoie plutôt à « totalement sensible », en attente de tous les possibles »[534]. La considération positive inconditionnelle fait vivre la dialectique entre la distance de fait entre les deux protagonistes de la relation (les deux êtres sont séparés) et la proximité qui les unit. Concernant cette attitude, Max Pagès a noté que « c'est une sorte d'affection désespérée et lucide qui lie deux êtres séparés »[535].

Dans notre dispositif, nous avions souligné cette distance séparant l'éducateur (lettré) de l'éduqué (illettré). Nous pouvons pointer une irréductibilité entre ces deux êtres. Néanmoins, afin que le dispositif fonctionne, cette distance ne doit pas être trop grande. La considération positive inconditionnelle, conjuguée aux deux autres attitudes citées précédemment, permet de contenir ce paradoxe en offrant une affection, c'est-à-dire une

529 Ibid.
530 Ibid.
531 Ibid.
532 p. 186.
533 p. 190.
534 p. 191.
535 cité par De Peretti, op. cit., p. 192.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

certaine proximité, entre deux êtres qu'un irréductible sépare. Certes la lettre, selon qu'on la possède ou non, constitue un critère de distinction, mais plus fondamentalement la condition d'humain, dans ce qu'elle renvoie à la solitude de chacun, est un facteur de séparation. Il s'agit d'accueillir ce caractère distinct sans jugement : « le client, l'interlocuteur, est, si cela est possible, accueilli dans son être réel et distinct : à égalité, quoiqu'il soit autre et parce qu'il est autre »[536]. Le critère des compétences en matière de lire-écrire ne doit pas faire intervenir de comparaison entre les deux protagonistes, l'éducateur ne s'érigeant pas en supérieur. Mais cet éducateur peut-il poser un regard pleinement inconditionnel sur l'éduqué ? En effet, la finalité de son dispositif est d'amener l'éduqué, qui est en situation d'illettrisme, donc de manque, vers le monde des lettrés que représente l'éducateur, donc vers une situation de plein accomplissement de son être. L'éducateur ne serait-il pas porté à jeter un regard condescendant vers la personne en situation d'illettrisme ou amené à poser un jugement sur un être inachevé ? Cet état de manque appelle une aide vers une pleine réalisation de soi en toute liberté. Les conditions attitudinelles que pose Rogers et notamment la considération positive inconditionnelle nous semblent être un moyen de favoriser une croissance certaine chez la personne en situation d'illettrisme qui ne souffrira pas, au sein du dispositif pédagogique proposé par l'éducateur, d'un regard condescendant ou dévalorisant. Parlant des ateliers de formation de base où se forment des personnes en situation d'illettrisme, Meirieu souligne que « dans ces lieux, les personnes ne doivent pas se sentir exposées au danger, mais, tout au contraire, doivent percevoir que l'on fait alliance avec elles pour faire face au danger »[537]. La posture de l'éducateur réside ici en l'alliance. Même si les deux interlocuteurs sont proches, la différence de fait entre l'un et l'autre (de par le critère de la lettre, d'une part, de par la condition d'humain, d'autre part) demeure : « la distanciation est niée, elle est presque annulée, et pourtant, si minime soit-elle, la distance, la différence (suprêmement qualitative), demeurent, irréductibles, fondamentales »[538]. Si les trois attitudes de base de la relation d'aide permettent de maintenir une proximité entre les deux protagonistes, celles-ci s'extériorisent, certes non verbalement, mais aussi à travers le langage, par exemple à travers la réverbération de signifiants, avec l'empathie, ce qui accentue la distance entre un interlocuteur qui maîtrise le langage oral, inscrit du côté de la lettre, et un autre interlocuteur qui maîtrise difficilement ce même langage, du côté de l'illettrisme. Cette différence doit être utilisée par l'éducateur comme un atout pour mieux entrer dans la subjectivité de l'autre : « cette différence aide à l'exploration des différences dans le client »[539].

Ainsi donc en faisant fonctionner les trois conditions attitudinelles que sont la congruence, le regard positif inconditionnel et l'empathie, trois conditions qui mettent en œuvre dialectiquement le couple proximité – distance dans le cadre de la relation soi – autre qui vise à permettre la croissance de l'autre en toute liberté, l'éducateur pourra gérer au mieux sa distance avec l'éduqué et contenir le paradoxe entre la proximité et la distance qui le lie ou le sépare de l'éduqué.

Nous allons à présent aborder un second paradoxe centré sur la liberté de l'éduqué en nous posant la question suivante : comment amener l'éduqué à ce qu'il se fasse d'un outil contraint un instrument au service de sa liberté ?

536 p. 193.

537 MEIRIEU, P., Illettrisme et exclusion : quels liens entre ces deux situations ?. Colloque du 23 octobre 2001 organisé à Paris par la Fondation Caisse d'Epargne pour la Solidarité, Les Cahiers de la fondation, p. 19.

538 DE PERETTI, A., Pensée et vérité de Carl Rogers. Toulouse : Edouard Privat, Editeur, 1974, p. 195.

539 Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

II – Entre directivité et non-directivité : Comment amener l'éduqué à ce qu'il se fasse d'un outil contraint un instrument au service de sa liberté ?

Le deuxième paradoxe que nous pouvons relever est celui qui se noue entre un outil contraint et un outil qui doit devenir instrument de liberté pour l'apprenant. Nous avions distingué, dans le chapitre 4 de la partie précédente, l'outil de l'instrument, reprenant les concepts de Rabardel[540]. L'outil s'inscrit du côté de la contrainte dans la mesure où le dispositif formatif a été élaboré par nous, non par les apprenants, mais pour les apprenants. Même si nous choisissions nos supports d'écrits en fonction du projet formatif de chaque apprenant, la trame du dispositif était la même pour tous. En somme, si le contenu était adaptable, le contenant restait identique. L'instrument, quant à lui, résulte d'une appropriation psychique de l'outil par l'apprenant qui perçoit à travers lui une possibilité d'actions plus vastes. Il s'inscrit ainsi du côté de la liberté. Cette appropriation psychique peut se formuler d'une autre manière : il s'agit que l'apprenant se fasse de l'explicitation (au cœur de l'outil) une œuvre de soi-même, pour reprendre les propos de Pestalozzi, un instrument au service de la liberté. Meirieu reprend ce paradoxe entre contrainte et liberté lorsqu'il aborde une tension qui traverse la pédagogie, une tension « entre éducabilité et liberté, entre toute-puissance de l'adulte et impuissance du maître »[541]. Il souligne ainsi « qu'on ne peut, au sein des situations didactiques qu'on élabore, qu'interpeller la liberté d'apprendre sans jamais – et c'est heureux – la maîtriser complètement »[542]. Nous sommes bien en présence d'un paradoxe puisque la liberté ne peut se formuler comme une absence de contraintes ; quelques nuances doivent être apportées. C'est ainsi que Spinoza (cité par Meirieu) avançait que « la véritable liberté est celle de l'homme qui vit dans la Cité en se soumettant à la loi commune »[543].

Nous retrouvons ce paradoxe entre contrainte et liberté à travers l'une des forces de notre dispositif, celle d'un dispositif promotionnant. D'un côté, ainsi que nous l'avons vu plus avant, notre dispositif peut sembler contraignant voire enfermant pour l'apprenant, dans la mesure où il a été pensé pour lui mais non par lui. D'un autre côté, à travers l'accession au monde de l'écrit que notre dispositif est supposé permettre, nous visons une promotion des capacités d'action de l'apprenant sur le monde et sur lui-même (en effet, selon Vygotsky[544], un instrument psychologique, tel que le langage, permet d'agir sur la conduite d'autrui et sur sa propre conduite).

Ce paradoxe entre un outil contraint et un instrument de liberté se retrouve à travers le paradoxe que soulève Le Bouëdec[545] entre le guidage et l'accompagnement. Celui-ci nous

[540] RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. Le mathématicien, le physicien et le psychologue, CNDP-DIE, mars 1995, p. 61-65.

[541] MEIRIEU, P. (2004). Faire l'Ecole, faire la classe. Paris : ESF Editeur, 2ème éd., 2006, p. 72.

[542] p. 76.

[543] MEIRIEU, P. (1987). Apprendre… oui, mais comment. Paris : E.S.F., 3ème éd., 1988, p. 32.

[544] VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

[545] LE BOUEDEC, G., DU CREST, A., PASQUIER, L., STAHL, R., L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?. Paris : L'Harmattan, 2001 LE BOUEDEC, G. Le sens de la médiation ou, la médiation comme processus. Cahiers Binet Simon, 1997, n°652, p. 95-107.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

renvoie à la dialectique entre une certaine directivité nécessaire et une non-directivité. Dans les paragraphes suivants, nous allons développer cette idée.

A travers une pédagogie de l'explicitation, nous visons, en premier lieu, un surcroît de connaissances en matière de lecture et d'écriture chez les personnes en situation d'illettrisme. Mais nous n'oublions pas que cette acquisition de connaissances s'inscrit dans le mouvement de liberté de l'éduqué : ainsi, le pédagogue « continuerait à affirmer que, pour lui, un apprentissage n'est formateur que s'il allie, dans le même temps, acquisition de connaissances et projet d'émancipation »[546]. Le projet d'émancipation de la personne doit être au cœur de notre dispositif pédagogique. Toute situation contrainte doit être au service de l'émancipation de l'éduqué. « Interpeller la liberté dans le moment même où l'on met en place une situation contrainte. Ne pas renoncer au projet d'enseigner, à la volonté de transmettre, mais introduire, dans cette démarche même, une anticipation de la liberté »[547].

Au-delà du déploiement par l'éducateur d'un certain nombre de moyens, doit se faire jour chez celui-ci une certaine qualité de présence, d'être à l'autre, des attitudes particulières. C'est vers la non-directivité de Rogers que nous nous tournons. « Très peu utilisée en milieu scolaire, la « *non-directivité* » rogérienne est, comme l'a montré Daniel Hameline, une impasse comme système, même si elle reste une perspective particulièrement intéressante comme « *attitude* » »[548]. Daniel Hameline précisément, étudiant des expériences de non-directivité auprès de lycéens, a pu définir l'aide professorale au groupe comme consistant « en premier lieu à mettre en place des *moyens*, et, d'autre part, à réaliser un *style de relation* »[549]. La relation éducateur-éduqué est bien au cœur de l'acquisition de connaissances par l'éduqué. C'est ainsi que Poeydomenge souligne que « la relation devient le préalable nécessaire à l'acte d'apprendre »[550]. Elle reprend en cela l'idée de Rogers selon qui « pour favoriser un apprentissage valable, il est indispensable qu'il existe entre l'apprenti et celui qui veut faciliter son apprentissage une *relation interpersonnelle* qui implique certaines *qualités d'attitude* »[551]. Cette qualité relationnelle trouve ses racines dans le regard confiant que l'éducateur porte à l'éduqué, cette acceptation positive inconditionnelle de l'autre. Cette confiance accordée à l'autre va lui permettre de maintenir voire restaurer une estime de soi que l'on sait fragile chez les personnes en situation d'illettrisme ainsi que notre phénoménologie de l'illettrisme nous l'a montré : en effet, ces personnes souffrent d'une blessure personnelle qui s'ancre dans une dévalorisation portée par le regard d'autrui sur elles, à la fois dans ce qui constitue leur personne même ainsi que dans leurs compétences, notamment en matière de lire-écrire. Comme le souligne Thorne, « que nous puissions avoir de nous une bonne opinion dépend de la qualité et de la constance du regard positif porté sur nous par les autres »[552]. Il convient donc que l'éducateur travaille particulièrement sa qualité de présence à l'autre, à travers, notamment, les trois conditions de base que Rogers a mises en évidence dans la relation pédagogique : l'acceptation positive inconditionnelle, l'empathie

546 MEIRIEU, P., Pédagogie : le devoir de résister. Paris : ESF éditeur, 2007, p. 14.

547 p. 58.

548 p. 115. C'est l'auteur qui souligne.

549 HAMELINE, D., DARDELIN, M.J., La liberté d'apprendre : justification d'un enseignement non directif. Paris : Les Editions ouvrières, 1967, p. 302. C'est l'auteur qui souligne.

550 POEYDOMENGE, M.L., L'éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité. Paris : Dunod, 1984, p. 66-67.

551 ROGERS, C., Liberté pour apprendre. Paris : Dunod, 1984, p. 103. C'est l'auteur qui souligne.

552 THORNE, B., Comprendre Carl Rogers. Toulouse : Privat, 1994, p. 47.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

et la congruence ou authenticité. « Ni les connaissances de l'enseignant ni les technologies les plus sophistiquées, ni les ouvrages les mieux adaptés ne remplaceront la présence du maître à ses élèves, présence attentive, respectueuse, enracinée dans la confiance en l'autre et dans le souci personnel de congruence »[553].

Le besoin de reconnaissance de l'autre et par l'autre est un préalable au besoin de connaissance comme l'indique Poeydomenge : c'est du désir de l'autre que « surgissent les besoins de reconnaissance d'abord, de connaissances ensuite »[554]. Afin d'aider et de comprendre l'autre à partir de son vécu dans ce qui fait sa singularité, il convient, de manière paradoxale, de bien se connaître soi-même et d'être soi. Hameline et Dardelin soulignent ce « paradoxe non-directif : pour comprendre autrui, il faut être soi »[555]. Cela illustre le mouvement dialectique de l'empathie, exigeant à la fois de se décentrer de soi-même pour entrer pleinement en résonance avec le vécu de l'autre, et d'être en même temps au plus proche de soi afin de mesurer l'impact du vécu de l'autre sur soi. « Un philosophe dirait, et les psychologues rogériens ne le démentiraient pas, que pour se sentir solidaires, les personnes doivent s'être assumées solitaires »[556]. Etre soi suppose au préalable de bien se connaître soi-même.

Ainsi, afin d'aider l'autre dans son effort d'explicitation de son vécu cognitif d'action, il importerait dans un premier temps d'être au clair avec ses propres procédures mentales en situation, d'avoir fait l'expérience personnelle de ce processus d'explicitation afin, d'une part, d'en connaître intimement les mécanismes, mais aussi, d'autre part, d'avoir élucidé notre propre fonctionnement mental à l'issue d'une série d'actions. Lorsque nous nous sommes formée à l'entretien d'explicitation, nous avons vécu l'appropriation de cette technique sous forme expérientielle, expérimentant de l'intérieur l'explicitation dans un dialogue avec un aidant. Il nous faudrait aller plus loin, nous confrontant à des tâches de lecture-écriture, à l'image des personnes en situation d'illettrisme que nous avons interviewées, puis explicitant notre vécu d'actions à un autre qui, par la qualité de son écoute et de sa présence, nous ouvrira à nos manières de procéder en situation. Bien se connaître et être soi, autrement dit faire l'expérience d'une solitude, permet d'apporter à l'autre une qualité d'aide et de présence qui autorise la solidarité. Ayant vécu l'expérience de l'explicitation de l'intérieur, l'éducateur se fait « médiateur d'un idéal, celui d'une vie pleine, et pas seulement d'informations et de savoir-faire. S'il sait faciliter l'intégration du savoir, il apprend aussi et surtout à être, à devenir soi-même, plus autonome, plus normatif à travers la relation, dans le dialogue, même conflictuel »[557].

Poeydomenge souligne que l'éducateur doit être formé sur le double versant « du relationnel et du savoir, du subjectif et de l'objectif »[558]. « Former les éducateurs à leur tâche, ce serait, me semble-t-il, les initier autant aux lois du développement de l'enfant et de l'adulte qu'à la connaissance d'eux-mêmes (authenticité) et à l'écoute empathique… »[559].

553 POEYDOMENGE, M.L., L'éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité. Paris : Dunod, 1984, p. 67.

554 p. 121.

555 HAMELINE, D., DARDELIN, M.J., La liberté d'apprendre : justification d'un enseignement non directif. Paris : Les Editions ouvrières, 1967, p. 300.

556 Ibid.

557 POEYDOMENGE, M.L., L'éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité. Paris : Dunod, 1984, p. 118.

558 p. 169.

559 Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

C'est la connaissance de quelques lois de développement de l'enfant et de l'adulte qui nous a permis d'élaborer notre hypothèse de recherche et de bâtir notre premier dispositif formatif. « Les recherches en psychologie de l'apprentissage et en didactique peuvent permettre, par l'observation des conditions optimales de l'apprentissage, d'aider à l'invention de dispositifs pédagogiques »[560]. Meirieu poursuit en nous mettant en garde : « Mais ces dispositifs ne sont nullement déductibles mécaniquement de ce que les sciences permettent d'observer ; ils requièrent un travail de création spécifique »[561]. Notre dispositif formatif gagnerait à être enrichi par une meilleure connaissance de nous-même et par le travail subséquent autour des qualités relationnelles à instaurer avec l'éduqué.

Nous soulignions plus avant le rôle de la sphère relationnelle dans notre dispositif formatif. Dans ce cadre, c'est la non-directivité qui prime. Mais intervient également un objectif de connaissance pour lequel une certaine directivité va se faire jour. Une dimension paradoxale surgit dans l'accompagnement de l'éduqué. « Etre obligé, en classe, d'articuler la non-directivité de l'aide psychologique à la directivité des aides pédagogiques, n'est pas se vouer à des tensions continues ? »[562]. Selon Fustier, la dimension du paradoxe est au cœur de l'accompagnement qui met en tension non-directivité et directivité : « Nous pensons donc que le praticien de l'accompagnement doit être formé à maintenir en coexistence, mais sans les confondre, les deux niveaux antagonistes qui créent le paradoxe »[563]. En effet, il vaut mieux accepter le paradoxe plutôt que de vouloir le résoudre, ce qui reviendrait à perdre la valeur du paradoxe. « Pour Winnicott, il ne faut jamais vouloir sortir du paradoxe en le détruisant »[564]. C'est dans la contenance des deux éléments du paradoxe que le praticien doit penser l'accompagnement : « Nous postulons que l'existence d'un lien d'accompagnement susceptible de permettre l'évolution d'une personne suppose que le professionnel agisse dans la contenance et non par élimination d'une des deux propositions du paradoxe »[565].

Une manière de formuler ce paradoxe qui se déploie dans la posture d'accompagnement de l'éduqué pourrait être la suivante : « « Directivité technique dans la non-directivité relationnelle ». Cette définition de la thérapie spécialisée d'A. Mucchielli-Bourcier (1979) peut-elle s'appliquer au modèle rogérien de la pédagogie qui tenterait d'intégrer des séquences « néo-directives » d'apprentissage dans son contexte non directif ? »[566]. Cette formulation s'adapte bien à la manière dont nous concevons notre dispositif pédagogique. L'explicitation, directive dans les contenants mais non-directive dans les contenus, allie à la fois une directivité technique (il s'agit de guider fermement le sujet vers l'explicitation de contenus) et une non-directivité tant relationnelle que sur le plan des contenus à expliciter.

Cet accompagnement, qui comporte un mouvement dialectique, peut s'entendre de la manière suivante : du côté de l'éduqué, « il lui faut donc être « accompagné » par

560 MEIRIEU, P., Pédagogie : le devoir de résister. Paris : ESF éditeur, 2007, p. 63-64.

561 Ibid.

562 POEYDOMENGE, M.L., L'éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité. Paris : Dunod, 1984, p. 160.

563 FUSTIER, P., Personnalité carencée et lien d'accompagnement. In BOUTINET, J.P., Dirs, Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds. Paris : PUF, 2007, p. 121.

564 p. 120.

565 Ibid.

566 POEYDOMENGE, M.L., L'éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité. Paris : Dunod, 1984, p. 148.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

un maître qui sait concilier l'apport (directif) des acquisitions et l'apport (non-directif) des propositions »[567]. L'apport de connaissances, particulièrement lorsqu'elles ne sont pas choisies par l'éduqué, résonne du côté d'une certaine directivité : « Quant aux méthodes ou connaissances non désirées, non choisies, mais cependant nécessaires en tant que fondements des programmes ultérieurs ou initiations à des activités ignorées (artistiques, sportives, culturelles, etc.) qui permettront aux capacités de se découvrir, il faudra les imposer »[568].

La personne en situation d'illettrisme peut avoir le projet de maîtriser la lecture-écriture. Mais pour parvenir à cet objectif, il lui faudra intégrer un certain nombre de connaissances et d'habiletés pour lesquelles elle ne manifeste pas forcément un désir d'apprendre. Afin de l'accompagner au mieux dans son projet, l'éducateur devra faire preuve de directivité, en l'obligeant notamment à opérer un choix parmi les connaissances à acquérir. Ceci constitue la base de l'engagement de l'éduqué, engagement qui permet à l'apprentissage de se réaliser. Il faut donc obliger l'éduqué à choisir. « Pour cela, lui proposer un grand choix d'activités, de moyens de connaissance, mettre à sa disposition les matériaux les plus divers, des manuels aux techniques les plus élaborées, du savoir consigné à celui qui se cherche, des connaissances objectives aux expériences personnelles, et l'enseignant saura partager la sienne »[569].

Dans le cadre de notre dispositif formatif, nous ne proposions pas de choix à l'éduqué. Nous lui imposions une tâche de lecture-écriture, en ayant pris soin cependant d'inscrire cette tâche dans le cadre de son projet de formation. Nous pourrions amender notre premier dispositif formatif en proposant à l'éduqué un large choix de tâches variables dans leurs modalités. Ces tâches pourraient être des activités, au sens de Leontiev[570], c'est-à-dire mettant en interaction une action (de compréhension ici dans le cadre d'une activité de lecture-écriture), des opérations (les mécanismes cognitifs, les habiletés méthodologiques en jeu dans l'activité de lecture-écriture) ainsi qu'un mobile (le projet de lecteur-scripteur). Nous pourrions également mettre à disposition des sujets des ressources en matière de connaissances objectives relativement au lire-écrire. Ces moyens de connaissance aideraient l'éduqué pour la réalisation de la tâche. Ces moyens, externes à l'éduqué, peuvent être présentés sous forme de supports matériels offerts dans des manuels, mais peuvent être donnés également dans l'interaction éducateur-éduqué, à travers un dialogue mené par l'éducateur. En somme, la médiation de l'éducateur en matière de lire-écrire peut être écrite, fournie sous forme de supports ; elle peut être également orale. C'est ainsi que l'éducateur pourra faire intervenir ses expériences personnelles dans le domaine du lire-écrire, convoquant ses expériences au cours de son apprentissage, dans ses dimensions cognitives, en matière de connaissances acquises, mais aussi affectives en termes de facilités ou difficultés d'apprentissage, en termes d'estime de soi et de perception de soi au fil de l'apprentissage, en termes d'expérience de la médiation.

Ainsi s'opère un véritable partage du savoir acquis, aussi bien sur le plan intellectuel, des connaissances objectives intériorisées, que sur le plan émotionnel, en termes de vécu affectif de l'apprentissage du lire-écrire. Cette attitude déployée par l'éducateur rejoint l'objectif précédemment souligné de bien se connaître soi-même. Aux côtés des savoirs consignés, qui affirment une connaissance, se tiendront des savoirs qui se cherchent sous

567 p. 70.

568 p. 69.

569 p. 91.

570 LEONTIEV, A.N., Le développement du psychisme. Paris : Ed. Sociales, 1976

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

forme d'activités en prise avec le projet personnel de l'éduqué. Cette activité choisie parmi une vaste gamme de propositions se nourrira des savoirs consignés mis à disposition et constituera la base de l'activité d'explicitation ultérieure. Ainsi, « que l'élève choisisse ce qu'il veut savoir, alors il acceptera les pré-requis nécessaires et s'impliquera dans son travail »[571]. Le choix est à l'origine de l'implication de l'éduqué, de son engagement et crée les conditions de l'acceptation de la nécessité d'acquérir telle ou telle connaissance.

L'apprentissage de connaissances ne découle pas, pour Rogers, de l'intériorisation de savoirs consignés mais plutôt d'une appropriation d'un problème réel dont on cherche une solution. Apprendre « n'est pas « accumuler briques sur briques », mais « enraciner dans la réalité » existentielle de l'étudiant un problème réel qui demande une solution »[572]. Le savoir ne s'acquiert pas par hétérostructuration[573], le sujet tirant son identité de l'extérieur, mais plutôt par autostructuration[574], le sujet construisant son savoir à partir de ses ressources propres, s'affrontant lui-même à un problème réel, qui a de la signification pour lui.

En ce sens l'éducation est bien en prise avec la vie. C'est parce que la lecture-écriture pose problème à la personne en situation d'illettrisme dans sa vie quotidienne que celle-ci va trouver un intérêt, une signification dans les diverses activités de lecture-écriture que nous lui proposerons ; celles-ci vont rejoindre sa réalité existentielle, lui poser un problème réel auquel elle s'efforcera de trouver une solution. Ce problème réel correspond au projet de l'éduqué, revêt une signification singulière dans sa réalité existentielle. « N'auront de chance d'être retenues et intégrées dans la personnalité que les données perçues par le sujet comme une réponse à son appel »[575]. C'est en ce sens que nous nous efforcions, dans notre dispositif formatif, de mettre en lien la tâche support à l'entretien d'explicitation et le projet d'apprentissage de la personne en situation d'illettrisme. A cela nous ajoutons la proposition d'un vaste choix d'activités et de connaissances. Par ailleurs, ce problème réel qui se présente à l'éduqué est inscrit dans une utilité : « l'élève est d'autant plus efficace qu'il sait « *que ça sert à quelque chose* » pour lui et pour les autres. C'est l'utile ici qui rend la tâche « agréable », c'est-à-dire objet d'un « agrément », d'une acceptation »[576]. C'est en ce sens que l'éducation n'est pas un préalable à la vie, mais représente la vie elle-même, est en prise directe avec la vie, servant à son accomplissement. Pour Dewey, « l'éducation n'est pas une préparation à la vie, mais une vie »[577].

L'activité de lecture-écriture a une utilité dans la vie quotidienne et le fait de ne pas maîtriser cette compétence pose des problèmes à la personne en situation d'illettrisme. L'apprentissage du lire-écrire s'inscrit dans un projet d'utilisation, de réinvestissement pour la vie en société. Si les activités de lecture-écriture proposées pour ce réapprentissage présentent la double facette de l'utilité et d'un problème réel, alors l'apprentissage pourra être pleinement efficace. Proposant des activités, l'éducateur se met au service d'une société dans laquelle se déploient ces activités, société à laquelle il s'agit d'intégrer l'éduqué.

571 POEYDOMENGE, M.L., L'éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité. Paris : Dunod, 1984, p. 152.

572 p. 167.

573 NOT, L., Les pédagogies de la connaissance, Paris : Privat, 1979

574 NOT, op. cit., 1979

575 HAMELINE, D., DARDELIN, M.J., La liberté d'apprendre : justification d'un enseignement non directif. Paris : Les Editions ouvrières, 1967, p. 297.

576 Ibid. C'est l'auteur qui souligne.

577 DELEDALLE, G., John Dewey. Paris : PUF, 1995, p. 12.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« A travers la présence de l'adulte, c'est la *présence même d'une culture* qui s'impose, culture qui est à la fois tradition et prospective, connaissance nécessaire d'un passé et besoins spécifiques d'un avenir qui justifient une *tâche-programme* que ni le maître, ni les élèves ne déterminent dans ses orientations culturelles et nationales. Le maître a pour tâche de faire réussir l'insertion de ses élèves dans une *société donnée* qui le délègue dans cette fonction »[578]. L'apprentissage ne peut donc entièrement découler d'une autostructuration[579]. L'extériorité, sous le visage de la société, est présente à travers l'apprentissage du lire-écrire. L'apprentissage met donc en tension un intérieur, à savoir l'éduqué qui mobilise ses ressources, et un extérieur, à savoir la culture qui a créé le lire-écrire, ce qui l'inscrit dans la dimension du passé, et dans laquelle se déploie cette activité, que mettra en jeu, dans la dimension d'un avenir, la personne en situation d'illettrisme. Cette culture articule donc dialectiquement les dimensions du passé et de l'avenir à travers le projet d'utilisation du lire-écrire.

Au final, la contenance des deux éléments du paradoxe que nous venons d'étudier peut s'exprimer de la manière suivante : « « Directivité technique dans la non-directivité relationnelle » »[580]. L'entretien d'explicitation met en jeu, dans sa réalisation, cette dialectique : d'une part, la directivité ; il s'agit, à travers l'emploi de techniques, de guider fermement l'interviewé vers des prises de conscience ; d'autre part, la non-directivité, dans le choix par l'interviewé des contenus qu'il expose, non-directivité également relationnelle.

Nous allons à présent nous pencher sur la gestion pédagogique du paradoxe pestalozzien, inscrit dans la tension entre trois pôles : tête – cœur – main.

III – La gestion pédagogique du paradoxe pestalozzien, inscrit dans la tension entre trois pôles : tête – cœur – main.

Nous pouvons, à la lumière des réflexions menées dans le chapitre 4 de la partie précédente, pointer un nouveau paradoxe. Ainsi, d'un côté, notre dispositif formatif sollicite une dominante cognitive chez l'interviewé. En effet, l'entretien d'explicitation, au cœur de notre dispositif, a pour objet la mise en mots a posteriori de l'action, l'action plutôt que l'émotion. Le but de l'entretien d'explicitation est d'expliciter un vécu cognitif d'actions et non un vécu émotionnel. Or, d'un autre côté, nous avons remarqué, au cours de nos entretiens d'explicitation, qu'émergeaient des manifestations affectives qui venaient faire interférence avec la sphère cognitive. Deux dimensions paradoxales coexistent donc. Il s'agit bien ici d'un paradoxe dans la mesure où on ne peut dire que les manifestations affectives correspondent à des absences de manifestations cognitives et réciproquement : en effet, selon Piaget, « il n'y a pas de mécanisme cognitif sans éléments affectifs, et réciproquement, il n'y a pas non plus d'état affectif pur sans élément cognitif »[581]. La question qui se pose dès lors est celle de la gestion, au sein d'une pédagogie de l'explicitation, de ces deux dimensions paradoxales, sachant que la dimension cognitive reste prédominante. En d'autres termes, comment laisser entrer la sphère affective dans la pédagogie de l'acte cognitif ?

[578] HAMELINE, D., DARDELIN, M.J., La liberté d'apprendre : justification d'un enseignement non directif. Paris : Les Editions ouvrières, 1967, p. 326. C'est l'auteur qui souligne.

[579] NOT, L., Les pédagogies de la connaissance, Paris : Privat, 1979

[580] POEYDOMENGE, M.L., L'éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité. Paris : Dunod, 1984, p. 148.

[581] PIAGET, J., Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. Paris : C.D.U., 1958, p. 3 cité par DOLLE, J.M., Au-delà de Freud et Piaget : jalons pour de nouvelles perspectives en psychologie. Toulouse : Privat, 1987, p. 73-74.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Outre les dimensions de la raison et des affects, une troisième dimension se dessine : celle du corps. On pourrait ramener ces trois dimensions à la triade pestalozzienne « tête, cœur, main ». « Si l'on s'intéresse maintenant à la structure même de la Méthode, on perçoit qu'elle se déploie dans une triple direction, le plus souvent désignée par la triade *tête*, *cœur*, *main*, ou encore par les trois verbes *connaître*, *vouloir*, *pouvoir* »[582]. Avec cette triade, se noue un paradoxe qui se situe dans la tension entre les trois pôles que l'éducateur a pour rôle de faire cohabiter. Ainsi pourrions-nous nous poser la question de la gestion pédagogique de ce nouveau paradoxe. Comment ce dernier nous permet-il de repenser notre dispositif formatif centré sur l'explicitation ?

Comme le souligne Soëtard, cette triade pestalozzienne anime la pédagogie. On ne peut penser celle-ci en dehors d'une dimension qui renvoie à la sphère de l'intelligible, centrée sur la raison, d'une autre dimension qui correspond au domaine sensible, celui des émotions et des affects et enfin d'une dimension qui relève de la question des moyens à mettre en œuvre pour aider l'éduqué à se faire une œuvre de lui-même : « la pédagogie appelle un *savoir*. Un savoir qui articule une science du fait humain, une pensée du sens et en définitive une intelligence des moyens »[583]. Cette science du fait humain, qui peut être illustrée dans notre travail doctoral par notre ancrage épistémologique en psychologie, renvoie à la sphère rationnelle, la dimension de la tête. La pensée du sens, en second lieu, correspond au domaine du cœur. Enfin, l'intelligence des moyens nous ramène à la sphère de la main telle que Pestalozzi l'a abordée. La dimension de la tête nous mènera à nous interroger sur la question suivante : que puis-je connaître ? Celle du cœur nous conduira vers des pistes de réponses à l'interrogation : que puis-je espérer ? Pour finir, nous nous pencherons sur cette question : que dois-je faire ? concernant la dimension de la main.

Nous allons décliner chacune des trois dimensions constituant ce paradoxe, en indiquant à chaque fois comment notre dispositif peut être interpellé par le pôle en question. Si, pour la clarté de la présentation, nous opérons une distinction entre ces trois dimensions, il est à noter que, tant en théorie que dans l'action pédagogique, celles-ci interagissent. Comme le souligne Soëtard, « les trois dimensions ne cessent de s'interpénétrer »[584]. « Et ces trois points de vue pris sur la nature humaine ne cessent de faire interférer leurs effets dans les trois domaines de l'intelligible, de l'affectif et du physique »[585].

A – La dimension de la tête : l'axe des connaissances et du savoir, l'axe du monde intelligible. Que puis-je connaître ?

Cette dimension renvoie à la sphère du monde intelligible où l'homme « se met en mesure de construire des concepts et des idées, d'élaborer des principes »[586]. Notre dispositif formatif, centré sur l'explicitation, sollicite majoritairement la dimension de la tête. Nous visons en effet à ce que la personne en situation d'illettrisme acquière un socle de connaissances en matière de lire-écrire. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des lois de développement

[582] SOETARD, M. Pestalozzi. In HOUSSAYE, J. (Dir.), Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui. Paris : Armand Colin Editeur, 1994, p. 47. C'est l'auteur qui souligne.

[583] SOETARD, M. Sciences de l'éducation ou sens de l'éducation ? L'issue pédagogique. In HOUSSAYE, J., SOETARD, M., HAMELINE, D., FABRE, M., Manifeste pour les pédagogues. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2002, p. 59. C'est l'auteur qui souligne.

[584] SOETARD, M. La Méthode comme anthropologie pédagogique. In PESTALOZZI, J.H., Ecrits sur la Méthode : Volume I – Tête, cœur, main. Le Mont-sur-Lausanne : LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2008, p. 172.

[585] p. 171.

[586] p. 175.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

dans le champ de la psychologie cognitive et dans le champ psycho-linguistique. Nous sommes partie du constat que les personnes en situation d'illettrisme présentaient non seulement des difficultés en matière de langage écrit, mais également des difficultés dans le domaine du langage oral. Pourrait-on, dès lors, concevoir un dispositif pédagogique qui permette de s'appuyer sur le langage oral, en tenant compte des difficultés du public en la matière, pour faciliter l'accès au langage écrit ? Un des moyens que suggère une loi du développement de la psychologie cognitive résiderait en l'explicitation, comprise comme une prise de conscience provoquée par un médiateur. Cette prise de conscience se réalise dans un mouvement de conceptualisation, d'abstraction, mouvement dans lequel se déploie le passage du langage oral au langage écrit. C'est ainsi que, par hypothèse, l'explicitation serait à même de favoriser le mouvement développemental menant de l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme. Le cœur de notre dispositif formatif consiste donc en la proposition d'entretiens d'explicitation au sens de Vermersch qui reprend les travaux de Piaget sur la prise de conscience. Ces entretiens, comme nous avons pu le voir, sollicitent prioritairement la dimension cognitive du vécu d'actions chez la personne en situation d'illettrisme.

Cette dimension de la tête s'inscrit, nous le constatons, dans l'ordre de la nécessité. Il est sous la dépendance de lois de développement psychologique qui expliquent et déterminent l'évolution, le devenir cognitif de l'individu. Cette dimension de la tête, qui insiste sur l'acquisition de connaissances, de savoirs, ne peut cependant effacer une seconde perspective inscrite au cœur de toute entreprise éducative, celle de la liberté : ainsi le pédagogue « continuerait à affirmer que, pour lui, un apprentissage n'est formateur que s'il allie, dans le même temps, acquisition de connaissances et projet d'émancipation »[587]. C'est ce que postule également Rogers dans *Liberté pour apprendre* [588] pour qui « il ne s'agit pas d'édifier des savoirs dans l'enfant, mais d'édifier la liberté »[589]. Cette perspective d'émancipation est au centre de la dimension du cœur selon Pestalozzi : « il a encore l'intuition que le *cœur*, c'est le foyer de la liberté et de la décision libre, tandis que la *tête* obéit à l'ordre de la nécessité »[590]. La dialectique qui se fait jour à présent pourrait être celle qui noue une tension entre l'universel, que convoque la dimension de la tête en se référant notamment aux lois générales de développement que posent les sciences humaines, et le particulier qu'appelle la dimension de l'homme amené à se réaliser, à se faire une œuvre de lui-même, en toute liberté. « Le savoir n'est pas une fin en soi, il est au service de l'homme, et d'un homme en particulier, qui doit y trouver à la fois son épanouissement et son utilité »[591]. C'est dans une dialectique entre le fortuit, du côté de la liberté d'un homme dans sa singularité, et le nécessaire, du côté des lois générales de développement que postulent les sciences humaines, que doit se construire l'action pédagogique : « la pédagogie se construit sur une tension permanente entre les besoins de l'enfant pris dans sa particularité et le développement de la nature humaine pris dans sa dimension universelle, elle travaille tout à la fois sur le fortuit, qui garantit à la liberté autonome sa *matière*, et sur le nécessaire,

[587] MEIRIEU, P., Pédagogie : le devoir de résister. Paris : ESF éditeur, 2007, p. 14.

[588] ROGERS, C., Liberté pour apprendre. Paris : Dunod, 1984

[589] JOLIBERT, B., L'éducation contemporaine. Paris : Editions Klincksieck, 1989, p. 41.

[590] SOETARD, M. La Méthode comme anthropologie pédagogique. In PESTALOZZI, J.H., Ecrits sur la Méthode : Volume I – Tête, cœur, main. Le Mont-sur-Lausanne : LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2008, p. 179. C'est l'auteur qui souligne.

[591] p. 177-178.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

qui lui donne sa *forme* »[592]. Aux côtés d'un savoir à transmettre à l'éduqué, l'éducateur travaille également à l'acquisition ou au développement d'un pouvoir, de forces présentes en germe chez celui-ci. Dans *Mon chant du cygne*, ce que propose Pestalozzi, « « ce n'est pas un savoir, c'est un pouvoir ». On ne travaille pas sur des « facultés », encore moins sur des « compétences » ou des « performances », mais sur des *forces* qu'il s'agit d'éveiller et de développer »[593]. Nous pourrions rapprocher ces forces pestalozziennes du concept de « Growth » chez Rogers qu'il assimile à une force de vie. « Ce « Growth », que l'on peut traduire par « tendance actualisante », « développement » ou « maturation » n'est rien d'autre qu'une poussée interne de l'organisme vers sa réalisation au milieu des choses et des autres »[594]. Cette tendance est inhérente à la personne : « notons également que le « *growth* » est inné et universel aussi bien chez la personne « normale » que chez l'individu « troublé » »[595]. Chez ce dernier, les forces de développement seront néanmoins entravées. Par conséquent, l'effort de l'éducateur consistera « à libérer le flux de cette tendance, à faciliter l'émergence des potentialités qu'elle recèle »[596]. Cette force, qui prend sa source dans l'intériorité de l'individu, et dont l'accomplissement peut être entravé par le milieu, a des répercussions tant sur le moi que sur le milieu : « elle pousse l'organisme à la fois dans le sens de l'autonomie du moi et de l'intégration au milieu »[597]. Cette tendance à la pleine réalisation de ses potentialités se retrouve chez la personne en situation d'illettrisme qui s'efforce d'entrer dans le monde des lettrés en essayant d'acquérir des connaissances dans le domaine du lire-écrire. Comme nous l'avons vu lorsque nous avons esquissé une phénoménologie de l'illettrisme, la personne en situation d'illettrisme vise, à travers l'acquisition du savoir lire-écrire, à une autonomie, là où elle se trouve, pour le moment, dépendante d'autrui dans les activités de lecture et d'écriture. Elle vise également à une intégration sociale, l'intégration dans le monde des lettrés, de la société qui fonctionne à partir des connaissances en matière de lire-écrire et qui exclut les personnes qui ne partagent pas ces connaissances.

En se centrant exclusivement sur la dimension de la tête, notre dispositif en oublie par ailleurs un ancrage des connaissances dans l'expérience sensible, ce que permet de réintroduire la dimension de la main : « cet ancrage garantit, en dernière analyse, la prise d'autonomie, alors que la culture de l'abstraction recherchée pour elle-même est une source permanente d'aliénation intellectuelle »[598]. Notre dispositif formatif s'inscrit dans une certaine culture de l'abstraction, notamment à travers son moyen fondateur, l'explicitation. En effet, en amenant la personne en situation d'illettrisme à expliciter, nous l'entraînons dans un mouvement d'abstraction, d'algébrisation pour reprendre le terme de Vygotsky[599],

[592] SOETARD, M. Pestalozzi. In HOUSSAYE, J. (Dir.), Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui. Paris : Armand Colin Editeur, 1994, p. 49. C'est l'auteur qui souligne.

[593] SOETARD, M. Introduction. In PESTALOZZI, J.H., Mon chant du cygne : le testament pédagogique du maître d'Yverdon. Paris : Editions Fabert, 2009 , p. 3. C'est l'auteur qui souligne.

[594] JOLIBERT, B., L'éducation contemporaine. Paris : Editions Klincksieck, 1989, p. 44.

[595] GAUTHIER, C., TARDIF, M. (Dirs), La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Montréal : Gaëtan Morin Editeur, 1996, p. 268. C'est l'auteur qui souligne.

[596] Ibid.

[597] JOLIBERT, B., L'éducation contemporaine. Paris : Editions Klincksieck, 1989, p. 44.

[598] SOETARD, M. Introduction. In PESTALOZZI, J.H., Mon chant du cygne : le testament pédagogique du maître d'Yverdon. Paris : Editions Fabert, 2009 , p. 5.

[599] VYGOTSKY, L.S. (1934). Pensée et langage. Paris : La Dispute, 1997

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ceci afin de lui faciliter le passage de l'oral vers l'écrit. Cette culture de l'abstraction n'est pas recherchée pour elle-même, mais est inscrite dans une visée, que nous avions développée plus avant, celle de la réalisation de soi en toute liberté, celle de l'autonomie du moi et celle de l'intégration sociale.

Comme nous le constatons, cette dimension de la tête que convoque notre dispositif formatif appelle, de manière dialectique, les dimensions du cœur et de la main.

B – La dimension du cœur : l'axe des émotions et des sentiments. Que puis-je espérer ?

Aux côtés de l'ordre de la tête et de la main, Pestalozzi décrit la dimension du cœur : « Il fait du cœur le fondement de l'action pédagogique, conscient qu'une bonne relation avec les enfants reste la condition préalable et indispensable pour la réussite de tout ce que l'on peut élaborer dans les deux autres dimensions »[600]. Que faut-il entendre derrière les termes : « bonne relation » ? Comment établir et maintenir une bonne relation avec l'éduqué ? Rogers peut nous aider dans notre réflexion, qui a décrit, dans le cadre de la relation pédagogique, trois conditions attitudinelles de base, qui sont la considération positive inconditionnelle, l'empathie et la congruence. La mise en œuvre de ces trois attitudes peut être propice à créer les conditions d'une bonne relation entre éducateur et éduqué. Cette bonne relation permettra à la personne en situation d'illettrisme de reconstruire et de réassurer son estime de soi, mise à mal, ainsi que nous l'avons vu, dans le phénomène de l'illettrisme. Par ailleurs, aidé par sa capacité d'autodétermination, l'éduqué sera à même « de réajuster ou de modifier son concept de soi (self-concept) en fonction d'une meilleure adaptation à « la totalité de son expérience » »[601]. A travers les mailles de ce contenant, l'éducateur veillera à introduire des contenus, c'est-à-dire des savoirs en lien avec le lire-écrire. Il s'efforcera cependant d'inscrire cette dimension du savoir dans la visée d'un projet d'émancipation de l'éduqué. Car, ainsi que le souligne Rogers, « il ne s'agit pas d'édifier des savoirs dans l'enfant, mais d'édifier la liberté »[602]. Or, la dimension du cœur est celle de la liberté : « le *cœur*, c'est le foyer de la liberté et de la décision libre, tandis que la *tête* obéit à l'ordre de la nécessité »[603].

Le cœur correspond à la dimension de la singularité qu'on pourra interroger en se mettant à l'écoute du vécu personnel de l'éduqué. A travers l'entretien d'explicitation selon Vermersch[604], l'éducateur se met à l'écoute de la singularité du vécu cognitif de la personne en situation d'illettrisme, même si, en aval, il analyse ce vécu à la lumière des lois générales de développement, ce qui rejoint l'universalité et l'ordre de la nécessité, incarnées par la dimension de la tête. L'écoute de cette singularité pourrait se réaliser complémentairement à partir de l'histoire de vie en formation.

La place de l'histoire de vie en formation à travers la biographie éducative.

600 SOETARD, M. La Méthode comme anthropologie pédagogique. In PESTALOZZI, J.H., Ecrits sur la Méthode : Volume I – Tête, cœur, main. Le Mont-sur-Lausanne : LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2008, p. 179.

601 GAUTHIER, C., TARDIF, M. (Dirs), La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Montréal : Gaëtan Morin Editeur, 1996, p. 268.

602 JOLIBERT, B., L'éducation contemporaine. Paris : Editions Klincksieck, 1989, p. 41.

603 SOETARD, M. La Méthode comme anthropologie pédagogique. In PESTALOZZI, J.H., Ecrits sur la Méthode : Volume I – Tête, cœur, main. Le Mont-sur-Lausanne : LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2008, p. 179. C'est l'auteur qui souligne.

604 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

L'histoire de vie en formation permet d'interroger, dans sa subjectivité, le vécu personnel de l'éduqué, considéré dans son unicité. Par ailleurs, si l'histoire de vie fait appel au vécu cognitif, à travers l'élucidation des savoirs et savoir-faire acquis le long de son parcours éducatif, elle sollicite également une parole autour du vécu émotionnel.

Si la dimension du cœur insiste prioritairement sur le versant psycho-affectif, on ne peut dissocier l'ordre cognitif de l'ordre émotionnel. Qu'en est-il de « la séparation entre *processus d'apprentissage* et *processus psycho-affectifs*, entre la sphère du sujet apprenant et la sphère du sujet souffrant et désirant »[605] ? On ne peut différencier strictement ces deux dimensions : « l'être apprenant est aussi un être désirant et souffrant, qui est en apprentissage parce qu'il désire et souffre, et qui, en retour, est profondément transformé par le processus de formation »[606]. L'histoire de vie en formation permet de réintroduire et de questionner conjointement cette dimension du sujet apprenant et cette dimension du sujet souffrant et désirant. Ainsi, « explorer ces récits de vie en formation permet de mettre à jour des systèmes complexes d'articulation entre les différents aspects de l'expérience de vie qui, s'ils renvoient au champ cognitif, interrogent aussi l'imaginaire de l'adulte »[607]. Une forme particulière d'histoire de vie, que Pierre Dominicé appelle « biographie éducative », fait appel conjointement à la sphère cognitive et à la sphère psycho-affective, sans y opérer un distinguo : ainsi, « le langage de la biographie éducative associe le raisonnement et l'affectivité »[608]. Il souligne un peu plus loin que « la dichotomie traditionnelle entre la logique du discours et l'irrationalité des sentiments ne tient plus »[609].

Rappelons une nouvelle fois que si nous opérons trois parties présentant chacune l'une des composantes de la triade pestalozzienne (tête – cœur – main), cette distinction recouvre des fins didactiques mais ne rend pas compte de la complexité du réel. Dans chaque partie, nous accentuerons une dimension tout en la mettant en lien avec les deux autres. Ce qui ressort ici, c'est qu'en proposant la biographie éducative aux personnes en situation d'illettrisme afin de compléter notre dispositif, nous mettons en jeu tant la dimension du cœur que celle de la tête, mais aussi, nous le verrons plus loin, la dimension de la main à travers le temps de l'écriture de la biographie qui fait suite au temps de présentation orale.

Il est bon à présent, dans un souci de clarification conceptuelle, d'opérer une distinction entre « récit de vie » et « histoire de vie ». Pour Lainé, « histoire de vie = récit de vie + analyse des faits rapportés (et, éventuellement, de la forme du récit lui-même) »[610]. L'histoire de vie opère une structuration sur le récit de vie. « C'est à ces conditions de structuration que l'on passe de la vie à l'histoire de vie, le récit de vie ayant un rôle de médiation entre les deux »[611]. L'histoire de vie en formation sollicite donc fortement la dimension du cœur décrite

[605] LAINE, A., Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Paris : Desclée de Brouwer, 2004, p. 123. C'est l'auteur qui souligne.

[606] Ibid.

[607] BOURNE, J., D. « Pierre Dominicé (2002). L'histoire de vie comme processus de formation ». L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]. 34/3 (2005) <http://osp.revues.org/index790.html> mis en ligne le 28 septembre 2009 (page consultée le 9 décembre 2010)

[608] DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 179.

[609] Ibid.

[610] LAINE, A., Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Paris : Desclée de Brouwer, 2004, p. 144.

[611] p. 143.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

par Pestalozzi : « Dire et écrire son histoire de vie en formation, c'est confronter et confondre dans le temps du moment biographique le temps *historique* de la reconstitution du passé, le temps *narratif* de l'acte du récit, et le temps *psychique* des émotions et des sentiments »[612]. Soulignons que ce temps narratif décrit par Delory-Momberger a pour support le langage.

Dans le cadre du réaménagement de notre dispositif, il ne s'agira pas que l'éduqué fasse un récit de sa vie pour lui-même. Ce récit doit servir un but, à la conjonction de la recherche et de la formation. La forme de récit la plus appropriée nous semblerait être incarnée par ce que Dominicé a formalisé sous le vocable de « biographie éducative »[613]. « Sous le terme de biographie éducative, Pierre Dominicé a développé à l'Université de Genève une démarche de recherche-formation qui a pour ambition théorique d'atteindre à une connaissance du processus de formation dans ses modes de constitution et dans ses effets de transformation »[614].

1 - Vers une définition de la biographie éducative.

Avant de nous pencher sur les raisons qui nous mènent à opter pour la biographie éducative auprès d'un public de personnes en situation d'illettrisme, en complément de notre dispositif formatif, nous allons définir plus précisément ce que recouvre celle-ci. Comme le souligne Dominicé, « la biographie éducative constitue un bilan dans lequel sont comptées les occasions formatrices de l'existence […] L'auteur du récit raconte ce qu'il a fait de son éducation ; il présente les connaissances qu'il s'est appropriées ou les savoirs qu'il a « métabolisés » au travers de son histoire »[615].

La biographie éducative entretient donc un lien étroit avec la formation dans laquelle est inséré l'adulte. Elle a un double objectif de recherche et de formation. Cela s'inscrit bien dans le cadre de notre travail doctoral, au confluent d'une recherche et d'une proposition formative à destination d'un public en situation d'illettrisme. Selon Bourne, « la « biographie éducative » constitue alors une méthode de recherche s'inscrivant dans une démarche de formation »[616]. L'adulte interviewé fait donc retour sur sa formation actuelle mais aussi passée, son éducation. Quels thèmes peut-il aborder ? « Dans l'éducation d'un adulte, il y a eu sa famille, l'école, ses amis, ses mentors ainsi que tous les événements et toutes les personnes qui l'ont marqué »[617]. Cette biographie éducative, comme le souligne Dominicé, peut avoir un impact formatif. Dominicé parle à dessein de « biographie éducative » : « cette expression me séduit aussi parce qu'elle laisse entendre que la biographie en tant qu'instrument éducatif peut avoir des effets formateurs »[618].

2 - La biographie éducative auprès d'adultes en situation d'illettrisme.

612 DELORY-MOMBERGER, C., Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation. Paris : Anthropos, 2000, p. 266. C'est l'auteur qui souligne.

613 DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002

614 DELORY-MOMBERGER, C., Biographie et éducation : figures de l'individu-projet. Paris : Anthropos, 2003, p. 75.

615 DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 150-151.

616 BOURNE, J., D. « Pierre Dominicé (2002). L'histoire de vie comme processus de formation ». L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]. 34/3 (2005) <http://osp.revues.org/index790.html> mis en ligne le 28 septembre 2009 (page consultée le 9 décembre 2010)

617 DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 186.

618 p. 105.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Cette démarche de biographie éducative nous semble être bien adaptée pour un public d'adultes en situation d'illettrisme inscrits dans une formation visant, entre autres, une réappropriation du lire-écrire. En effet, cette démarche s'inscrit dans l'optique de la narration d'un vécu personnel, dans laquelle se trouvent prises en compte la subjectivité et la singularité de la personne, ce qui rejoint notamment la dimension du cœur telle que Pestalozzi l'a décrite. Elle constitue un bon complément des entretiens d'explicitation qui explorent le vécu personnel sous l'angle cognitif, vécu analysé selon de grandes lois de développement générales, ce qui rejoint la dimension de la tête. Cette démarche s'inscrit bien dans la visée de notre travail, axé sur une pédagogie de l'oral et de l'écrit : « la biographie éducative instaure une modalité pédagogique originale dans le rapport à l'écriture et à la parole »[619].

L'utilisation de la biographie éducative répond bien à la problématique de ce public dans la mesure où elle interroge le rapport à la formation en ce qu'elle se raccroche à un vécu nodal chez lui, le vécu de l'école. « Le fondement « ontogénétique » du rapport à la formation et à la compétence d'apprendre adulte doit être recherché dans le rapport à l'école »[620]. Or, on sait que le rapport à l'école a été souvent douloureux chez les personnes en situation d'illettrisme, ne pouvant développer de solides bases en matière d'apprentissage du lire-écrire. Les savoirs acquis en formation prennent sens et font écho avec les savoirs acquis à l'école. Parallèlement, le vécu de la formation réactive le vécu scolaire. « Pour que la formation de l'adulte ait un sens, il faut qu'elle puisse être resituée dans cette histoire et que l'adulte soit en mesure de prêter une signification aux premières étapes de sa formation à l'école »[621]. La biographie éducative, permettant de resituer la formation actuelle de l'adulte dans une histoire, par le biais d'une mise en récit de soi et de sa vie, va lui offrir la possibilité d'accorder un sens à sa formation, l'inscrivant aux côtés de l'histoire scolaire.

Que retiennent de l'école les adultes en formation ? S'agit-il d'abord des savoirs, des connaissances qui y sont inculquées ? Notre entretien sur le vécu de la scolarité avec Martine, dont nous avons relaté quelques éléments saillants à l'occasion du chapitre présentant une phénoménologie de l'illettrisme, pourrait nous éclairer. Voici d'abord ce qu'indique Delory-Momberger : « ce que les adultes en formation retiennent de l'école, ce qu'ils désignent de leur temps scolaire comme étant significatif pour leur parcours de formation, ce sont, beaucoup plus que des contenus de connaissance, les expériences relationnelles, affectives, sociales, dont l'école a été pour eux le champ et dont la polarité émotionnelle a marqué leur rapport à l'apprentissage et au savoir »[622]. Nous voyons ici apparaître la dimension du cœur selon Pestalozzi à travers cette polarité émotionnelle. Ces propos rejoignent le vécu personnel de Martine qui témoignait surtout de ses relations, en positif ou en négatif, avec ses différents professeurs et ses camarades de classe. Elle réalisait un lien entre ces relations et les connaissances qu'elle avait pu ou non acquérir. D'ailleurs, selon Dominicé, « le souvenir d'une matière, lorsqu'il est mentionné, n'est jamais dissocié de la personnalité de l'enseignant »[623]. Martine raccrochait des matières (les mathématiques, le français, par exemple) à des médiateurs bienveillants ou malveillants.

3 - Biographie éducative et entretien d'explicitation.

619 p. 177.

620 DELORY-MOMBERGER, C., Biographie et éducation : figures de l'individu-projet. Paris : Anthropos, 2003, p. 78.

621 p. 79.

622 p. 80.

623 DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 17.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Une autre raison pour laquelle nous souhaitons compléter notre dispositif formatif par le travail biographique tient en le parallèle qu'on peut effectuer entre ce dernier et les entretiens d'explicitation tels que Vermersch[624] les a formalisés.

Les deux démarches, en premier lieu, sont guidées par un mouvement d'explicitation qui amène le sujet à passer de l'implicite vers l'explicite. Ainsi Lainé, à propos des histoires de vie, explique que « c'est comme si la démarche histoire de vie leur permettait d'apprendre ce qu'ils savent déjà de manière confuse, en les faisant passer de savoirs implicites et « insus », selon le mot de Jean-Louis Le Grand (1989, pp. 109-120), à des savoirs explicites, connus, reconnus et, comme tels, mobilisables tout au long du dispositif de formation suivi et au-delà »[625]. L'objectif d'une telle explicitation, tant pour l'entretien d'explicitation que pour la biographie éducative, est que le sujet se serve des savoirs explicités tout au long de sa formation et au-delà, dans sa vie quotidienne.

En second lieu, et conjointement, les deux démarches visent à une conscientisation, facteur d'émancipation selon Lainé du côté de la biographie éducative. En quoi cette dernière, inscrite dans le courant des histoires de vie, peut-elle rejoindre un projet d'action émancipatrice ? « La réponse se situe du côté de la *conscientisation*. La mise au jour, par un sujet, des savoirs « insus » qui sont les siens et qui restent en friche, ou du moins sous-utilisés – parce qu'ils sont largement méconnus de lui – est, en soi, une action sociale à portée émancipatrice »[626]. Lainé poursuit en expliquant qu'un sujet qui méconnaît ce dont il est capable, en quoi sa vie et ses expériences peuvent se révéler riches de savoirs, va voir son potentiel créatif inhibé, et son être aliéné à la représentation du savoir tel qu'on l'acquiert à l'école et à l'université. C'est bien le but de la relation d'aide en éducation selon Rogers que d'aider à la libération et à la manifestation d'un potentiel de croissance présent en germe en tout individu. Cette libération et cette actualisation vont dans le sens de la manifestation, à soi-même, de sa propre nature. Comme l'indique Jolibert à propos de la relation d'aide en éducation, « entreprendre une cure ou éduquer, c'est aider la personne à se manifester à elle-même sa propre nature, c'est-à-dire à prendre conscience de soi »[627]. Poursuivant sur le thème de la prise de conscience, il ajoute : « si au départ je suis un germe qui va s'autodévelopper, cet autodéveloppement se fait dans la direction d'une plus grande lucidité »[628].

Ainsi, les démarches de biographie éducative et d'explicitation via des entretiens s'inscrivent toutes deux dans cette visée d'une plus grande lucidité sur ses savoirs, savoir-faire à l'œuvre dans sa vie, ce qui permet une actualisation de son potentiel de croissance, en lien avec la créativité. Le travail biographique a par ailleurs une visée émancipatrice en ce qu'il permet au sujet d'identifier, au-delà des savoirs académiques scolaires, des savoirs issus de situations concrètes, d'actions ou d'événements existentiels. Ainsi, « les connaissances scolaires enregistrées à l'école ont, par exemple, moins d'importance que l'expérience sociale de la vie scolaire »[629]. Par delà les connaissances scolaires, le sujet se découvre riche de savoirs, savoir-faire, savoirs relationnels, ce qui améliore par contre

624 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur, 1994

625 LAINE, A., Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Paris : Desclée de Brouwer, 2004, p. 99.

626 p. 102. C'est l'auteur qui souligne.

627 JOLIBERT, B., L'éducation contemporaine. Paris : Editions Klincksieck, 1989, p. 41.

628 p. 46.

629 DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 17.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

coup son estime de lui-même, dont on sait qu'elle est fragilisée chez les personnes en situation d'illettrisme. Ce mouvement vers une plus grande lucidité va dans le sens de l'auto-détermination que décrit Rogers, qui possède, d'une part, une tendance actualisante, d'autre part, une capacité de régulation. Cette dernière « permet à la personne de réajuster ou de modifier son concept de soi (self-concept) en fonction d'une meilleure adaptation à « la totalité de son expérience » »[630].

Il serait bon à présent de s'interroger sur les parentés mais surtout sur les distinctions entre biographie éducative et thérapie. S'agit-il, à travers la biographie éducative, de restructurer la personnalité tout entière ? La démarche « histoire de vie » amène la personne qui narre celle-ci à se transformer, réajuster son concept de soi. Peut-on pour autant parler à ce propos de thérapie ? Lainé pense plutôt que cette démarche s'apparente à un développement personnel, comme intermédiaire entre thérapie et formation. « On vise à rendre le sujet davantage autonome, ou davantage *sujet* dans son rapport à la formation et à la profession. Et on s'en tient là. On peut parler alors de développement personnel »[631]. Il poursuit en ajoutant : « l'ambition y est certainement plus modeste que celle qui caractérise une thérapie. On n'est pas dans une démarche répondant à une demande d'aide et proposant, sur le long terme, de reconstruire ou de restructurer une personnalité tout entière »[632].

Les démarches de biographie éducative et d'entretien d'explicitation visent donc toutes deux l'explicitation, d'un côté, des processus de connaissance, de l'autre, de l'action qui a mené au résultat ; la biographie éducative « rend de plus l'adulte attentif aux processus de connaissance au travers desquels il a appris ce qu'il sait »[633]. L'entretien d'explicitation canalise cette attention, en amenant la personne, à travers des techniques, à expliciter son vécu cognitif d'action. Tout comme la démarche d'entretien d'explicitation, le travail biographique s'inscrit dans un processus de conscientisation : « Le travail biographique a pour objet de faire produire au sujet l'expertise de son histoire de formation et de ses modes d'appropriation du savoir et de le rendre conscient de son *potentiel d'auto-transformation et d'auto-orientation* »[634]. Ce potentiel est bien résumé par le concept rogérien de « Growth », à l'œuvre également dans l'entretien d'explicitation.

4 - Approche biographique et langage.

Si nous nous centrons à présent plus précisément sur l'approche biographique, quelles en sont les exigences méthodologiques ? Il s'agit, selon Dominicé, de « trouver l'expression juste pour désigner le sens à attribuer à sa formation, dans le contexte historique de son éducation »[635]. Quelle forme peut prendre cette expression juste ? Selon Lainé, le récit de vie, intermédiaire, comme nous l'avons vu plus avant, entre la vie et l'histoire de vie, comporte une double exigence et se déploie selon un double support : le langage oral et

[630] GAUTHIER, C., TARDIF, M. (Dirs), La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Montréal : Gaëtan Morin Editeur, 1996, p. 268.

[631] LAINE, A., Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Paris : Desclée de Brouwer, 2004, p. 130-131. C'est l'auteur qui souligne.

[632] Ibid.

[633] DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 210.

[634] DELORY-MOMBERGER, C., Biographie et éducation : figures de l'individu-projet. Paris : Anthropos, 2003, p. 76-77. C'est l'auteur qui souligne.

[635] DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 198.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

le langage écrit. « Par surcroît l'étymologie, du latin *recitare*, lire à haute voix, souligne à la fois l'existence d'une énonciation orale et celle d'un écrit qui lui sert de support »[636]. Il y a en fait deux temps dans l'approche biographique : un temps oral suivi d'un temps écrit. « La biographie éducative se caractérise, en outre, par le fait qu'elle comporte une seconde version, écrite, qui fait suite au récit oral »[637].

Le travail biographique fait donc appel au langage, dans ses deux déclinaisons : orales et écrites. Or, les personnes en situation d'illettrisme auxquelles nous comptons proposer ce travail apparaissent en difficulté sur ces deux plans. Est-il donc pertinent de leur proposer une telle perspective qui demande de trouver et choisir « l'expression juste »[638] selon Dominicé ? Cet auteur aborde la question de supports complémentaires non verbaux dans cette démarche biographique : « ces démarches non verbales permettraient de dire d'une autre manière que par des mots ce qui vibre dans les souvenirs de l'histoire de vie d'un adulte »[639]. Par la médiation du geste, est introduite ici la dimension de la main, l'une des dimensions de la triade pestalozzienne. Néanmoins, la parole et l'écrit ne disparaissent pas complètement. Le geste est une technique complémentaire. Selon Dominicé, « l'approche biographique, telle qu'elle est présentée dans cet ouvrage, gagnerait certainement à s'enrichir de supports analogues »[640]. Il évoque notamment la technique projective du collage. Cette technique, qui mobilise l'expression non verbale, permettrait d'enrichir l'élaboration du récit oral voire de le favoriser. Un autre avantage que l'on peut trouver dans ces techniques d'expression est de permettre à l'adulte en situation d'illettrisme de surmonter ses blocages devant le récit oral et l'écriture.

Pourquoi proposer à un public qui ne maîtrise pas ou très peu un code langagier de s'exprimer via ce code ? Ne soulève-t-on pas là un paradoxe ? Dominicé nous aide à réfléchir à celui-ci en abordant la question de l'écriture féminine. Il évoque ainsi, à propos des femmes, « l'attente d'expressions nouvelles de la part de populations réduites au silence face à des codes qu'ils ne maîtrisaient pas et qui n'étaient surtout pas les leurs »[641]. Ainsi, parallèlement, les personnes en situation d'illettrisme pourraient avoir des attentes d'une forme renouvelée d'écriture, qui s'éloigne de la forme académique et scolaire. Pourquoi ne pas utiliser la forme poétique par exemple ? Comme le souligne Dominicé, « la forme de narration proposée par l'approche biographique participe de cette libération de l'écriture »[642]. Néanmoins, ce mouvement de liberté se déploie par rapport à des normes, orthographiques et syntaxiques par exemple, qui restent incontournables et donnent un cadre à l'écriture.

Soulignons également qu'en proposant à des personnes en situation d'illettrisme d'utiliser des codes qu'elles maîtrisent difficilement, nous les plaçons dans une zone

636 LAINE, A., Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Paris : Desclée de Brouwer, 2004, p. 141. C'est l'auteur qui souligne.

637 BOURNE, J., D. « Pierre Dominicé (2002). L'histoire de vie comme processus de formation ». L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]. 34/3 (2005) <http://osp.revues.org/index790.html> mis en ligne le 28 septembre 2009 (page consultée le 9 décembre 2010)

638 DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 198.

639 p. 181.

640 Ibid.

641 p. 180.

642 Ibid.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

de développement proche, selon Vygotsky[643]. Il s'agit de considérer deux niveaux de développement chez ces personnes : leur niveau de développement actuel, qui renvoie à ce qu'elles savent faire seules, sans l'aide d'autrui (et qui se caractérise par cette maîtrise difficile du langage oral et du langage écrit) et leur niveau de développement potentiel qui correspond aux tâches qu'elles ne peuvent réussir seules mais dont le succès est assuré par la collaboration avec autrui ; il y a là une zone proximale de développement selon Vygotsky[644] dans laquelle est rendue visible la capacité de ces personnes à se dépasser. « L'apprentissage donne […] naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant »[645]. Ainsi, en interagissant avec le formateur lettré, la personne en situation d'illettrisme sera à même de manier le langage oral et le langage écrit, ce qui l'amènera progressivement, par intériorisation de la fonction psychique supérieure, à maîtriser ces deux formes de langage. Apparaît ici toute l'importance de la médiation et de l'écart de niveau de développement entre le formateur et la personne en situation d'illettrisme. Loin d'être un frein, cet écart constitue une réelle ressource pour l'apprentissage.

Selon Dominicé, la qualité des récits oraux et écrits ne dépend pas du niveau scolaire de la personne qui les produit : « le langage ne tient pas ici à la maîtrise de la syntaxe, mais bien à la capacité de dire et d'écrire l'essentiel d'un processus de formation qui a le poids de l'histoire d'une vie »[646]. Cet auteur nous met en garde contre deux facteurs qui peuvent faire obstacle au travail biographique : l'âge, tout d'abord. « L'âge joue certainement un rôle, parce qu'il est plus facile de se pencher avec une certaine distance sur son passé que d'avoir à analyser une période qui vient d'être vécue »[647]. En second lieu, interviennent les moyens intellectuels : « le manque de moyens intellectuels pour analyser les récits constitue parfois un obstacle, mais la rationalisation qui prévient le partage de l'expérience vécue est aussi un défaut »[648]. Or, nous savons que nous avons interviewé, parmi les 5 sujets qui ont participé à notre dispositif formatif, une personne qui s'avérait déficient intellectuel (il s'agit de Jérôme qui était, de surcroît, jeune, âgé d'une vingtaine d'années). Il nous faudrait veiller à ne pas proposer cette approche avec un tel public et à choisir des sujets plus âgés.

5 - La biographie éducative entre mise en forme et prise de forme.

Le travail biographique noue en interaction la mise en forme d'une histoire, via la narration par le biais du langage et la prise de forme de l'individu qui, en parlant ou en écrivant, se transforme. Comme le souligne Delory-Momberger, « Le narratif n'est donc pas seulement l'instrument de la *formation*, le langage dans lequel celle-ci trouverait à s'exprimer : le narratif est le lieu où l'individu humain *prend forme*, où il élabore et expérimente l'histoire

643 VYGOTSKY, L.S. (1935) Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

644 Ibid.

645 p. 112.

646 DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 188-189.

647 p. 130.

648 p. 131.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

de sa vie »[649]. Il ne s'agit donc pas de ne prendre en compte que le support langagier mais également le processus de prise de forme. Cette réflexion rejoint la spécificité de l'éducation : cette dernière s'inscrit dans un processus de transformation de l'homme. Elle appelle le changement, le mouvement. Dominicé souligne cette intrication entre support langagier et processus de transformation, ce qui rejoint la double perspective du travail biographique : recherche et formation : « en tant que démarche de recherche, la biographie éducative propose un effort de verbalisation et d'écriture qui coïncide bien avec un travail de formation. La « mise en forme » participe bien de la « prise de forme » »[650]. Comme nous l'avons souligné, la biographie éducative comporte un effet formateur.

6 - Biographie éducative et dimension du cœur.

Le récit biographique relève de la dimension du cœur, ainsi que nous l'avons vu plus avant, dans la mesure où il s'inscrit, selon Dominicé, dans une pédagogie de la singularité. Le formateur se met à l'écoute de la subjectivité de l'éduqué qui fait le récit, dans toute sa particularité, des moments formateurs de son existence. Les savoirs pédagogiques se déploient d'ailleurs dans le registre de la particularité, rattachée à l'action – comme en témoigne le suffixe « -agogie » (du grec « agein » : conduire). Dès lors, au niveau méthodologique, il conviendrait de bannir un canevas commun à toutes les personnes, en élaborant, par exemple, une grille trop précise de critères. Quelques thèmes peuvent être abordés dont on sait qu'ils ont jalonné l'éducation de l'adulte : sa famille, l'école, ses amis, ses mentors, tous les événements et toutes les personnes qui l'ont marqué… Mais ces thèmes ne doivent en aucun cas constituer une grille obligatoire : il s'agit d'adapter ceux-ci à la dimension existentielle singulière de l'adulte. Comme le souligne Dominicé, « la pédagogie de la singularité, indépendamment de tous les manuels et de toutes les formules assurant un enseignement plus actif, demeure le défi épistémologique central de l'éducation des adultes »[651]. Nous pouvons ici, à propos des manuels et formules, en appeler à la généralité, à une dérive applicationniste issues de lois générales émanant des sciences humaines alors que les savoirs pédagogiques, en prise avec la liberté du sujet humain, s'inscrivent dans la particularité, ce qui rejoint la dimension du cœur décrite par Pestalozzi.

Une seconde raison pour laquelle l'approche biographique peut être mise en lien avec la dimension du cœur peut être tirée des enseignements réalisés suite à l'analyse des histoires de vie. Cette raison place l'accent sur la perspective du sens des savoirs à acquérir, des finalités de l'éducation, cet axe du cœur selon Pestalozzi qui s'interroge sur l'espérance que l'on peut placer en l'être humain en faisant œuvre d'éducation. Selon Dominicé, « ce que je cherche à souligner, c'est que l'acquisition de connaissances nouvelles ou la maîtrise de nouveaux comportements tiennent davantage au sens qu'elles prennent dans la vie d'un adulte qu'aux techniques d'enseignement utilisées. La formation, quels que soient ses détours, est faite de ce qui a un écho dans le contexte de l'histoire de vie d'un adulte »[652]. Par rapport à une acquisition de connaissances nouvelles ou une maîtrise de nouveaux comportements, le sujet cherche à leur trouver un sens, au regard de sa vie, ce qui rejoint la perspective de la liberté qui l'anime. Ce sens donné aux connaissances, aux comportements, qui fait écho à la liberté de chacun, est plus important que les

[649] DELORY-MOMBERGER, C., Biographie et éducation : figures de l'individu-projet. Paris : Anthropos, 2003, p. 28. C'est l'auteur qui souligne.

[650] DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 198.

[651] p. 213.

[652] p. 218.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

techniques d'enseignement qui permettent de les acquérir. Comme le souligne Develay, « l'homme est un être libre dont le comportement est impossible à circonscrire totalement par anticipation »[653]. S'il est important d'employer des techniques d'enseignement, on ne peut réduire la pédagogie à ces techniques ; il convient également de laisser place à la liberté de l'éduqué dans sa conquête de sens et d'inscription des savoirs dans sa vie.

C – La dimension de la main : l'axe du corps et de l'expérience sensible. Que dois-je faire ?

Nous avons jusqu'ici revisité notre dispositif à la lumière de la question de la sphère intelligible, adoptant une approche scientifique, une approche positive du fait humain, à travers notre ancrage épistémologique en psychologie ; nous avons également interrogé notre démarche sous l'angle de la question de ce que nous pouvions espérer de l'éduqué, ce qui renvoie à la question du sens. Mais il convient de dépasser en même temps que de gérer la tension qui anime ce couple constitué par deux pôles, la tête et le cœur. C'est ainsi que, selon Soëtard : « pour entrer en pédagogie, il importe de dépasser le point de vue positivo-scientifique du psychologue ou du sociologue, mais aussi le point de vue positivo-idéaliste du philosophe, et résister à la double tentation applicationniste, pour construire une démarche de recherche qui dépasse en même temps qu'elle assume la tension entre les deux approches »[654]. Reprenant la triade pestalozzienne, nous trouvons opportun d'introduire une troisième dimension, celle de la main, qui nous amène à la question de l'intelligence des moyens. Au regard de notre dispositif, nous nous interrogerons sur ce que nous devons faire.

1 - Une pédagogie de l'explicitation en prise avec la vie sociale.

Comme le souligne Soëtard, « l'intelligence y gagne à se faire accompagner d'une activité corporelle »[655]. Il s'agit en effet, reprenant la pensée de Dewey, de dépasser le dualisme entre l'intelligence et le corps. « Il faut, dit-il, réconcilier les dualismes traditionnels comme la raison et le corps, le corps et l'âme, l'esprit et l'action, le psychologique et le social, l'individu et la société, l'élève et le curriculum, les fins et les moyens, la théorie et la pratique, l'activité pratique et l'activité intellectuelle, l'homme et la nature »[656]. Selon Dewey, l'éducation doit être inscrite dans une perspective continue : « à une philosophie dualiste de l'éducation, Dewey oppose une philosophie de la continuité de toute expérience »[657]. Dans cette optique de continuité, Dewey indique qu'il ne faut pas séparer l'école de la vie personnelle de l'élève. L'éducation dispensée à l'école doit résonner avec l'expérience personnelle de l'éduqué. C'est ainsi que l'éducateur s'éloignera d'une culture de l'abstraction recherchée pour elle-même et inscrira résolument ses apprentissages dans la vie et l'expérience sensible.

653 DEVELAY, M., Propos sur les sciences de l'éducation : réflexions épistémologiques. Paris : ESF éditeur, 2001, p. 119.

654 SOETARD, M. Sciences de l'éducation ou sens de l'éducation ? L'issue pédagogique. In HOUSSAYE, J., SOETARD, M., HAMELINE, D., FABRE, M., Manifeste pour les pédagogues. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2002, p. 68.

655 SOETARD, M. La Méthode comme anthropologie pédagogique. In PESTALOZZI, J.H., Ecrits sur la Méthode : Volume I – Tête, cœur, main. Le Mont-sur-Lausanne : LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2008, p. 183.

656 HOUSSAYE, J. (Dir.), Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui. Paris : Armand Colin Editeur, 1994, p. 127.

657 DELEDALLE, G., John Dewey. Paris : PUF, 1995, p. 14.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« L'éducation n'est pas une préparation à la vie, mais une vie »[658] qui ne doit pas être coupée de la vie quotidienne de l'éduqué, ainsi que de la société en général. « Il faut faire de l'école une communauté qui « reflète la vie de la plus grande société » »[659]. Or, l'objet même que constituent la lecture et l'écriture est éminemment social, ainsi que le souligne Dewey. Parlant de la lecture, de l'écriture et du calcul, il indique que ceux-ci forment un groupe d'études qui « est social, non pas cependant en lui-même, mais en ce qu'il permet à l'enfant de « s'approprier les productions intellectuelles de la civilisation » et « maintenir la continuité intellectuelle de la civilisation » »[660]. Cet outil mental qu'est le langage est doublement social : d'une part, il a été socialement élaboré par une société donnée, d'autre part, il provient de l'héritage des générations antérieures et s'acquiert dans l'interaction sociale avec les pairs et le médiateur.

Si nous observons les conséquences de la pensée de Dewey sur notre dispositif, nous constatons qu'il s'agira pour nous de maintenir un lien entre les activités proposées, en l'occurrence, pour la dimension de la main, d'activités d'écriture (nous développerons ce point plus loin), et la vie quotidienne, personnelle de la personne en situation d'illettrisme. C'est d'ailleurs ainsi que sera suscité l'intérêt de l'activité : « si l'enfant se désintéresse, c'est bien souvent parce que l'école est coupée de la vie. Il faut donc réintroduire la vie à l'école »[661].

La personne en situation d'illettrisme ne fait-elle pas d'elle-même le lien entre ce qu'elle vit en formation à travers les activités de lecture-écriture qui lui sont proposées et sa vie quotidienne, interpellée par ses difficultés en matière de lire-écrire ? Le sens et l'intérêt donnés à la formation sont assez spontanés, quoique pas forcément conscientisés, chez les personnes en situation d'illettrisme (ce qui ne signifie pas qu'il faut, dans le cadre de la formation, et donc de notre dispositif, considérer le sens comme allant de soi et ne pas remobiliser l'intérêt lors de chaque séance) : « l'effort et le désir se présentent cependant d'eux-mêmes quand il y a conflit dans l'expérience, quand l'enfant ne parvient pas à ajuster les fins et les moyens »[662]. Les personnes en situation d'illettrisme venant en formation ont connu et connaissent l'expérience qui consiste à vouloir remplir un document administratif, aider leurs enfants dans leurs devoirs, lire une consigne (soit autant de finalités) sans pouvoir y parvenir, totalement ou partiellement, faute de moyens, de compétences suffisantes dans le domaine du lire-écrire. Cette inadéquation est propice à déclencher le désir d'y remédier et, pour ce faire, le goût de l'effort. Bien souvent, les formateurs des ateliers de formation de base, dans leurs séances pédagogiques, s'appuient sur des documents (feuilles de sécurité sociale, relevés EDF, accusés de réception de la Poste, …) amenés par la personne en situation d'illettrisme, pour lesquels se pose un problème, pour lesquels elle se questionne.

C'est dans le cadre de leur formation que nous voyons les personnes en situation d'illettrisme qui s'inscrivent dans notre dispositif. Il nous faudrait, dès la formulation du contrat de départ, poser ce lien avec leur formation, elle-même inscrite en prise avec leur vie personnelle. Notre dispositif s'entend pleinement par rapport à la dynamique de formation qu'entreprennent ces personnes. Il s'agirait d'introduire, dans celui-ci, des

658 p. 12.
659 p. 21.
660 p. 33.
661 p. 15.
662 p. 13.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

documents concrets issus de la vie quotidienne de ces personnes, documents support d'une tâche d'écriture, qui inscrit la pensée dans la dimension corporelle, ou bien encore support à une tâche préalable à un entretien d'explicitation, ou appui pour se dire à travers un récit biographique. Ces documents concrets permettraient d'appuyer l'activité sur une expérience sensible, articulée dialectiquement au monde intelligible, représenté par la dimension de la tête.

Notre dispositif, qui vise à l'acquisition des compétences dans le domaine du lire-écrire semble refléter la vie de la société, plus précisément celle du monde des lettrés que souhaitent intégrer les personnes en situation d'illettrisme. L'éducateur est partie prenante de cette société, l'un de ses représentants, et il amène l'éduqué à se développer conjointement dans la direction de son intériorité, à travers une adaptation de son moi, mais aussi dans la direction d'une extériorité, à travers une intégration sociale.

2 - Quelle éducation de l'activité penser ?

Selon Dewey, « l'activité doit être une auto-activité dans une situation maîtrisée par un sujet »[663]. Ainsi, si nous proposons à la personne en situation d'illettrisme une activité d'écriture (nous développerons plus loin ce que mettra en jeu cette activité, ses différentes composantes, reprenant en cela les apports de Leontiev[664]), il s'agira de la placer « en position d'action, d'initiative, de création »[665]. Il s'agit ici du principe d'activité développé par Pestalozzi. Lors de cette activité, le sujet écrira à la fois pour lui-même, pour s'auto-informer, pour développer ses compétences d'écriture, pour créer (il pourra ainsi se raconter lui-même, dessiner les lignes d'une autobiographie ; il pourra également inventer un récit), mais aussi pour un destinataire, dans l'objectif d'être lu afin d'informer, de solliciter, de créer une dynamique d'échange.

Cette activité doit se faire dans une situation maîtrisée par l'éduqué. Cela signifie, d'une part, que celui-ci doit au maximum être à l'initiative de cette auto-activité, d'autre part, que l'activité ne doit pas outrepasser ses compétences et se situer dans sa zone proximale de développement, pour reprendre le concept de Vygotsky[666], afin d'inscrire celle-ci dans une dynamique d'apprentissage. Dans le cadre du principe d'activité que recommande Pestalozzi, « cela va du mouvement physique qui lui est laissé à l'intérieur de l'institut aux sollicitations qui lui sont régulièrement faites de trouver par lui-même les réponses aux problèmes qui se posent »[667]. Si l'éduqué possède des ressources propres sur lesquelles il peut s'appuyer pour croître, il sera également aidé, dans sa confrontation à l'objet de savoir, ici l'écriture, par le médiateur qui le fera évoluer dans sa zone proximale de développement.

Rogers est un auteur qui a trouvé inspiration notamment chez Dewey. Il pose ainsi l'un de ses principes : « on apprend beaucoup et valablement dans l'action »[668]. Ce principe

663 p. 16.

664 LEONTIEV, A.N., Le développement du psychisme. Paris : Ed. Sociales, 1976

665 SOETARD, M. Johann Heinrich Pestalozzi. In HOUSSAYE, J. (Dir.), Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui. Paris : Armand Colin Editeur, 1994, p. 46.

666 VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

667 SOETARD, M. Johann Heinrich Pestalozzi. In HOUSSAYE, J. (Dir.), Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui. Paris : Armand Colin Editeur, 1994, p. 46.

668 ROGERS, C., Liberté pour apprendre. Paris : Dunod, 1984, p. 161.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

est à mettre en lien avec l'importance qu'accorde Rogers à la confrontation avec des problèmes réels, significatifs : « héritage de Dewey qui montre l'attachement de Rogers à une démarche d'apprentissage où l'enfant est confronté à « des problèmes pratiques, des problèmes sociaux, moraux et philosophiques, des difficultés personnelles et des problèmes de recherche » »[669]. Ces problèmes réels deviennent significatifs pour l'éduqué et mobilisent son intérêt et son désir d'apprendre. C'est ainsi que « l'action facilite les apprentissages significatifs. C'est souvent en faisant les choses que l'on comprend et que l'on retient »[670]. Cela permet d'évoluer dans un apprentissage authentique.

Le projet de Dewey consiste donc en une éducation de l'activité, qui fait écho à la dimension de la main chez Pestalozzi. Mais ce projet rejoint également la dimension du cœur à travers une éducation de la liberté : « cette activité est un apprentissage de la liberté »[671].

3 - Le principe d'activité au cœur d'une pédagogie de l'explicitation.

Nous allons à présent revisiter notre dispositif formatif initial centré sur l'explicitation, proposé à des personnes en situation d'illettrisme, à la lueur de ce point de vue pris sur l'individu, la dimension du corps qui met en jeu l'expérience sensible. Afin d'inscrire la pensée, le monde intelligible, dans cette perspective corporelle, nous pourrions proposer aux personnes en situation d'illettrisme, de manière complémentaire aux entretiens d'explicitation, des activités d'écriture. L'écriture, comme outil mental ou instrument psychologique selon Vygotsky[672], est à entendre dans le sens du principe d'activité selon Pestalozzi : la dimension de la main peut se résumer par le verbe « pouvoir », celui « de transformer la nature et sa propre nature : il ne suffit plus de contempler le monde, il faut le transformer »[673]. Or, selon Vygotsky, l'outil mental ou instrument psychologique, permet à la fois d'agir sur sa conduite et également sur celle d'autrui : ceux-ci « sont destinés au contrôle du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature »[674].

Nous souhaitons mettre en place une réelle activité d'écriture et nous entendons ce terme au sens de Leontiev[675]. Toute activité est tripolaire : elle unit un motif (le générateur de l'activité, sa finalité), une action (qui vise un objet ou objectif immédiat) et des opérations (le mode d'exécution, le contenu de l'activité). Ces trois pôles sont, pour Leontiev[676], indissociables.

669 GAUTHIER, C., TARDIF, M. (Dirs), La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Montréal : Gaëtan Morin Editeur, 1996, p. 271.

670 BERTRAND, Y., VALOIS, P. Carl Rogers. In HOUSSAYE, J. (Dir.), Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui. Paris : Armand Colin Editeur, 1994, p. 248.

671 DELEDALLE, G., John Dewey. Paris : PUF, 1995, p. 16.

672 VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

673 SOETARD, M. La Méthode comme anthropologie pédagogique. In PESTALOZZI, J.H., Ecrits sur la Méthode : Volume I – Tête, cœur, main. Le Mont-sur-Lausanne : LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2008, p. 181-182.

674 VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 39.

675 LEONTIEV, A.N., Le développement du psychisme. Paris : Ed. Sociales, 1976

676 LEONTIEV, op. cit., 1976

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Prenons un exemple proposé par Leontiev, en rapport avec une activité intellectuelle. Supposons un élève en train de faire ses devoirs : il résout un problème d'arithmétique. Il a conscience du but de son action, qui consiste pour lui à trouver la solution juste et à l'écrire. Mais comment l'enfant conscientise-t-il ce but, quel sens donne-t-il à son action ? Pour répondre à cette question, il faut savoir dans quelle activité s'insère l'action de l'enfant, autrement dit, en quoi consiste le motif de cette action. Peut-être l'enfant souhaite-t-il résoudre la solution afin de faire plaisir à son instituteur, ou de pouvoir aller jouer avec ses camarades. Leontiev appelle ces « motifs du premier type : motifs « seulement compris » »[677]. Mais les motifs de l'enfant peuvent changer, se transformer, autrement dit, l'enfant peut être amené à donner d'autres sens à son action. Il peut prendre conscience que la résolution du problème participe de son apprentissage de l'arithmétique et que cet apprentissage pourra lui être d'une grande utilité une fois adulte. L'enfant accède alors à un second type de motifs : les « motifs « agissant réellement » »[678], c'est-à-dire, des motifs réellement efficients pour le développement psychique de cet enfant. « Il se produit une nouvelle « objectivation » de ses besoins, c'est-à-dire, qu'ils s'élèvent d'un degré »[679]. Nous saisissons ici toute l'importance des motifs, de leur conscientisation ainsi que de leur nature, dans le développement des fonctions psychiques supérieures de tout individu, fonctions psychiques à l'œuvre dans des activités. Il s'agirait, dans le cadre de notre dispositif, d'amener l'éduqué à développer le second type de motifs, ces motifs agissant réellement sur le développement des fonctions psychiques supérieures de l'individu, c'est-à-dire de l'amener à évoluer d'une motivation extrinsèque (faire plaisir à l'éducateur, par exemple), liée à une extériorité, vers une motivation intrinsèque, liée à la fois au plaisir personnel d'apprendre et également à la volonté de s'insérer dans le monde des lettrés, soit une motivation qui émane de l'intérieur de lui-même.

Après cette présentation du sens de l'activité pour Leontiev[680], il convient de revenir à l'objet de notre étude : la lecture-écriture, à laquelle correspond l'outil sémiotique du langage écrit. Lorsqu'un individu est en situation de produire ou de comprendre un message écrit, il va mettre en jeu cet outil sémiotique. Il s'engage alors dans une activité de lecture-écriture. Grâce à l'éclairage de Leontiev, comment définir cette activité particulière ?

Reprenant les travaux de Leontiev sur l'activité, Chauveau[681] définit l'acte ou activité de lecture comme tripartite : cette activité unit une action visant un objet, des opérations ainsi qu'un mobile (ce qui correspond au motif chez Leontiev). Nous appliquerons à l'activité d'écriture ce qu'expose Chauveau par rapport à l'activité de lecture.

Un apprenant confronté à la lecture d'un texte va mettre en œuvre une action. Pour Chauveau, cette action vise « l'accès à la compréhension du texte »[682] ; il s'agit du volet compréhensif de l'acte de lecture-écriture. Cependant, comme le souligne Van Grunderbeeck[683], l'action qu'un apprenant réalise, par le biais de stratégies qu'il met en

677 p. 291.

678 Ibid.

679 Ibid.

680 LEONTIEV, op. cit., 1976

681 CHAUVEAU, G., Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Paris : Retz, 1997

682 p. 78.

683 VAN GRUNDERBEECK, N., Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention. Paris : Gaëtan Morin, 1994

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

place, n'a pas toujours une visée compréhensive. Son action peut avoir pour seul objectif l'accès au code, au signifiant graphique, sans volonté d'accéder au sens du texte. Le but de l'éducateur sera d'amener l'apprenant vers cette action compréhensive, sans négliger les opérations nécessaires pour y parvenir, c'est-à-dire « les procédures de traitement de l'information graphique »[684]. Ces opérations constituent le volet instrumental présent dans tout acte de lecture.

Pour devenir activité, cette action de lecture doit revêtir un sens particulier pour l'apprenant, s'inscrire dans un contexte socio-culturel. Comme nous l'avons vu, l'activité est un processus social qui n'a de sens qu'à travers la conscientisation par l'apprenant de la finalité de son activité, finalité qui dépasse son but premier de compréhension du texte. Pour être engagé dans une activité de lecture, l'apprenant doit avoir un mobile, développer un « projet de lecteur »[685] en lien avec la pratique lecturale qu'il entreprend. Chauveau donne un exemple de pratique lecturale : la lecture utilitaire. Le projet du lecteur sera de « lire pour « se débrouiller » dans la vie scolaire et sociale quotidienne »[686]. Soulignons que beaucoup de personnes en situation d'illettrisme en formation s'inscrivent dans ce type de pratique lecturale et adoptent ce projet de lecteur. Le mobile du lecteur (qui correspond au motif chez Leontiev) renvoie au volet culturel que comprend toute activité ou acte de lecture.

Ces trois volets de l'acte de lecture (volet instrumental, compréhensif, culturel), que l'on peut transférer à l'acte ou activité d'écriture, sont indissociables. L'activité de lecture-écriture prend son sens dans les interrelations réciproques qu'entretiennent ces trois pôles.

L'activité d'écriture, à l'image de l'activité de lecture, se déploie dans une action qui met en jeu un volet compréhensif : il s'agit, en écrivant, à la fois de comprendre ce que l'on écrit et de se faire comprendre. Cette activité mobilise des opérations, ce qui renvoie au volet instrumental, ainsi qu'un mobile, qui recouvre le volet culturel et qui correspond à un projet de scripteur. Comme nous l'avons vu précédemment, l'éducateur s'appuiera sur une motivation intrinsèque chez l'éduqué. Le projet de scripteur s'appuiera sur une grande variété de pratiques scripturales, à l'image des pratiques lecturales que développe Chauveau, c'est-à-dire, non seulement sur des pratiques utilitaires, en prise avec la vie quotidienne, qui permettent d'ancrer les apprentissages dans la vie, mais également sur d'autres pratiques, qui renvoient à diverses fonctions de l'écrit, telle la fonction formative (documents, textes techniques et didactiques, ouvrages scientifiques, manuels scolaires, …) qui renvoie à une pratique intellectuelle selon Chauveau (écrire pour apprendre, comprendre, se former, réfléchir), ou encore la fonction imaginative (textes fictionnels et littéraires, les contes, les légendes, les romans, …) qui renvoie à une pratique patrimoniale selon Chauveau (écrire pour découvrir le patrimoine littéraire ou culturel). Pour développer des compétences en matière de lecture et d'écriture, l'apprenti lecteur-scripteur doit se confronter à une palette variée de supports d'écrits. Pour apprendre à lire et à écrire, il est important que l'apprenant ait conscience de plusieurs fonctions de l'écrit et s'engage dans différentes pratiques lecturales. La maîtrise du savoir-lire « implique que l'apprenti-lecteur ait saisi l'éventail des possibilités qu'offre la lecture et qu'il ait acquis des savoirs et des savoir-faire sur les pratiques et les objets de la culture écrite »[687].

[684] CHAUVEAU, G., Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Paris : Retz, 1997, p. 105.

[685] p. 128.

[686] p. 157.

[687] p. 129.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Nous pourrions faire intervenir l'activité d'écriture à plusieurs temps de notre dispositif : tout d'abord, comme une tâche préalable à un entretien d'explicitation. Ensuite, comme une tâche conclusive de l'entretien d'explicitation afin, par exemple, de revenir sur les actions qui ont été le support de l'entretien, suite aux prises de conscience que l'éduqué a effectuées lors de celui-ci. Enfin, comme activité où celui-ci se raconte, écrit un vécu personnel, ce qui met en jeu à la fois les dimensions de la tête (à travers les opérations cognitives sollicitées par l'activité d'écriture), du cœur (intervient la dimension émotionnelle du vécu de l'éduqué) et de la main (à travers la mise en jeu du corps ainsi qu'à travers les initiatives que prend celui-ci dans son activité d'écriture, le choix de l'activité à tel moment, le choix dans l'écriture de tel ou tel événement personnel, le choix des mots, …). L'éduqué pourra écrire sans documents support, se basant, par exemple, sur un vécu personnel intériorisé. Mais l'éducateur pourra également lui proposer d'écrire à partir de supports d'écrits qu'il essaiera de varier au maximum, à partir des intérêts de l'éduqué, afin de couvrir les diverses fonctions de l'écrit telles que Chauveau les définit, ce qui permet de développer un réel projet de scripteur en s'engageant dans plusieurs pratiques scripturales (utilitaires, intellectuelles et patrimoniales). C'est ainsi que notre dispositif, d'une part, sera en prise avec la vie, d'autre part, s'inscrira au plus près des intérêts et désirs de l'éduqué.

Quelle forme précise peut prendre la narration d'un vécu personnel par la personne en situation d'illettrisme ? Nous nous référerons ici au récit biographique tel que nous l'avons exposé dans la partie précédente (point B – La dimension du cœur : l'axe des émotions et des sentiments. Que puis-je espérer ?). Plus précisément, ce récit biographique prendra l'allure d'une biographie éducative, selon la définition et les objectifs de Dominicé : celle-ci « représente toujours un fragment significatif de ce qu'un adulte pense de l'éducation et de la formation en fonction des expériences vécues au cours de son histoire personnelle, professionnelle ou sociale »[688]. Ce travail biographique comporte deux phases : une phase orale, pendant laquelle la personne narre un vécu personnel, la manière dont l'éducation et la formation résonnent avec son histoire ; puis une phase écrite, une seconde version du récit oral, qui suit ce dernier chronologiquement. Quelles fonctions peut revêtir ce récit écrit outre la mise en activité de la personne, selon Leontiev[689] ? Dominicé souligne en premier lieu la fonction de réinterprétation que permet l'écriture : « le texte est en quelque sorte une réinterprétation, qui aboutit parfois à une réorganisation du récit oral »[690]. Nous voyons ici l'impact de l'activité d'écriture sur l'activité initiale de parole, les interactions entre le langage oral et le langage écrit que nous avons étudiées dans ce travail doctoral. L'activité d'écriture contient une seconde fonction mise en avant par Dominicé : « le texte requiert une plus grande formalisation. Il crée une distance à l'égard de la vivacité orale »[691]. Elle favorise la prise de recul par rapport à son vécu personnel, la mise à distance, la réflexion. Comme le souligne Vygotsky[692], cette activité a une influence sur la fonction psychique supérieure de la pensée, en permettant de la réorganiser. La « mise en forme » participe de la « prise de forme » ainsi que nous l'avons souligné dans le point précédent (B – La dimension du cœur).

Pour terminer, nous pouvons mettre l'accent sur deux points.

688 DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 113.

689 LEONTIEV, A.N., Le développement du psychisme. Paris : Ed. Sociales, 1976

690 DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 112.

691 Ibid.

692 VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Tout d'abord, « le récit biographique renforce aussi l'envie d'écrire »[693], comme l'a remarqué Dominicé. Apparaît ici une dimension déjà évoquée dans ce travail, la dimension conative, à travers le concept de motivation, le goût d'apprendre et l'intérêt. L'activité d'écriture qui conduit à l'élaboration d'un récit biographique stimule le désir de prolonger et reprendre cette activité. Ce constat est-il valable uniquement chez les personnes qui maîtrisent la compétence scripturale ? Qu'en est-il chez les personnes qui sont inscrites dans une démarche d'apprentissage de cette compétence ou qui n'ont pas l'habitude d'écrire ? Pour ces dernières, et plus précisément à propos de la lecture, voici ce qu'écrit Dominicé : la recherche de mots exacts afin d'écrire le récit biographique « conduit à réduire la distance entre pratique et texte, que les adultes éprouvent lorsqu'ils font l'effort de se remettre à lire »[694].

Un second point que nous pouvons souligner réside en l'influence du destinataire du récit biographique lorsque la personne l'écrit : « la forme que prend l'écriture dépend des interlocuteurs que cet auteur a en tête lorsqu'il écrit. L'influence de l'adresse est centrale »[695]. Nous pouvons ici rappeler que, selon Chauveau[696], toute activité d'écriture s'inscrit dans un projet, mobilise un motif. Ce projet peut être d'écrire pour quelqu'un d'autre, par exemple dans une optique de témoignage. Cet interlocuteur peut également être soi-même en tant que témoin de sa propre vie.

Ainsi, nous pouvons faire appel à l'activité d'écriture à divers moments de notre dispositif afin de solliciter la dimension de la main qui est – rappelons-le – en interaction constante avec les deux autres dimensions, celle de la tête et celle du cœur, selon la triade pestalozzienne. N'oublions pas, pour finir, qu'il s'agit d'inscrire ces moyens dans une visée de liberté, du côté de l'éduqué. Il s'agit que ce dernier se fasse une œuvre de lui-même, selon les propos de Pestalozzi : « le moyen ainsi élaboré sera à son tour remis entre les mains de l'intéressé pour qu'il se constitue en œuvre de soi-même »[697].

Entre une volonté de penser un dispositif à destination d'un autre, d'élaborer des moyens pour que celui-ci entre dans la lettre et la volonté qu'il se prenne en main lui-même et se fasse une œuvre de soi-même se dessine une tension et se dégage un paradoxe. Nous allons y consacrer à présent un développement et en dessiner une gestion pédagogique, autour de la question de l'autonomie.

IV – « Aide-moi à faire tout seul » ou le paradoxe de l'autonomie : le rôle émancipateur de la métacognition.

Dans son entreprise, l'éducateur est confronté à de multiples tensions, que nous nommerons, à l'instar de Barel[698], et selon la définition qu'il en donne, des paradoxes.

[693] DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 113.

[694] Ibid.

[695] p. 187.

[696] CHAUVEAU, G., Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Paris : Retz, 1997

[697] SOETARD, M. Sciences de l'éducation ou sens de l'éducation ? L'issue pédagogique. In HOUSSAYE, J., SOETARD, M., HAMELINE, D., FABRE, M., Manifeste pour les pédagogues. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2002, p. 70.

[698] BAREL, Y., Le paradoxe et le système : essai sur le fantastique social. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2ème éd., 1989

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Meirieu parle plutôt de contradictions. C'est ainsi qu'il définit la tension, au sens pédagogique, comme une métaphore utilisée « pour décrire l'état d'un éducateur qui doit faire face à des exigences contradictoires et ne peut, sans inconséquence, en abandonner aucune »[699]. Il est à souligner que, sur le plan de la logique, le paradoxe et la contradiction diffèrent. Selon Barel, le paradoxe est une différence de deux termes qui ne sont pas complémentaires, de classe logique différente, c'est-à-dire de niveau logique différent. La contradiction, quant à elle, apparaît comme une opposition entre deux membres d'une même classe logique (a et non-a, par exemple). Lorsque, citant Meirieu, celui-ci emploiera le terme de « contradiction », nous y entendrons celui de « paradoxe ». De nombreux paradoxes parcourent le discours pédagogique. Ce dernier peut être entendu en effet « en tant qu'expression des contradictions constitutives de l'entreprise éducative »[700]. Comment l'éducateur peut-il faire pour tenter de gérer pédagogiquement ces multiples paradoxes ? Nous verrons qu'il peut essayer la « ruse », mais cela comporte des limites ; il doit plutôt, au final, assumer ces paradoxes en une tension fondatrice.

Le paradoxe qui nous occupe à présent est celui pointé dans l'oxymore suivant par Maria Montessori[701] : « aide-moi à faire tout seul » qui est le paradoxe de l'autonomie : afin de pouvoir réaliser une activité tout seul, l'éduqué a besoin d'être guidé, étayé par une personne plus experte que lui. C'est tout le paradoxe contenu dans la zone proximale de développement définie par Vygotsky[702] : dans cette zone, la personne est guidée, aidée par un expert (pair plus avancé ou adulte) dans le but de pouvoir par la suite réaliser l'activité seul, sans aide d'autrui. Quelle attitude pédagogique s'agit-il alors de développer pour aider l'éduqué tout en lui permettant de se passer de cette aide ?

En premier lieu, nous allons poser, avec Meirieu, les deux termes qui constituent ce paradoxe. L'autonomie s'entend comme un espace ouvert entre la gestion pédagogique de l'éducation comme instrumentation, d'une part, et l'éducation comme interpellation de la liberté de l'éduqué, d'autre part.

Reprenant le titre d'un ouvrage de Daniel Hameline[703], Meirieu souligne que « la pédagogie se constitue […] comme activité en tension permanente entre « ce qui domestique et ce qui affranchit » »[704], entre ce qui instrumente l'activité de l'éduqué et ce qui interpelle sa liberté. Il s'agit pour l'éducateur, d'un côté d'organiser l'activité pédagogique, de rationaliser les démarches et les savoirs (c'est ce que nous bâtissons à travers la formalisation de notre dispositif formatif, de notre outil[705], au sens d'un artefact externe à la personne), d'un autre côté de se préoccuper de ce que l'autre peut devenir, en se retirant, en se dégageant, en interpellant la liberté de l'éduqué (nous essayons d'œuvrer en ce sens en articulant une pédagogie de l'explicitation qui aille dans le sens d'une émancipation de l'apprenant).

699 MEIRIEU, P. (2004). Faire l'Ecole, faire la classe. Paris : ESF Editeur, 2ème éd., 2006, p. 71.

700 MEIRIEU, P., La pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF Editeur, 1995, p. 109.

701 MEIRIEU, P. (Dir.) Maria Montessori : peut-on apprendre à être autonome ?. Mouans-Sartoux : PEMF, 2001

702 VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

703 HAMELINE, D., Le domestique et l'affranchi. Paris : Editions ouvrières, 1977

704 MEIRIEU, P., La pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF Editeur, 1995, p. 116.

705 RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. Le mathématicien, le physicien et le psychologue, CNDP-DIE, mars 1995, p. 61-65.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Les deux termes de ce paradoxe sont interdépendants, s'interpénètrent mutuellement, ce qui en rend la gestion pédagogique délicate. La pédagogie est la double affirmation selon laquelle : « toute éducation à la liberté impose une instrumentation de cette liberté, […] toute rationalisation didactique requiert un souci constant de ce qui permet à l'autre d'échapper à l'emprise technocratique qu'elle exerce sur lui »[706]. L'éducateur œuvre dans deux directions qui semblent paradoxales : l'organisation d'activités pédagogiques pensées pour l'autre : dans cet ordre de l'instrumentation, Meirieu rappelle qu' « il n'y a pas de limite possible à notre recherche et à notre imagination »[707]. Nous nous inscrivons pleinement dans cet ordre lorsque nous élaborons, dans notre travail doctoral, un dispositif formatif à destination de personnes en situation d'illettrisme. Nous réfléchissons à la formalisation d'un outillage pédagogique qui permettrait à des personnes en situation d'illettrisme d'opérer un mouvement développemental menant de l'oral vers l'écrit. Le cœur de notre dispositif réside en l'explicitation, une activité métacognitive. Celle-ci, comme nous le reverrons plus loin, permet de convoquer le deuxième terme du paradoxe que nous étudions, à savoir la visée d'émancipation de l'éduqué. La seconde direction dans laquelle nous pouvons œuvrer est celle du développement du sujet. Cela nous place dans l'ordre de l'accompagnement de celui-ci, au sens de Le Bouëdec[708], dans la mesure où sa liberté est interpellée. Cet ordre suppose une attitude particulière de l'éducateur que nous reverrons, qui consiste à se retirer, ce qui renvoie au désétayage selon Bruner[709]. En réfléchissant à l'élaboration d'une pédagogie de l'explicitation, c'est à la gestion pédagogique de ce paradoxe que nous travaillons. Nous essayons d'assumer la tension entre l'ordre de l'instrumentation et l'ordre de l'interpellation de la liberté de l'éduqué. La métacognition, qui constitue le noyau de cette pédagogie, nous semble à même d'assumer cette tension, comme nous le reverrons plus loin.

Nous pouvons reformuler les deux termes de ce paradoxe de la manière suivante : d'un côté, est présent un cadre imposé, de l'autre, existe une liberté d'initiative. La gestion pédagogique de ce paradoxe invite à ouvrir un espace d'autonomisation. Selon Meirieu, « l'Ecole doit proposer un cadre strict fait de contraintes et de ressources qui structurent et soutiennent la progression de chaque élève »[710]. Les ressources peuvent être constituées de modèles à imiter, en la personne des pairs ou bien des adultes experts. Dans le cadre de notre dispositif formatif, le modèle à imiter peut être représenté par l'éducateur lettré. A côté de ces ressources, existe un système de contraintes, lorsque par exemple ce dernier refuse d'être un recours systématique et invite l'éduqué à aller chercher par lui-même la réponse à son questionnement. Se dessine ici une perspective d'autonomie du côté de l'apprenant.

Comment gérer pédagogiquement ce paradoxe entre un cadre imposé et une liberté d'initiative, gestion à même d'ouvrir un espace d'autonomisation pour l'éduqué ? Meirieu propose une solution : « quand il n'y a pas d'autre solution, quand on se trouve en face de deux exigences qui apparaissent contradictoires, il ne reste qu'une solution, **la ruse** »[711],

[706] MEIRIEU, P., La pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF Editeur, 1995, p. 114.

[707] p. 116.

[708] LE BOUEDEC, G., DU CREST, A., PASQUIER, L., STAHL, R., L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?. Paris : L'Harmattan, 2001

[709] BRUNER, J.S., Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : PUF, 1983

[710] MEIRIEU, P. (2004). Faire l'Ecole, faire la classe. Paris : ESF Editeur, 2ème éd., 2006, p. 103.

[711] MEIRIEU, P., La pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF Editeur, 1995, p. 124. C'est l'auteur qui souligne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

à l'instar de la ruse rousseauiste : « Tout faire en ne faisant rien »[712]. « Tout faire » d'un côté, afin de s'inscrire dans la mission de l'éducateur, « en ne faisant rien », d'un autre côté, car c'est la condition de l'efficacité de cette mission : le pouvoir de l'homme sur l'homme se heurte toujours à un irréductible : la liberté de l'éduqué. L'éducation fonctionnelle de Claparède est, selon Meirieu[713], une formalisation de la ruse rousseauiste, tout comme la pédagogie de projet chère à Dewey. Comment l'éducateur appliquant cette ruse agit-il ? Il convient de « créer les conditions qui permettent à l'enfant d'effectuer librement les apprentissages qui auront été décidés autoritairement par l'adulte, seul censé connaître quels sont ses véritables intérêts »[714].

Mais la ruse – aussi astucieuse soit-elle - présente aussi ses limites, en maintenant intacts les paradoxes rencontrés. Ainsi, « on n'y laisse s'exprimer la liberté de l'élève que pour mieux la circonvenir »[715]. Quoi qu'on fasse, on ne sort pas de la situation paradoxale. Dès lors, comment gérer pédagogiquement celle-ci ? Meirieu propose une piste de réflexion : il s'agirait d'« assumer les contradictions sous forme d'une tension interne féconde capable de contribuer à l'invention de dispositifs permettant d'intégrer et, si possible, de dépasser ces deux pôles »[716]. Quelle tension pourrions-nous penser ? Afin d'ouvrir un espace d'autonomisation dont Meirieu rappelle qu'il s'agit d'un principe régulateur de l'action pédagogique, il conviendrait de procéder par étayages et désétayages successifs : « étayages par la mise en place de structures rigoureuses de contraintes et de ressources, désétayages par la suppression progressive et contrôlée des étais »[717]. Cela ne signifie pas qu'à des périodes de contrôle absolu succéderont des phases de retrait total. « La dialectique étayage / désétayage doit […] être accompagnée, en permanence, par ce que nous nommons des activités de « métacognition » »[718]. Il convient d'aider l'éduqué à opérer des prises de conscience par rapport au processus d'autonomisation dans lequel il est engagé. Notre pédagogie de l'explicitation s'inscrit bien dans cette perspective.

Nous allons voir à présent comment notre pédagogie de l'explicitation est interrogée par ce paradoxe. Nous allons placer au centre de notre réflexion ce qui constitue le cœur de celle-ci, à savoir la métacognition. Selon Meirieu, « la formation à l'autonomie requiert une formation de la volonté qui traverse l'ensemble des composantes de l'activité scolaire »[719]. Or, cette formation à la volonté passe par la capacité à savoir que l'on sait et pas seulement à savoir. Ici apparaît l'importance de la métacognition qui est incarnée dans notre pédagogie de l'explicitation par les entretiens d'explicitation. Or, selon Meirieu, la métacognition s'inscrit dans une visée d'émancipation, ce qui permet le développement d'une véritable autonomie. Si le savoir libère des formes d'emprise, notamment le savoir lire-écrire, le savoir sur le savoir est encore plus émancipateur : « un être qui met en œuvre, au quotidien, une véritable autonomie car il aura fait, à l'Ecole, cette expérience décisive et contagieuse du savoir qui

712 p. 127.
713 p. 124.
714 Ibid.
715 p. 126.
716 MEIRIEU, P. (2004). Faire l'Ecole, faire la classe. Paris : ESF Editeur, 2ème éd., 2006, p. 72.
717 p. 108.
718 Ibid.
719 p. 106.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

libère de toutes les formes d'emprise, y compris de celle des situation scolaires »[720]. Le savoir lire-écrire en particulier libère ; il s'agit en formant les sujets à ce savoir, de l'inscrire délibérément dans cette visée émancipatrice : comme le souligne Meirieu, « il me semble essentiel, pour inscrire l'accès à la langue dans la lutte contre toutes les formes d'exclusion, de faire délibérément de la lecture – comme n'a cessé de l'expliquer le grand théoricien brésilien de « l'alphabétisation », Paulo Freire – un acte de résistance par lequel l'individu échappe aux pouvoirs qui cherchent à circonvenir sa liberté et gagne ainsi du pouvoir sur lui-même »[721]. Mais plus encore, le savoir sur le savoir libère l'éduqué. Comment Meirieu définit-il la métacognition ? Il l'entend « comme la réflexion sur l'interaction entre les connaissances et le sujet »[722]. Elle est au cœur du nouage entre une extériorité, les connaissances sur lesquelles le sujet réfléchit, opère des prises de conscience – les connaissances sont objets de réflexion – et une intériorité, celle du sujet qui réalise ces prises de conscience à partir de ses structures mentales. « Et ce que je nomme ici « métacognition » n'est nullement en extériorité par rapport aux savoirs eux-mêmes ; c'est exactement ce par quoi les connaissances transmises deviennent outils d'émancipation »[723]. Réfléchir sur la façon dont on a acquis des connaissances, dont on peut les utiliser et les étendre est source de libération, donc d'une plus large capacité d'autonomie : « la construction d'une personne libre ne requiert pas seulement le partage des savoirs mais aussi l'élaboration progressive de « méta-connaissances », c'est-à-dire de connaissances sur la manière dont elle a acquis, peut utiliser et étendre ses savoirs »[724]. Notre pédagogie de l'explicitation transmet et émancipe à la fois : elle transmet à travers un cadre imposé, à travers la rationalisation d'un dispositif pédagogique, un véritable outil ou artefact externe selon Rabardel[725], qui a pour but de permettre la progression de l'éduqué, par le biais d'un ensemble de ressources et de contraintes. Elle émancipe, dans le même temps, devenant pour celui-ci un véritable instrument par l'intermédiaire notamment d'un accompagnement à la métacognition, grâce aux entretiens d'explicitation. Le savoir lire-écrire libère, autorisant à dire le « partout » et le « toujours », donc à sortir des contingences matérielles et temporelles, à nous hisser au-dessus de notre humaine condition. Le savoir sur le savoir lire-écrire, en permettant des prises de conscience successives sur sa manière d'apprendre et d'agir, émancipe davantage.

Le paradoxe, fondateur des discours pédagogiques, est nécessaire en ce domaine : « si jamais l'homme ne se trouvait plus devant la contradiction tout problème aurait disparu pour lui, en même temps que toute possibilité d'action […], en même temps qu'aurait disparu pour l'homme toute possibilité de prendre conscience de lui-même et de la nature »[726]. Le paradoxe apparaît donc comme bénéfique, il aide au retour sur soi, à la pensée réflexive. Notre questionnement actuel sur les paradoxes qui fondent notre pédagogie de l'explicitation n'est pas sans lien avec la métacognition. En permettant de réfléchir à une

[720] p. 107.

[721] MEIRIEU, P., Illettrisme et exclusion : quels liens entre ces deux situations ?. Colloque du 23 octobre 2001 organisé à Paris par la Fondation Caisse d'Epargne pour la Solidarité, Les Cahiers de la fondation, p. 18.

[722] MEIRIEU, P., Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. Paris : ESF Editeur, 1991, p. 139.

[723] p. 136.

[724] p. 137.

[725] RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. Le mathématicien, le physicien et le psychologue, CNDP-DIE, mars 1995, p. 61-65.

[726] MEIRIEU, P., La pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF Editeur, 1995, p. 116.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

action pédagogique qui tente d'assumer les tensions, il apparaît que les paradoxes sont bien nécessaires : « ce sont précisément ces contradictions qui permettent, quand on les considère dans toute leur ampleur et sans tenter de les réduire, d'ouvrir un véritable espace d'intelligibilité des savoirs pédagogiques »[727]. Une indéniable inventivité pédagogique peut se déployer au sein de cet espace.

Les paradoxes – que Meirieu nomme « contradictions » - parcourent et fondent le discours pédagogique. Le paradoxe que nous venons d'étudier, qui peut être résumé par l'oxymore : « aide-moi à faire tout seul », se déploie entre la conception d'une instrumentation nécessaire du sujet auquel l'éducateur impose le monde et fournit des outils afin qu'il le comprenne, et une interpellation de sa liberté par laquelle on le respecte dans ses désirs et sa démarche. On peut tenter d'ouvrir un espace d'autonomie par la ruse rousseauiste : « Tout faire en ne faisant rien » - mais elle maintient intact le paradoxe rencontré. Il vaut mieux essayer d'intégrer et si possible de dépasser les deux pôles en pensant une dialectique étayage / désétayage à la lueur des travaux de Vygotsky[728]. Cette perspective nous ouvre à la métacognition dont on a vu combien elle était source de libération pour l'éduqué. Notre pédagogie de l'explicitation s'inscrit pleinement au cœur de ce paradoxe de l'autonomie et s'efforce d'en assurer une gestion pédagogique.

[727] p. 127.

[728] VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Conclusion

La problématique qui a guidé notre travail doctoral était la suivante : « en quoi l'explicitation orale peut-elle favoriser le mouvement développemental de l'oral vers l'écrit chez des personnes en situation d'illettrisme ? ». Pour y répondre, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'explicitation, comme prise de conscience provoquée par un médiateur, permet le développement d'une conceptualisation, se soutenant d'un mouvement d'abstraction. Afin de donner forme à cette hypothèse, nous avons mis en place un dispositif formatif centré sur l'explicitation auprès de personnes en situation d'illettrisme. Celui-ci se compose de deux types d'entretien : une série de deux entretiens narratifs et une série de trois entretiens d'explicitation menés selon la méthodologie décrite par Vermersch[729].

L'analyse qualitative des entretiens d'explicitation menés auprès de 5 personnes en situation d'illettrisme a révélé qu'elles présentaient un certain nombre de difficultés dans le processus d'explicitation, ce qui nous a amenée à établir une typologie de 12 obstacles, du côté de l'interviewé, pour expliciter un vécu d'action. Il s'agit d'autant d'obstacles à la posture d'évocation, à la position de parole incarnée. Nous avons montré que certains de ces obstacles sont liés à la procédure de l'entretien, aux techniques que nous avions pu ou non utiliser, d'autres sont inhérents à l'apprenant. En somme, nous constatons un écart entre les résultats attendus par hypothèse et les résultats observés : les personnes en situation d'illettrisme interviewées présentent de nombreuses difficultés à expliciter le vécu de leurs actions. Afin d'opérer un retour sur notre problématique, reformulée dans une perspective de faisabilité, nous avons dégagé les principales limites et forces du dispositif formatif mis en place. Nous avons essayé de penser une pédagogie de l'explicitation à destination de personnes en situation d'illettrisme – qui ne se limite pas à l'application de la technique de l'entretien d'explicitation – qui permettrait de dialectiser contrainte et liberté, par rapport à laquelle le pédagogue se pose en médiateur, étaye l'apprenant et postule l'éducabilité de celui-ci. Cette pédagogie de l'explicitation ainsi conçue est vigilante par rapport à la distance entre le pédagogue et l'apprenant, la différence de sens attribué au dispositif, une prise en compte trop parcellaire de l'apprenant.

Nous allons nous centrer à présent sur l'explicitation dans une double dimension, celle du processus en premier lieu, celle de la démarche de formation autour de l'explicitation en second lieu pour essayer de dégager ce qui pourrait être intégré dans ces deux dimensions et qui pourrait les enrichir.

Centrons-nous en premier lieu sur le processus d'explicitation au cœur de notre travail doctoral et soulignons les éléments qui pourraient l'enrichir. L'explicitation telle que la décrit Vermersch apparaît fondamentalement comme une technique. Au-delà de ce versant, le processus d'explicitation s'enrichirait à être complété par des attitudes appropriées du côté de l'interviewer. Autrement dit, s'il est important que ce dernier parvienne à une maîtrise experte des techniques qui constituent l'explicitation, il paraît tout aussi nécessaire qu'il développe une qualité de présence à l'autre, qu'il manifeste des savoirs relationnels. La sphère relationnelle apparaît cruciale en formation aux côtés de la dimension des connaissances, des savoirs et savoir-faire. Delory-Momberger, qui étudie la biographie éducative, s'est penchée sur ce que retenaient de l'école les adultes en formation. Elle

[729] VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

souligne que « ce que les adultes en formation retiennent de l'école, ce qu'ils désignent de leur temps scolaire comme étant significatif pour leur parcours de formation, ce sont, beaucoup plus que des contenus de connaissance, les expériences relationnelles, affectives, sociales, dont l'école a été pour eux le champ et dont la polarité émotionnelle a marqué leur rapport à l'apprentissage et au savoir »[730].

Pour en revenir au processus d'explicitation, Vermersch s'inscrit pleinement dans cette optique : dans son livre qui décrit la technique de l'entretien d'explicitation, il introduit, dans le sixième chapitre, « la dimension relationnelle »[731] qui complète la dimension proprement technique de l'entretien. Il rappelle alors que « l'entretien ne se résume pas à la mise en œuvre de techniques, même si elles sont maîtrisées avec virtuosité »[732]. La maîtrise experte de techniques ne suffit pas à elle seule au bon déroulement d'un entretien d'explicitation. Vermersch aborde la dimension relationnelle selon deux points de vue complémentaires : il montre comment initier et maintenir la communication entre l'interviewer et l'interviewé par l'établissement d'un contrat de communication, puis comment repérer, créer et maintenir la communication à travers les techniques de la programmation neuro-linguistique. En somme, il expose un certain nombre de techniques au service de la dynamique relationnelle en jeu dans l'entretien.

Il nous semble important, au-delà de ces descriptions techniques, d'interroger, avec Rogers[733], la dimension de la qualité de présence à l'autre à travers les trois conditions attitudinelles qu'il définit. Nous avons montré dans la troisième partie de ce travail que c'est en faisant interagir ces trois conditions (la congruence, le regard positif inconditionnel et l'empathie) que l'éducateur pourra gérer au mieux sa distance avec l'éduqué et contenir le paradoxe entre la proximité et la distance qui le lie ou le sépare de lui. Cette distance doit être suffisamment grande afin de permettre au langage de se constituer, de fonctionner, mais en même temps elle ne doit pas être trop grande sinon le dispositif pourra difficilement opérer.

Comment parvenir à introduire la dimension relationnelle aux côtés de la technique de l'explicitation ? Au-delà des connaissances sur cette technique et de la mise en œuvre outillée d'un savoir-faire, il importe que l'éducateur fasse retour sur lui-même dans une dynamique visant à mieux se connaître soi-même. Afin d'aider l'autre dans la mise en mots d'un vécu d'action par le biais de techniques et de le comprendre à partir de son vécu dans ce qui fait sa singularité, il convient, de manière paradoxale, de bien se connaître soi-même et d'être soi. Selon Hameline et Dardelin, « un philosophe dirait, et les psychologues rogériens ne le démentiraient pas, que pour se sentir solidaires, les personnes doivent s'être assumées solitaires »[734]. Il nous paraît donc important afin d'enrichir le processus d'explicitation que l'interviewer qui conduit l'entretien vive une formation expérientielle à l'entretien d'explicitation, qu'il fasse l'expérience de l'intérieur de la démarche d'explicitation, qu'il se confronte, à l'image des personnes en situation d'illettrisme à qui est proposé ce dispositif formatif, à des tâches de lecture-écriture puis à des entretiens d'explicitation : il éprouvera ainsi de l'intérieur ses propres procédures mentales en situation. Il parviendra ce faisant à mieux se connaître lui-même et pourra développer une attitude d'authenticité.

730 DELORY-MOMBERGER, C., Biographie et éducation : figures de l'individu-projet. Paris : Anthropos, 2003, p. 80.

731 VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation. Paris : ESF, 1994, p. 105.

732 Ibid.

733 ROGERS, C., Liberté pour apprendre. Paris : Dunod, 1984

734 HAMELINE, D., DARDELIN, M.J., La liberté d'apprendre : justification d'un enseignement non directif. Paris : Les Editions ouvrières, 1967, p. 300.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

La dimension relationnelle serait donc à même d'enrichir le processus d'explicitation ainsi que nous l'avons vu précédemment. Un paradoxe se fait jour entre une nécessaire directivité technique à l'œuvre dans la conduite d'un entretien d'explicitation et une non directivité relationnelle. Cette dialectique nous semble inscrite au cœur de la technique d'explicitation : comme le souligne Vermersch, celle-ci est directive dans les contenants mais non directive dans les contenus en ce sens où elle allie à la fois une directivité technique (il s'agit de guider fermement le sujet vers l'explicitation de contenus) et une non directivité tant relationnelle que sur le plan des contenus à expliciter. Si cette dialectique concerne le processus même d'explicitation, elle a aussi un impact sur le dispositif formatif global : à la lueur de ce paradoxe, nous pouvons nous poser la question de la nature de l'accompagnement qui pourrait être mené auprès de personnes en situation d'illettrisme. Nous reviendrons plus amplement sur cette interrogation.

Un autre paradoxe convoque cette dialectique, celui de l'autonomie qui peut se résumer par l'oxymore suivant : « aide-moi à faire tout seul ». Comment gérer pédagogiquement ce paradoxe ? Afin d'ouvrir un espace d'autonomisation, il conviendrait de procéder par étayages et désétayages successifs. Cette dialectique fait écho à celle qui lie la directivité technique à la non directivité relationnelle à l'œuvre dans le processus d'explicitation. Meirieu souligne que « la dialectique étayage / désétayage doit […] être accompagnée, en permanence, par ce que nous nommons des activités de « métacognition » »[735]. L'explicitation est par nature une activité métacognitive : elle met en œuvre la dialectique directivité / non directivité qui fait écho à celle qui lie l'étayage avec le désétayage. Elle permet donc d'ouvrir à un espace d'autonomie et s'inscrit dans une dynamique d'émancipation.

Nous avons souligné plus avant que l'explicitation telle que Vermersch la décrit apparaît comme une technique. Nous avons montré l'importance d'enrichir celle-ci par une dimension relationnelle. Il nous semble tout aussi important d'introduire la dimension du sens qu'attribue l'apprenant à l'explicitation au-delà de la technicité de cette dernière. Traitant de la biographie éducative, Dominicé montre l'importance du sens que prennent des connaissances nouvelles ou de nouveaux comportements en formation dans l'histoire de vie singulière des apprenants au-delà de la technique formative utilisée : ainsi, selon lui, « ce que je cherche à souligner, c'est que l'acquisition de connaissances nouvelles ou la maîtrise de nouveaux comportements tiennent davantage au sens qu'elles prennent dans la vie d'un adulte qu'aux techniques d'enseignement utilisées. La formation, quels que soient ses détours, est faite de ce qui a un écho dans le contexte de l'histoire de vie d'un adulte »[736]. La technique d'explicitation permet d'ouvrir l'éduqué à une sphère de connaissances et de savoirs nouveaux. Il convient dès lors de se demander quel sens cette technique prend dans son histoire de vie singulière. La question de l'école notamment n'est pas anodine qui plus est concernant des adultes en situation d'illettrisme. Rappelons que malgré une scolarisation qui les a confrontés à un apprentissage du lire-écrire, ces derniers ne maîtrisent pas ou plus la lecture-écriture, ce qui rend difficile leur vie quotidienne, personnelle, sociale et/ou professionnelle.

La question du sens que nous soulevons peut être introduite par la biographie éducative telle que Dominicé[737] l'a formalisée. Il conviendra d'interroger alors le parcours scolaire de l'adulte en situation d'illettrisme. Rappelons ici l'entretien sur le vécu de la scolarité que nous

[735] MEIRIEU, P. (2004). Faire l'Ecole, faire la classe. Paris : ESF Editeur, 2ème éd., 2006, p. 108.

[736] DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 218.

[737] DOMINICE, op. cit., 1990

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

avions conduit avec Martine, en complément des entretiens d'explicitation. La nécessité de ce nouveau type d'entretien était apparue au fil des divers entretiens d'explicitation alors que cette apprenante opérait de multiples digressions pour évoquer le vécu de sa scolarité. A l'écoute de cette histoire singulière qu'elle essayait de tisser au long des entretiens d'explicitation, nous avons décidé d'introduire la biographie éducative à la faveur d'un entretien centré sur la dimension de l'histoire scolaire de Martine. Il nous est donc apparu que les seuls entretiens d'explicitation s'avéraient insuffisants. S'ils permettent de mettre en forme l'histoire de l'éduqué, via une narration orale, ils ne peuvent, pris isolément, répondre à son besoin de prise de forme qui s'entend par rapport au sens que la formation prend dans celle-ci. Les entretiens d'explicitation ont ainsi permis à Martine de mettre en forme son vécu cognitif et affectif dans un récit oral à partir de tâches de lecture-écriture. Complétés par un récit de vie prenant l'allure d'une biographie éducative, ceux-ci l'ont autorisée à inscrire le processus d'explicitation dans un sens qui fait écho à son histoire de vie, ce qui renvoie à une prise de forme singulière du sujet. Soulignons, pour finir, que le sens donné à l'explicitation rejoint la dimension de la liberté de l'éduqué au-delà de la directivité d'un processus technique.

Nous allons à présent nous centrer sur les éléments qui devraient être intégrés dans la démarche de formation autour de l'explicitation.

Soulignons en premier lieu que la démarche formative que nous avons formalisée dans ce travail relève d'une instrumentation, au sens où nous avons organisé des activités pédagogiques pensées pour les personnes en situation d'illettrisme : nous avons ainsi rationalisé des démarches et des savoirs articulés autour de l'explicitation. Il convient cependant de rappeler que l'instrumentation ne peut s'entendre indépendamment de l'interpellation de la liberté de l'éduqué. La pédagogie est en effet la double affirmation selon laquelle « toute éducation à la liberté impose une instrumentation de cette liberté, […] toute rationalisation didactique requiert un souci constant de ce qui permet à l'autre d'échapper à l'emprise technocratique qu'elle exerce sur lui »[738]. Entre instrumentation de l'éduqué et interpellation de sa liberté se dessine un espace d'autonomisation comme nous le verrons plus loin.

Quels éléments saillants retenons-nous de notre réflexion autour de l'élaboration d'un dispositif formatif centré sur l'explicitation à destination de personnes en situation d'illettrisme ?

Tout d'abord, il nous paraît important de souligner que nous avons souhaité dépasser le seul ancrage psycho-cognitif dans lequel s'inscrit la technique d'explicitation en réintroduisant, d'une part, la dimension de la liberté, d'autre part, celle de l'expérience sensible. En somme, pour reprendre le paradoxe pestalozzien, nous voulons articuler le pôle de la tête avec celui du cœur et de la main. Avec le cœur, nous introduisons un projet d'émancipation aux côtés de l'acquisition de connaissances. Si la technique d'explicitation qui s'inscrit dans une démarche formative permet à l'éduqué de s'approprier des savoirs relatifs à la lecture et à l'écriture, il faut aussi qu'elle soit incluse dans une dynamique plus large qui soit celle de l'édification de la liberté. Il convient d'introduire la liberté aux côtés des dimensions de la nécessité et du déterminisme qu'appelle le pôle de la tête. Rappelons en effet que c'est grâce à l'étude de lois de développement psychologique que nous avons pu formuler notre hypothèse de recherche. Celle-ci convoque l'universel qui ne peut prendre sens que par rapport à la dimension du particulier, celle de l'homme amené à se réaliser, à se faire une œuvre de lui-même, en toute liberté. Afin de dépasser le seul pôle de la tête, nous souhaitons réintroduire également l'expérience sensible qui garantit la prise d'autonomie,

[738] MEIRIEU, P., La pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF Editeur, 1995, p. 114.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ce qui renvoie au pôle de la main selon Pestalozzi. En effet, il faut se garder de vouloir promouvoir une culture de l'abstraction pour elle-même. Si l'explicitation s'inscrit dans le mouvement développemental menant de l'oral vers l'écrit, c'est-à-dire dans un mouvement d'algébrisation selon Vygotsky[739] ou d'abstraction, la démarche formative élaborée autour de cette technique doit réintroduire la dimension de l'expérience sensible.

Avec le pôle du cœur, nous avons montré que nous voulions compléter la technique d'explicitation par la biographie éducative. Cette dernière cependant ne constitue pas le tout de notre pédagogie de l'explicitation. Il s'agit d'un instrument complémentaire au service de la démarche de l'explicitation. Le recours à la biographie éducative permettra de se mettre à l'écoute de la singularité de la personne en situation d'illettrisme, ce qui rejoint la dynamique de l'entretien d'explicitation centré sur la particularité de son vécu cognitif, même si, en aval, l'éducateur analyse ce vécu à la lumière des lois générales de développement, soit la perspective d'universalité précédemment décrite. Afin de rester au plus proche de l'écoute de la singularité du vécu de l'éduqué, il conviendra, sur un plan méthodologique, de ne pas élaborer un canevas commun à toutes les personnes. Quelques thèmes pourront être abordés dont on sait qu'ils ont jalonné l'éducation de l'adulte, tels la famille, l'école, les événements et les personnes qui l'ont marqué. La pédagogie de l'explicitation que nous avons bâtie veut s'inscrire au plus près d'une pédagogie de la singularité dont Dominicé souligne qu'elle demeure « le défi épistémologique central de l'éducation des adultes »[740].

Nous avons vu précédemment que notre dispositif de formation autour de l'explicitation contenait un paradoxe entre une directivité technique et une non-directivité relationnelle. Dès lors, comment penser l'accompagnement ? C'est dans la contenance des deux éléments du paradoxe que celui-ci doit être envisagé. Si l'éducateur apparaît non-directif sur le plan des attitudes relationnelles avec l'éduqué, sa directivité se fait jour dans le fait d'obliger ce dernier à opérer un choix entre des activités, des moyens de connaissance, des matériaux divers. La technique d'explicitation amène à une certaine directivité, notamment dans la conduite de l'entretien d'explicitation. En amont de ce dernier, il serait judicieux de conduire la personne en situation d'illettrisme à choisir entre diverses tâches de lecture-écriture, préalables et supports à l'entretien. Ces tâches pourraient s'entendre comme des activités au sens de Leontiev[741], qui articulent une action, des opérations ainsi qu'un mobile. Il nous semble important de proposer à l'éduqué de choisir parmi un vaste ensemble d'activités de lecture-écriture qui présentent la double facette de l'utilité et d'un problème réel qui, en ce sens, rejoignent sa réalité existentielle. L'illettrisme affecte la personne dans sa capacité à se saisir de la lecture et de l'écriture pour en faire un outil fonctionnel dans sa vie quotidienne. Si les activités à choisir lui semblent avoir une utilité pour son existence et rejoindre un problème réel, alors elles prendront pleinement sens pour lui et il pourra développer un engagement dans le dispositif formatif pensé par l'éducateur.

Ainsi, la dimension du sens de l'activité pour l'éduqué nous paraît fondamentale. Le sens d'une activité selon Leontiev[742] est donné par son motif qui correspond au générateur de l'activité, à sa finalité. L'éduqué peut s'inscrire dans une action en poursuivant une motivation extrinsèque : il souhaite par exemple faire plaisir à l'éducateur. Mais il peut aussi évoluer vers une motivation intrinsèque si cette activité lui apparaît utile et relevant

[739] VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

[740] DOMINICE, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 2ème éd., 2002, p. 213.

[741] LEONTIEV, A.N., Le développement du psychisme. Paris : Ed. Sociales, 1976

[742] LEONTIEV, op. cit., 1976

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

d'un problème réel ainsi que nous l'avons vu plus haut. Il agira alors par plaisir personnel d'apprendre et par désir de s'insérer dans le monde des lettrés. En somme, il nous paraît important que notre dispositif formatif renvoie à une pédagogie de l'explicitation en prise avec la vie sociale. L'objectif est de réintroduire la vie au cœur de la formation. Les activités de lecture-écriture en amont des entretiens d'explicitation nous semblent propices à cette réintroduction. L'éducateur invitera la personne en situation d'illettrisme à amener des documents concrets (papiers administratifs, livres, prospectus, …) supports des activités. De même, la biographie éducative, complémentaire à la technique d'explicitation, se centrera sur les éléments de la vie de l'éduqué en prise avec la formation.

Il s'agira donc, comme nous l'avons vu précédemment, de proposer aux personnes en situation d'illettrisme des tâches en lien direct avec leur vie quotidienne et sociale, qui deviennent pleinement des activités. Quel type d'activité leur proposer ? Autrement dit, quelle éducation de l'activité penser ? Se centrant sur le pôle de la main, Pestalozzi propose un principe d'activité. Dans ce cadre, il s'agit de placer l'éduqué « en position d'action, d'initiative, de création »[743]. L'activité d'écriture semble relever de ce principe d'activité, mettant en jeu la dimension de l'expérience sensible.

En effet, l'écriture place tout d'abord l'éduqué dans une dynamique d'action. L'écriture correspond à un outil mental ou instrument psychologique selon Vygotsky[744] dans la mesure où il permet d'agir sur sa conduite et sur celle d'autrui. Par ailleurs en tant qu'activité selon Leontiev[745], elle comprend parmi ses trois pôles interdépendants une action qui vise un objet ou objectif immédiat.

Ensuite, l'écriture permet de placer l'éduqué dans une dynamique d'initiative. Comme le souligne Dewey, « l'activité doit être une auto-activité dans une situation maîtrisée par un sujet »[746]. Afin de faciliter son engagement dans l'activité, il conviendra d'obliger l'éduqué à choisir parmi diverses activités d'écriture. Celle qu'il aura choisie deviendra une auto-activité dans une situation qu'il maîtrise. Cela renvoie à la dimension de la contrôlabilité de la tâche telle que la développe Viau[747]. La perception de la contrôlabilité de la tâche renvoie à la perception selon laquelle on a un certain contrôle sur son déroulement. Conjuguée à d'autres perceptions, elle permet à l'éduqué de s'engager cognitivement et de maintenir une persévérance dans la tâche.

Enfin, l'activité d'écriture permet de développer son potentiel créatif. La biographie éducative comporte deux phases : une première phase orale dans laquelle la personne met en forme la narration d'un vécu qui prend sens par rapport à son cheminement formatif ; c'est ainsi que s'opère un processus de prise de forme ; puis une phase écrite qui constitue une seconde version du récit oral. On pourrait introduire dans notre dispositif formatif une forme renouvelée d'écriture qui permettrait à l'éduqué de développer sa créativité, à travers la forme poétique qui s'éloigne de la forme académique et scolaire. Cela s'inscrit dans un mouvement de libération de l'écriture. On retrouve ici le paradoxe entre la liberté et la contrainte : si l'écriture est libérée dans sa forme, elle reste néanmoins soumise au

[743] SOETARD, M. Johann Heinrich Pestalozzi. In HOUSSAYE, J. (Dir.), Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui. Paris : Armand Colin Editeur, 1994, p. 46.

[744] VYGOTSKY, L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P., Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95-117.

[745] LEONTIEV, A.N., Le développement du psychisme. Paris : Ed. Sociales, 1976

[746] DELEDALLE, G., John Dewey. Paris : PUF, 1995, p. 16.

[747] VIAU, R., La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck Université, 1997

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

respect des normes orthographiques et syntaxiques. Cette forme renouvelée d'écriture ne doit cependant pas figurer comme exclusive. Certaines personnes en situation d'illettrisme peuvent préférer la forme académique et scolaire, souhaitant réapprendre la lecture-écriture à partir de manuels scolaires.

Ainsi, l'activité d'écriture que nous pourrions proposer semble correspondre au principe d'activité selon Pestalozzi. Quand conviendra-t-il de la faire intervenir dans notre dispositif formatif ? Elle pourrait apparaître en premier lieu comme tâche préalable aux entretiens d'explicitation, en tant que supports de l'explicitation qui suivra. Il conviendra d'expliciter le vécu cognitif de l'action menée auparavant sans avoir la trace en perception. En second lieu, il pourrait intervenir comme tâche conclusive des entretiens d'explicitation. Suite aux prises de conscience opérées par l'éduqué lors de l'entretien, l'éducateur pourrait l'inviter à faire retour sur la tâche initiale afin d'opérer des régulations. Enfin, elle pourra figurer comme activité inscrite dans le cadre de la biographie éducative, que nous introduisons complémentairement aux entretiens d'explicitation. L'éduqué sera amené à écrire un vécu personnel, soit sans document support, à partir d'un vécu intériorisé, soit à partir de supports d'écrits les plus diversifiés possibles.

Au final, il nous paraît fondamental de placer notre pédagogie de l'explicitation dans une visée d'autonomie qui porte l'éducation. Ainsi apparaît un oxymore ultime : comment former à l'autonomie ? Les actions formatives à destination d'un public de personnes en situation d'illettrisme visent une finalité : reconstruire pour la personne un outil de liberté. Le savoir lire-écrire libère comme l'a souligné Meirieu[748]. Il s'agit donc en formant les personnes à ce savoir, de les inscrire dans cette visée émancipatrice. Mais plus encore, le savoir sur le savoir libère l'éduqué. « Et ce que je nomme ici « métacognition » n'est nullement en extériorité par rapport aux savoirs eux-mêmes ; c'est exactement ce par quoi les connaissances transmises deviennent outils d'émancipation »[749]. Afin d'ouvrir un espace d'autonomisation, il conviendrait dans notre dispositif formatif de procéder par étayages et désétayages successifs, accompagnés par des activités de métacognition. Cela nous renvoie à la dialectique entre contrainte et liberté et place notre pédagogie de l'explicitation du côté d'un instrument, outil auquel l'éduqué a pleinement donné son sens. Entre genèse instrumentale et visée émancipatrice doit s'inscrire la formation à l'autonomie de la personne en situation d'illettrisme.

[748] MEIRIEU, P., Illettrisme et exclusion : quels liens entre ces deux situations ?. Colloque du 23 octobre 2001 organisé à Paris par la Fondation Caisse d'Epargne pour la Solidarité, Les Cahiers de la fondation, p. 15-20.

[749] MEIRIEU, P., Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. Paris : ESF Editeur, 1991, p. 136.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Références bibliographiques

Ouvrages et articles

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ALBERT, J.P. L'illettrisme au quotidien. *In* FRAENKEL, B. (Dir.), *Illettrismes. Variations historiques et anthropologiques. Ecritures IV*. Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou, 1993

ANDRE, C., *Parentalité et apprentissage de la lecture : les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : L'Harmattan, 2003

ANDRIEUX, F. Illettrisme et production de savoirs. *In* GPLI, *De l'illettrisme : Etat des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*. Ministère du travail, du dialogue social et de la participation. Paris, 1995, p. 5-7.

ANLCI, *Lutter ensemble contre l'illettrisme : cadre national de référence*, 2003

BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Editions Vrin, 1938

BALAS-CHANEL, A. L'entretien d'explicitation : accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Eduquer*, 2002, n°1, p. 81-115.

BAREL, Y., *Le paradoxe et le système : essai sur le fantastique social*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2ème éd., 1989

BENTOLILA, A. De l'oral à l'écrit : connivence et distance. *In* BENTOLILA, A., CHEVALIER, B., FALCOZ-VIGNE, D., *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris : Nathan, 1991, p. 187-188.

BENTOLILA, A., BOUTHIER, C., CHEVALIER, B., FONTAINE, F., FRAENKEL, B., LAMBLIN, C., PFEFFER, I., *Lettris : une méthode pour comprendre, lire, écrire, parler*. Paris : Editions Nathan, 1995

BENTOLILA, A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996

BENTOLILA, A., *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*. Paris : Plon, 2000

BENTOLILA, A., RIVIERE, J.P., *Illettrisme et exclusion : bilan et perspectives d'action*. Rapport pour la Fondation Caisses d'Epargne Pour la Solidarité, 2001

BERTRAND, Y., VALOIS, P. Carl Rogers. *In* HOUSSAYE, J. (Dir.), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin Editeur, 1994, p. 242-252.

BESSE, J.M., DE GAULMYN, M.M., LAHIRE, B. (Dirs.), *L'« illettrisme » en questions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1992

BETTELHEIM, B., ZELAN, K., *La lecture et l'enfant*. Paris : Robert Laffont, 1983

BLANCHET, A., *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Bordas, 1985

BOIMARE, S., *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod, 1999 (Enfances)

BRUNER, J., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1983

BRUNER, J., *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, 1987

CAVET, C. Y a-t-il aujourd'hui une définition de l'illettrisme qui s'impose à tous ?. *Economie & Humanisme*, 2002, n° 363, p. 12-16.

CHAUVEAU, G., *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz, 1997

CLESSE, C., HEBRARD, J., JAN, I., LENTIN, L. (Dirs.) (1977). *Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : E.S.F., 4ème éd., 1983

COMITE ECONOMIQUE ET SOCIAL DE LORRAINE, *L'illettrisme en région Lorraine : analyse et propositions. Séance plénière des 12 et 15 octobre 1990*. Metz, 1990, 2 tomes

COPPALLE, F. Amener des illettrés à une recherche de signification de l'écrit. *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 1990, n°25, p. 18-23.

DANVERS, F. (1991). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2ème éd., 2003

DAUZAT, A., DUBOIS, J., MITTERAND, H., *Nouveau dictionnaire étymologique*. Paris : Librairie Larousse, 1971

DE PERETTI, A., *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Toulouse : Edouard Privat, Editeur, 1974

DELEDALLE, G., *John Dewey*. Paris : PUF, 1995

DELEFOSSE, J.M.O. L'illettrisme : approche linguistique. *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 1999, n°42, p. 67-94.

DELORY-MOMBERGER, C., *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos, 2000

DELORY-MOMBERGER, C., *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris :

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER épouse CHEVALLIER-GATÉ Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Article en ligne

BOURNE, J., D. « Pierre Dominicé (2002). L'histoire de vie comme processus de formation ». *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne]. 34/3 (2005)

<http://osp.revues.org/index790.html> mis en ligne le 28 septembre 2009 (page consultée le 9 décembre 2010)

Sites consultés

ACADEMIE DE PARIS. *Le Cycle d'Insertion Professionnelle par l'Alternance*. Site de l'Académie de Paris, [en ligne]

<http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_46993/le-cycle-d-insertion-professionnelle-par-l-alternance?cid=piapp1_45872> (Page consultée le 4 octobre 2010)

ANLCI. *Illettrisme : les chiffres : exploitation par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE*. Site de l'ANLCI, [en ligne].

<http://anlci.gouv.fr/?id=445> (Page consultée le 20 septembre 2010)

ANLCI. *Illettrisme : les chiffres : exploitation par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE*. Site de l'ANLCI, [en ligne].

<http://anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/Les_chiffres_de_l_illettrisme.pdf> (Page consultée le 20 septembre 2010)

ATILF, CNRS, Université Nancy 2. *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*, [en ligne]

<http://atilf.atilf.fr/> (Page consultée le 9 décembre 2010)

BROS, F. *Regards sur les compétences clés : de la recommandation à la déclinaison dans les territoires*. Site du Centre INFFO, [en ligne]

<http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf_intervention_fb_cc_lemans.pdf> (Page consultée le 2 septembre 2010)

CAFOC de Nantes. *Développement des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : repères pour la formation*. Site du CAFOC de Nantes, [en ligne]

<http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/Methodo_gale.pdf> (Page consultée le 14 juillet 2010)

CALIN, D. *Les Instituts Médico-Educatifs (IME)*. In CALIN, D. Psychologie, éducation & enseignement spécialisé, [en ligne]

<http://dcalin.fr/ime.html> (Page consultée le 4 octobre 2010)

CALIN, D. *Les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA)*. In CALIN, D. Psychologie, éducation & enseignement spécialisé, [en ligne]

<http://dcalin.fr/segpa.html> (Page consultée le 4 octobre 2010)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Centre de ressources illettrisme et pédagogie. *Des « savoirs de base » aux « compétences clés »*. Site du Centre de ressources illettrisme et pédagogie, [en ligne].

<http://dafpic.tice.ac-orleans-tours.fr/script/article.php3?id_article=241> (Page consultée le 2 septembre 2010)

LANG, J. *Discours de Jack Lang sur la prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques*. In Site de l'APEDYS France, [en ligne].

<http://www.apedys.com/rapport_gouv.htm#EN1> (Page consultée le 27 octobre 2010)

LAROUSSE. *Définition : préprofessionnel, préprofessionnelle*. Site du dictionnaire Larousse, [en ligne]

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pr%C3%A9professionnel_pr%C3%A9professionnelle/63625> (Page consultée le 4 octobre 2010)

Le Serveur suisse de l'éducation. *DeSeCo - compétences clés dans les pays de l'OCDE*. Site du Serveur suisse de l'éducation, [en ligne].

<http://www.educa.ch/dyn/58929.asp> (Page consultée le 13 septembre 2010)

OECD. *La définition et la sélection des compétences clés*. Site de l'OECD, [en ligne].

<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> (Page consultée le 13 septembre 2010)

UNAPEI. *Qu'est-ce qu'un CAT ?*. Site de l'UNAPEI, [en ligne]

<http://www.cat-unapei.org/que_cat_index.php> (Page consultée le 4 octobre 2010)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Liste des sigles utilisés

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ANLCI	Agence nationale de lutte contre l'illettrisme
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
ARL	Atelier de raisonnement logique
ASI	Accompagnement social individuel
ATD Quart-Monde	Aide à toutes détresses Quart-Monde
ATILF	Analyse et traitement informatique de la langue française
BEP	Brevet d'études professionnelles
CAFOC	Centre académique de formation continue
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPSILL	Comprendre et accompagner les personnes en situation d'illettrisme
CAT	Centre d'aide par le travail
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CHRS	Centre d'hébergement et de réadaptation sociale
CIPPA	Cycle d'insertion professionnelle par alternance
COTOREP	Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel
CPA	Classe préparatoire à l'apprentissage
CPPN	Classe préprofessionnelle de niveau
CV	Curriculum vitae
DeSeCo	définition et sélection des compétences clés
EdE	Entretien d'explicitation
ENDR	Entretien non-directif de recherche
Enquête IVQ	Enquête information et vie quotidienne
ESAT	Etablissement et service d'aide par le travail
FLE	Français langue étrangère
GPLI	Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme
GREX	Groupe de recherche sur l'explicitation
GRILL	Groupe de recherche sur l'illettrisme
IME	Institut médico-éducatif
IMP	Institut médico-pédagogique
IMPRO	Institut médico-professionnel
INALF	Institut national de la langue française
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
JAPD	Journée d'appel et de préparation à la défense
LAD	Language Acquisition Device
LAREF	Laboratoire de recherche en éducation et formation
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques. En anglais OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development
OEI	Objectif emploi individuel
PAIO	Permanence accueil information et orientation
PEI	Programme d'enrichissement instrumental
PISA	Projet International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans
RMI	Revenu minimum d'insertion
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SES	Section d'éducation spécialisée
TFLI	Trésor de la langue française informatisé
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization En français : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
ZUS	Zone urbaine sensible

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

[Résumés]

Titre de la thèse : De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme.

Sous-titre de la thèse : Vers une pédagogie de l'explicitation.

Résumé :

(1660 caractères)

En quoi l'explicitation orale peut-elle favoriser le mouvement développemental de l'oral vers l'écrit chez des personnes en situation d'illettrisme ? Cette thèse propose de répondre à cette question.

Suite à l'analyse de travaux de psychologues constructivistes et de linguistes, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'explicitation, comme prise de conscience provoquée par un médiateur, permet le développement d'une conceptualisation, se soutenant d'un mouvement d'abstraction.

Afin de donner forme à cette hypothèse, nous avons mis en place un dispositif formatif centré sur l'explicitation auprès de personnes en situation d'illettrisme. Celui-ci consiste en deux types d'entretien qui sont menés auprès de cinq personnes en situation d'illettrisme. L'analyse qualitative des entretiens d'explicitation révèle qu'elles présentent un certain nombre de difficultés dans le processus d'explicitation. Nous constatons un écart entre les résultats attendus par hypothèse et les résultats observés : les personnes en situation d'illettrisme interviewées présentent de nombreuses difficultés à expliciter le vécu de leurs actions.

A partir de ces constats, il nous apparaît alors nécessaire d'élargir notre approche, de prendre en compte d'autres facteurs anthropologiques, et en définitive de repenser la démarche d'explicitation dans une dimension pédagogique. Cette thèse propose donc une pédagogie de l'explicitation à destination de personnes en situation d'illettrisme qui ne se limite pas à l'application de la technique de l'entretien d'explicitation. Cette pédagogie est traversée de multiples paradoxes qu'elle se propose de gérer dans la contenance.

Mots-clés :

- Illettrisme
- Langage oral et écrit
- Métacognition
- Explicitation
- Pédagogie
- Formation d'adultes
- Paradoxes

Title of the thesis:

From the speaking to the writing skill as regards the persons in situation of illiteracy.

Subtitle of the thesis: Towards an education of explicitation

Summary :

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

(1508 characters)

How can the oral explicitation favour the developping movement from the oral skill towards the writing one concerning persons in situation of illiteracy? This thesis intends to answer this question.

Further to the analysis of the constructivist psychologists and linguists' works, we made the assumption that the explicitation, as an awareness provoked by a mediator, enables to develop a conceptualization, supported by an abstraction movement.

To embody this hypothesis, we set up a formative device centred on the explicitation with persons in situation of illiteracy. This one consists of two types of interview led with five persons in situation of illiteracy. The qualitative analysis of these clarifying interviews reveals that the concerned persons have a few difficulties in the process of explicitation. We notice a difference between the results expected by the hypothesis and the observed results : the interviewed persons in situation of illiteracy show many difficulties clarifying what they lived through their actions.

From these reports, it seems necessary to us to widen our approach, to take into account the other anthropological factors, and eventually to rethink the approach of the explicitation in an educational dimension. Thus this thesis suggests an education of the explicitation to persons in situation of illiteracy, which isn't limited to the use of the explicitation interview technique. Multiple paradoxes go through this teaching skill which intends to manage them in the volume.

Keywords :

- Illiteracy
- Oral and written language
- Metacognition
- Explicitation
- Education
- Adults' training courses
- Paradoxes

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Annexes

Les annexes suivantes présentent 35 entretiens qui ont été menés lors de la pré-enquête et de l'enquête auprès de 8 personnes en situation d'illettrisme d'un atelier de formation de base. Lors des entretiens d'explicitation, une tâche préalable de lecture et/ou d'écriture a été proposée à l'interviewé. Ces tâches sont issues de l'outil Lettris[750] coordonné par Bentolila.

Annexe 1 : Synopsis des 35 entretiens menés

Tableau n°1 : Synopsis des 35 entretiens menés

[750] BENTOLILA, A., BOUTHIER, C., CHEVALIER, B., FONTAINE, F., FRAENKEL, B., LAMBLIN, C., PFEFFER, I., Lettris : une méthode pour comprendre, lire, écrire, parler. Paris : Editions Nathan, 1995

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Dispositif	Prénom de l'interviewé	Type d'entretien mené	Numéro	Numéro d'annexe
Pré-enquête				
1 er dispositif	Christophe	Entretien d'explicitation	1	Annexe n °2
	Christophe	Entretien d'explicitation	2	Annexe n °3
	Christophe	Entretien d'explicitation	3	Annexe n °4
	Jean-Charles	Entretien d'explicitation	1	Annexe n °5
	Jean-Charles	Entretien d'explicitation	2	Annexe n °6
2ème dispositif	Jean-Charles	Entretien narratif	1	Annexe n °7
	Jean-Charles	Entretien narratif	2	Annexe n °8
	Jean-Charles	Entretien narratif	3	Annexe n °9
	Jean-Charles	Entretien narratif	4	Annexe n °10
	Fabien	Entretien narratif	1	Annexe n °11
Enquête	Jérôme	Entretien narratif	1	Annexe n °13
	Jérôme	Entretien narratif	2	Annexe n °14
	Jérôme	Entretien d'explicitation	1	Annexe n °15
	Jérôme	Entretien d'explicitation	2	Annexe n °16
	Jérôme	Entretien d'explicitation	3	Annexe n °17
	Ludovic	Entretien narratif	1	Annexe n °18
	Ludovic	Entretien narratif	2	Annexe n °19
	Ludovic	Entretien d'explicitation	1	Annexe n °20
	Ludovic	Entretien d'explicitation	2	Annexe n °21
	Ludovic	Entretien d'explicitation	3	Annexe n °22
	Christine	Entretien narratif	1	Annexe n °23
	Christine	Entretien narratif	2	Annexe n °24
	Christine	Entretien d'explicitation	1	Annexe n °25
	Christine	Entretien d'explicitation	2	Annexe n °26
	Christine	Entretien d'explicitation	3	Annexe n °27
	Charlotte	Entretien narratif	1	Annexe n °28
	Charlotte	Entretien narratif	2	Annexe n °29
	Charlotte	Entretien	1	Annexe n

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Dispositif : pré-enquête / 1er dispositif

Date de l'entretien : 01/03/03

Durée : 1h15

Tâche :

- *Premier exercice* : Fiche de lecture n°48 (correspondance), exercice 1. Un texte ayant pour thème le curriculum vitae présente des mots manquants. Pour chacun de ces mots, deux mots sont proposés dans la marge ; seul un est correct. Il s'agit de le retrouver.
- *Deuxième exercice* : Fiche de lecture n°48 (correspondance), exercice 2. Le support de l'exercice est un texte portant sur « la présentation du curriculum vitae ». Des mots sont en partie effacés. Il s'agit, après lecture du texte, de retrouver quels sont ces mots.

Observables :

- *Premier exercice* : je ne lis pas la consigne à C. Celui-ci lit directement le texte, puis il dit (en voyant les mots « adresse » et « numéro de téléphone ») : « il faut que j'écrive mon adresse et mon numéro de téléphone ? » A partir de là, je commence à l'aider ; nous relisons la consigne. Par rapport à la quatrième rubrique : « les langues que vous connaissez », il s'exclame « ah bon, on peut mettre les langues ? ». Il lit le mot « exempté » pour « enchanté » (cela a été sa situation pour le service militaire). Je lui fait relire le mot.
- *Deuxième exercice* : je ne lis pas la consigne à C. Il trouve « feuille » tout de suite. Je dois l'aider pour « majuscules ».

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C : Christophe, l'interviewé

--- Premier exercice ---

1. M : alors, donc C vous venez de faire un exercice de lecture et d'écriture, alors est-ce que vous pourriez me dire comment… vous, vous avez fait pour faire cet exercice ?
2. C : bah j'ai lu euh les exemples que y'avait sur la feuille
3. M : oui, vous avez lu les exemples [je n'arrive pas à comprendre ce terme « exemple » dans le contexte de l'exercice]
4. C : ouais
5. M : hum
6. C : ouais pour faire le curriculum… ouais… vitae… ouais, bah j'ai lu et pis y manquait des mots fallait les rajouter après
7. M : voilà, hum
8. [silence]
9. M : donc c'est un peu comme ça que vous avez fait
10. C : bah ouais
11. M : alors les exemples, où est-ce qu'ils sont les exemples dont vous me parliez euh C ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

12. C : bah qui sont là [il pointe les paires de mots dans la marge sur la feuille]
13. M : là c'est les exemples ?
14. C : oui des exemples de mot oui… qui manquaient
15. M : ah voilà, vous voulez dire, dans cette colonne là
16. C : ouais
17. M : euh, c'est les exemples de mots qui
18. C : qui manquaient sur la feuille
19. M : qui manquaient sur la feuille, oui, hum, hum. Et comment vous avez su que il manquait des mots ?
20. C : bah parce que y avait des n… des lignes euh… pointillés oui qui, qui manquait oui, pis y avait pas de mots
21. M : c'est ça oui, c'est en voyant les lignes pointillées que vous vous êtes dit euh il y a des mots qui manquent
22. C : bah oui
23. M : hum [silence] et alors, par rapport à cet exercice, qu'est-ce que vous avez regardé en premier ?
24. C : [silence] bah [silence] shai pu
25. M : si vous vous souvenez un petit peu
26. C : ouais
27. M : hein je vous ai donné cette feuille… euh… qu'est-ce que vous avez regardé ? [je connais déjà la réponse à ma question]
28. C : bah comment elle était pis euh [silence] shai pas comment dire
29. M : comment elle était
30. C : oui comment elle était pis
31. M : la feuille [j'explicite l'anaphore « elle »]
32. [silence]
33. M : alors comment elle était, est-ce que vous pourriez préciser un petit peu ce que vous voulez dire
34. C : ouais bah, on a lu le premier exemple en haut, ouais [C recherche l'approbation]
35. M : oui, hum
36. C : ouais on a lu l'exemple et pis après on a regardé après où c'est que, où c'est qui manquait des mots euh pour les rassembler, ouais ?
37. M : hum
38. C : ouais [ton affirmatif]
39. M : oui vous avez procédé comme ça
40. C : ouais
41. M : alors il me semble si on reprend un petit peu au début, je crois que au début vous avez regardé là le
42. C : oui la première ligne
43. M : texte, et puis vous m'avez dit à un moment donné : « il faut que je mette mon adresse et mon numéro de téléphone »
44. C : ouais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

45. M : qu'est-ce qui vous a fait dire ça euh C ? [autrement dit : « pourquoi vous être dit ça ? » ; je pointe une erreur, amenant l'apprenant à une auto-justification]
46. C : non parce que c'est marqué « votre adresse et votre euh numéro de téléphone », c'est pour ça
47. M : c'est pour ça ? c'est parce que c'était marqué ça ?
48. C : ouais
49. M : et vous avez pensé
50. C : à ça, ouais
51. M : il faut que je marque
52. C : ouais
53. M : mon adresse et mon numéro de téléphone [silence] et alors après, euh, au niveau des différents mots, qu'est-ce qui vous a fait choisir pour un… euh… ce… un mot plutôt qu'un autre ?
54. C : bah comme la première, bah y'a « por », et « po » et « p » et « prénom » euh
55. M : hum
56. C : vaut mieux [silence] bah comme y marquent euh « votre » normalement c'est « votre prénom » et « votre adresse » et « votre numéro de téléphone » au lieu du poids
57. M : vous dites « normalement »
58. C : normalement non
59. M : dans un CV, on marque plutôt [j'explicite à la place de C]
60. C : le prénom oui
61. M : voilà, hum. Donc là hein, voilà. Alors, si on regarde d'autres mots ou ceux que vous voulez. Est-ce que vous pourriez dire pourquoi vous avez choisi tel mot plutôt que tel autre ?
62. C : bah shai moi, comme euh… comme euh, l'autre, l'avant-dernier là
63. M : ouais
64. C : c'est [il se met à lire] « utilisez votre activité votre » bah c'est marqué soit l'âge ou la taille
65. M : oui
66. C : faut mieux, bah c'est… c'est l'âge
67. M : c'est l'âge
68. C : euh [C est pris d'un doute] oui c'est l'âge
69. M : oui
70. C : ouais c'est l'âge au lieu d'être la taille. On le marque jamais normalement sur un CV ouais
71. M : voilà, hein, vous dites sur un CV c'est plutôt l'âge qu'on marque
72. C : oui que la taille, oui
73. M : voilà, que la taille, effectivement, hum [silence] d'accord, oui, est-ce que vous avez d'autres choses à dire sur comment vous avez fait
74. C : bah pff on l'a… je l'ai lu pis euh
75. M : oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

76. C : bah vous m'avez aidé aussi à la lire et pis à la comprendre, ouais ?
77. M : hum, ouais. Donc vous aviez besoin de lire
78. C : oui
79. M : et de comprendre pour mettre les mots qui euh qui manquaient
80. C : oui
81. M : hein, voilà [silence] et alors si on prend par exemple ce dernier exemple, de même qu'est ce que… comment vous avez fait euh pour mettre le mot ? C : ah oui pour mettre le… ah ouais là c'est « obligations » ouais « militaires » [C répète cela plusieurs fois] bah c'est marqué « ré », « réformé » ou, ou « exempté » --- Je fais ressurgir la dimension normative : j'imprime à notre relation un modèle « formateur – apprenant » et non « chercheur – personne en situation d'illettrisme » ---
82. M : ah [je fais ressurgir ici la dimension normative : mon intervention vise à remettre en cause ce que C vient de dire]
83. C : non et
84. M : on a vu que la
85. [rires]
86. C : et « échan », « échan » ouais « échangé » oui
87. M : alors oui voilà, ça commence par « en », « en » ?
88. C : « enchanté »
89. M : enchanté, voilà
90. C : enchanté oui, enchanté ou réformé
91. M : alors, pourquoi « réformé » ?
92. C : bah parce qu'ils parlent du service militaire
93. M : voilà
94. C : oui, oui
95. M : ça parle du service militaire, donc là il vaut mieux mettre « réformé »
96. C : « réformé », oui
97. [silence]
98. M : d'accord par rapport à ce
99. C : oui
100. M : premier exercice ?
101. C : oui --- Deuxième exercice ---
102. M : hein alors le deuxième. Donc là, de même, comment vous vous y êtes pris ? --- Ré explication par C de la consigne ---
103. C : bon, bah, y avait des mots qu'ils taient coupés par, c'est le cas de le dire, coupés par le milieu
104. M : hum
105. C : qu'ils taient effacés
106. M : hum
107. C : déjà, en commençant à les lire, à les regarder euh ça peut, c'est comme ça, ça m'a aidé un peu presque

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

108. M : d'accord
109. C : ouais [il rit] --- Demande d'explicitation de l'anaphore « les » ---
110. M : vous dites hein en commençant à les lire, à les lire, c'est quoi « les » ? [je veux faire expliciter l'anaphore « les », en même temps, j'ai déjà la réponse : « les » correspond à « les mots »]
111. C : bah les lire euh c'est de les regarder pis les lettres sont coupées par le milieu
112. M : vous voulez dire c'est les mots, vous regardez les mots, ou vous regardez juste ?
113. C : ouais les mots, voir comment ils sont coupés euh
114. M : mais là, y a que un mot, fin bah là, celui qu'on voit là, c'est que un mot qui est coupé
115. C : ouais
116. M : donc vous disiez « les », « à les regarder »
117. C : bah ouais parce qu'il y a plusieurs qui sont coupés
118. M : ah oui, oui c'est ça
119. C : ouais
120. M : quand vous dites « les », c'est les mots qui sont coupés quoi en fait
121. C : ouais --- Fin de l'explicitation de l'anaphore « les » ---
122. M : oui c'est ça hein, les mots qui sont coupés… et donc vous étiez en train de m'expliquer là, oui
123. C : ouais, bah ils t'aient coupés euh… fallait trouver c'est quoi, bah les mots qu'ils t'aient, bah fallait trouver les mots qu'ils t'aient coupés
124. M : alors fallait trouver… oui
125. C : bah les mots
126. M : fallait trouver, hein c'est ça [j'ai toujours un discours évaluatif], les mots qui étaient coupés
127. C : ouais
128. M : hum, alors comment vous avez fait pour euh pour les trouver les mots ?
129. C : bah j'ai quelques [?] j'ai changé « feu » oui c'est « feuille »
130. M : oui
131. C : « feuille », « feuille », non « feuillir » euh… « fleur »
132. M : alors, voyez, vous l'avez marqué là, là
133. C : [silence] « feu »
134. M : là c'est « feuille »
135. C : « feuille »
136. M : hein, effectivement, et alors
137. C : « feuille » non… [?] « feuille » [C essaie de relire le mot « feuille » et doute -> rapport à l'autre vécu comme détenteur du savoir]
138. M : « feuille » hein, parce que en fait dans la phrase c'est « le curriculum est à faire sur une ? » [je m'insère dans ce rapport au savoir comme détentrice du savoir, comme experte]
139. C : feuille oui
140. M : feuille séparée

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

141. C : hum séparée hum
142. M : oui. Alors comment… je me souviens vous avez trouvé tout de suite « feuille », comment, comment vous avez fait [rires] pour trouver tout de suite ?
143. C : bah parce que les lettres elles sont coupées et le « f », le « e » et puis le « u » euh ils sont coupés euh, pis le « i » et pis les deux « l », « e », ils sont coupés à moitié, quand on regarde, mettons le « e » là… on le voit coupé euh j'ai comparé comme ça [C soutient son discours de gestes]
144. M : ah voilà d'accord, vous avez comparé, hein ?
145. C : oui
146. M : vous dites que vous avez comparé hein, le « e » par exemple
147. C : bah, il t'ait là [autrement dit, la lettre « e » était entière dans le mot « faire »], et pis il est coupé euh [C a besoin d'un support concret pour expliciter sa pensée]
148. M : voilà avec le « e » de « faire » qui est écrit tout en entier [ce que C agit, je l'explicite par des mots]
149. C : ouais
150. M : donc c'est en comparant
151. C : en comparant ouais, comme le dernier mot il est [?] ouais, le plus, le plus, ouais c'est marqué « le plus grand » ouais
152. M : hum. Et là de même vous avez comparé ?
153. C : bah ouais comparé, ils sont coupés euh… comme avec le « d » là euh… il est coupé à moitié
154. M : ah oui
155. C : ouais, j'ai comparé comme ça, pis avec le « r » euh, ça fait « g » « r » « a » « n » « d » oui
156. M : hum et donc comme ça, voilà, vous
157. C : ouais ça m'a aidé hum
158. M : et alors y'a eu « majuscules », hein, où là vous avez eu un petit peu plus de mal
159. C : ah bah oui là
160. M : [je lui coupe la parole] alors comment vous expliqueriez ça euh C ? [question en « pourquoi » et non en « comment »]
161. [silence]
162. C : ouais parce que je croyais que c'était un « i » et pis c'était un « j », ouais c'était
163. M : c'est… vous voulez dire la lettre là
164. C : la lettre oui
165. M : vous croyiez que c'était un « i »
166. C : oui
167. M : alors qu'en fait c'était un « j »
168. C : oui
169. M : et alors qu'est-ce qui a pu vous aider ensuite à vous débloquer ?
170. C : bah la forme euh les autres lettres euh un « s » et pis euh c'était un « ce » ouais un genre de « c » « u » ouais et pis là c'était « l »… ouais parce que avec les autres « l »…

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

171. M : vous avez regardé les autres « l » ?
172. C : oui
173. M : c'est ça, ouais
174. C : les « l », le « e » et pis le « s »
175. [long silence]
176. M : donc là aussi, c'est en comparant ?
177. C : en comparant oui
178. M : en comparant que vous avez euh que vous avez trouvé ouais
179. [long silence]
180. M : donc vous avez dit, si je reprends, vous avez dit que vous avez vu que y avait des mots effacés
181. C : ouais effacés ouais
182. M : hein, et euh vous avez dit pour euh il fallait trouver les
183. C : les mots entiers oui
184. M : voilà
185. C : oui
186. M : ils sont à moitié effacés
187. C : bah ouais
188. M : il faut trouver le mots entier et vous m'avez dit pour trouver le mot entier « j'ai comparé »
189. C : bah oui
190. M : chaque lettre
191. C : chaque lettre et
192. M : avec d'autres lettres
193. C : ouais, avec d'autres lettres oui
194. M : hum, c'est ça… et alors si on revient sur… le début, hein, comment vous vous y êtes pris pour lire le début, là, de… de l'exercice ?
195. C : bah j'ai, j'ai lu le [long silence] ils marquaient « trouver euh », « effa » ouais ils ont marqué « effacés » euh « lire » euh « lisez cette texte sans votre occupant de mots en… pa… en partie effacés »
196. M : voilà
197. C : « trouvez les… « ensuté » [il fait un effort de décodage] « consulté » [il dit ce mot d'emblée] que sont ces mots ». Là y'a des mots à moitié effacés oui
198. M : voilà, hein, vous avez compris en lisant ça qu'y avait des mots à moitié effacés
199. C : hum
200. M : hein… mais, je crois qu'au tout début euh vous m'avez dit après avoir lu euh… « il faut que j'efface des mots »… je me souviens plus très bien [je fais appel à sa mémoire volontaire]
201. C : bah oui, oui
202. M : alors comment ça vous est venu ça qui… l'idée que fallait que vous effaciez des mots ? [question en pourquoi et non en comment]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

203. [silence]
204. C : bah non j' croyais qu' fallait… eff… bah oui effacer des mots, shai pas pourquoi oui
205. M : alors qu'est-ce qui vous a fait dire ça qui fallait effacer des mots ?
206. C : non parce que j'avais vu euh « participer » « effacer » j'avais… j'avais vu ça « effacer » euh… soit effacer des mots ou ouais, mais c'était à les retrouver
207. M : hum voilà, en fait apparemment vous avez vu un mot, « effacer », et vous vous êtes peut-être dit « bah faut peut-être que j'efface des mots », c'est ça ?
208. C : bah ouais, ouais
209. M : un peu comme tout à l'heure dans le premier exercice, vous avez vu « adresse, numéro de téléphone »
210. C : ouais
211. M : hein et vous vous êtes dit « ah, il faut peut-être que je marque » euh
212. C : l'adresse et le téléphone ouais
213. M : alors, à partir de là, comment vous avez fait pour trouver en fait ce qu'il fallait vraiment faire ?
214. [silence]
215. C : shai pas moi [silence] bah pff, comment dire ? [silence] bah c'est en lisant après sur le, sur le papier que fallait retrouver ces mots-là oui, oui ?
216. M : c'est euh, si je comprends bien, c'est en regardant après le texte
217. C : ouais en [?]
218. M : c'est-à-dire vous avez lu
219. C : oui
220. M : vous avez, vous vous êtes dit : « il faut peut-être que j'efface des mots »
221. C : oui
222. M : et après vous avez regardé le texte
223. C : le texte oui
224. M : et là, qu'est-ce que vous avez vu au niveau du, du texte ?
225. C : bah que y'avait des mots qu'ils taient effacés à moitié, ouais
226. M : voilà, hum
227. [silence]
228. C : ils t'aient effacés, alors fallait les, les re, re, le réécrire
229. M : les réécrire ?
230. C : ouais
231. M : voilà, en entier
232. C : en entier oui
233. [silence]
234. M : d'accord, bah je crois qu'on… on a fait le tour hein
235. C : ouais
236. M : un peu de comment vous avez fait ?
237. C : ouais d'accord

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

238. M : hein, ou peut-être avez-vous d'autres choses à dire sur comment vous avez fait ?
239. C : non, je vois pas
240. M : non ? d'accord, très bien, voilà

Annexe 3 : Entretien d'explicitation n°2 - Christophe

Dispositif : pré-enquête / 1er dispositif

Date : 08/03/03

Durée : 50 minutes

Tâche : Il s'agit du test initial de lecture.

- *Premier exercice*. L'apprenant doit souligner le mot correspondant à chaque dessin.
- *Deuxième exercice*. Des dessins présentent des situation mettant en scène des personnages. Il s'agit de retrouver, parmi les diverses propositions, la phrase correcte.

Observables : je ne donne pas la consigne. Je laisse l'exercice en perception durant l'entretien.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C : Christophe, l'interviewé

--- Premier exercice ---

1. M : voilà, donc, alors C, vous avez fait… bah des exercices de lecture
2. C : oui
3. M : hein, est-ce que vous pourriez me dire comment vous avez fait ? --- C essaie de relire la consigne ---
4. C : bah, euh, sur la feuille, ils demandent un… « soulignez des mots euh de « cours » euh de correspondance à chaque… chaque dessin [quelqu'un entre]
5. M : « soulignez le mot de correspondance ? »
6. C : ouais « chaque dessin »
7. M : « chaque dessin » [je note] euh « les mots de correspondance ? Alors, c'est-à-dire ?
8. C : les chaque mot de dessin euh il y a une porte euh
9. M : alors oui, oui
10. C : alors y'a « porte » oui « porte », … « pro »… « propre » oui [C lit les différents mots proposés pour chaque dessin]
11. M : alors, c'est-à-dire euh ils disent il faut sou… alors y a, j'ai compris, y'a des mots
12. C : oui
13. M : et y a des dessins

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

14. C : oui
15. M : alors comment vous avez fait là
16. C : bah parce que là il y a, le premier là, c'est une porte de dessinée
17. M : oui
18. C : et faut retrouver le mot de la porte
19. M : d'accord faut retrouver le mot, le mot…
20. C : que y'a marqué « po », ah oui comme « la porte » oui
21. M : où c'est bien marqué [induction]
22. C : « porte », oui
23. M : la même chose que le dessin quoi
24. C : oui
25. M : d'accord, hein… et alors là comment vous avez fait pour savoir que c'était la… la porte ? [autrement dit « pourquoi avoir souligné le mot « porte »]
26. C : ben parce que je connais ce mot là pas mal, ouais ?
27. M : ah vous le connaissiez ?
28. C : ouais je le connais ouais
29. M : et alors comment ça se fait que vous connaissiez ce mot « porte » ?
30. C : bah parce que j'en f… j'en ai fait pis je savais comment y s'écrivait à peu près, ouais ? [l'apprentissage s'ancre dans un vécu expérientiel : c'est parce que C a fabriqué des portes qu'il a été amené à rencontrer le mot « porte » par écrit et par le mémoriser]
31. M : d'accord, donc là, vous l'aviez repéré ce mot
32. C : ouais ce mot-là, je l'avais, je l'avais récupéré
33. M : hum, d'accord… et alors si on prend hein, si je comprends bien euh, vous avez commencé par dire : « sur la feuille, ils demandent », donc si je comprends bien vous avez commencé, vous avec d'abord lu ?
34. C : ouais, le premier, la première ligne
35. M : la première ligne
36. C : ouais
37. M : hein, voilà, et après, vous avez euh regardé
38. C : ouais
39. M : bah ce premier dessin
40. C : oui
41. M : alors qu'est-ce qui vous a fait regarder ce premier dessin [autrement dit, pourquoi ?]
42. C : bah y a un dessin, relisez une porte, pis fallait trouver le mot euh qui correspondait avec la porte…
43. M : vous avec relisé une porte ? J'ai pas bien compris ce que vous m'avez dit…
44. C : [rire] sur le dessin c'était réalisé une porte d'entrée et pis euh, fallait trouver bah le mot euh qui correspond avec la porte ouais, ouais ? [C est en quête d'une approbation]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

45. M : euh… mais ça ce que vous me dites, c'est une expérience que vous avez eue avant, où fallait réaliser une porte ? parce que vous disiez euh… « porte c'est un mot que je connais bien »
46. C : bah oui, euh, parce que j'ai fait des portes euh, des portails, euh…
47. M : c'est ça
48. C : ouais
49. M : et donc vous avez réalisé des portes et des portails
50. C : ouais
51. M : ouais. Mais vous me disiez tout à l'heure, « il faut que je réalise… » enfin…
52. C : bah oui que je, ouais que fallait cocher bah le mot euh porte euh parce que c'était, … bah c'est une porte, ouais ?
53. M : parce que voilà
54. C : ouais ? [quête l'approbation]
55. M : parce que c'est une porte, c'est ça, d'accord. Alors vous avez donc pris ce premier dessin, pis après, vous êtes allée vers lequel ?
56. C : bah euh… à côté y'a un banc ouais
57. M : hum, un banc. Alors, comment vous avez fait par rapport à ce deuxième dessin ?
58. C : bah le banc euh c'est [silence] bah j'avais, j'avais…
59. M : oui… comment vous vous y êtes pris pour bah cocher ce mot-là ? Comment avez-vous fait ?
60. C : bah je me le suis l'épelé dans [?] « e » « n » oui, je me suis épelé le mot oui
61. M : alors, « je me », vous vous êtes épelé le mot
62. C : le mot
63. M : alors, comment vous avez fait là pour vous épeler le mot ?
64. C : bah « banc » c'est « b »…
65. M : oui
66. C : ouais…
67. M : vous êtes épelé alors, dans votre tête ?
68. C : dans la tête, oui, ouais
69. M : dans, voilà, vous êtes épelé le mot dans votre tête
70. C : hum…
71. M : hum. Et alors après, comment avez-vous fait ?
72. C : pis j'ai regardé, bah sur la feuille euh, pis je l'ai trouvé oui
73. M : alors… ouais, hum. Donc vous êtes épelé dans la tête, et après vous avez regardé la feuille
74. C : la feuille oui, et pis, je l'ai coché, ouais
75. M : oui, d'accord… et alors là, donc « banc », comment vous l'avez épelé dans votre tête, « banc » ?
76. C : « banc », soit « b »…, alors autrement le quatrième mot y'a pas, c'est « bran » oui
77. M : le quatrième mot, c'est-à-dire, est-ce que vous pouvez me montrer euh…
78. C : ouais, celui-là c'est euh… il manque, bah le « l », ça fait « branc », ouais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

79. M : il manque le « l »
80. C : bah celui-là, ouais --- J'interviens comme juge ---
81. M : et là le « l » il est là
82. C : ouais
83. M : hum. Mais là, regardez, si je lis, avec le « l »
84. C : « blanc »
85. M : ça fait « blanc »
86. C : ah oui ça fait blanc [C se rend compte de son erreur]
87. M : ouais
88. C : que « banc », ah oui d'accord oui, c'est le quatrième
89. M : alors c'est peut-être plutôt le, voilà ouais [j'atténue le rapport au savoir par le « peut-être »]
90. C : ah oui
91. M : le quatrième. Alors, qu'est-ce qui vous a fait dire qui fallait un « l » pour euh, pour « banc ». Parce que vous avez dit, tout à l'heure, « je n'ai pas coché celui-là parce qui manquait le « l » [autrement dit, question « pourquoi » pointant l'erreur et non question « comment »]
92. C : ouais. Bah, je croyais que ça s'écrivait avec un « l »
93. M : vous pensiez, ouais voilà, que ça s'écrivait avec un « l ». Hum, d'accord [silence] Donc voilà peut-être pour le banc ?
94. C : ouais --- Passage au dessin suivant : « la balle » ---
95. M : alors vous êtes passé à quel dessin ensuite euh C ?
96. C : après, y'a un dessin, bah c'est un ballon
97. M : là ?
98. C : ouais
99. M : donc un ballon. Alors là, de même, comment vous avez fait ?
100. C : bah des ballons, quand on avait été à l'école tout ça y'en avait, on voyait qu'est-ce que c'était, oui, oui ? [C quête l'approbation]
101. M : oui, donc ça vous a rappelé l'école ?
102. C : ouais un peu ouais
103. M : c'est ça. Donc des ballons… donc l'école. Mais comment vous avez procédé ? Vous avez d'abord regardé le dessin, d'abord les mots ? Comment vous avez fait ? [induction par question à choix multiples]
104. C : bah les mots ouais
105. M : vous avez d'abord regardé les mots
106. C : ouais…
107. M : et alors qu'est-ce que vous avez vu au niveau de ces mots ?
108. C : bah y'a, pff, ouais une salle, balai ouais, une barre
109. M : ouais
110. C : « ba »… « ba »… ouais une balle
111. M : hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

112. C : une balle oui, pis autrement c'est « bou », bah c'est « boule », une boule
113. M : d'accord, donc vous avez regardé les mots
114. C : ouais
115. M : et donc, est-ce que de même vous les avez épelés dans…
116. C : ouais, je les ai épelé ouais à la longue
117. M : oui
118. C : ouais parce que une boule, c'est plus petit qu'un ballon, non ?
119. M : c'est ce que vous vous êtes dit, donc c'est pour ça que vous avez coché, euh, la balle. Hum. Donc vous avez regardé donc les mots, vous les avez lus et après comment vous… avez fait ?
120. C : bah j'ai coché, ouais, la balle
121. M : mais vous avez sûrement dû regarder le dessin aussi [propos très inductifs]
122. C : le dessin oui, j'ai regardé le dessin oui
123. M : et c'était en premier ça, ou c'était d'abord les mots ?
124. C : bah en premier oui
125. M : ah d'accord, donc en premier, vous avez regardé le dessin
126. C : le dessin oui
127. M : et en regardant, qu'est-ce qui vous est venu ?
128. C : bah j'ai dit tiens c'est un forme d'un ballon, ouais
129. M : c'est ça, c'est la forme d'un ballon, et comme vous disiez tout à l'heure, les ballons ça me rappelle l'école
130. C : l'école un peu ouais
131. M : où y'en avait. Donc vous avez d'abord regardé le dessin et vous vous êtes dit, « tiens, c'est un ballon » et après vous avez regardé les mots
132. C : les mots, oui
133. M : hein, et vous m'avez dit : « je n'ai pas coché « boule » parce que « boule » c'est plus petit que… »
134. C : un ballon ouais
135. M : que balle, ou qu'un ballon ouais. D'accord. Donc c'est pour ça que vous avez mis ballon… Donc voilà comment vous avez fait pour le… troisième dessin
136. C : oui --- Passage au dessin suivant : « panier »
137. M : alors ensuite ? Vous êtes allé vers quel dessin ?
138. C : bah le dessin, c'est un panier oui, un panier oui
139. M : oui
140. C : pis là je l'ai coché, c'est le deuxième mot c'était… c'était « caniche » euh « ca » « carnier » euh « carrier » oui, pis le deuxième c'est « panier », oui
141. M : hum
142. C : autrement y'a « panneau » [silence] puis « parc » euh « parquette », pis « panier » oui, ah non je l'ai mis, un « panier » oui, oui j'ai mis un « panier » oui [C essaie de lire les mots avec difficulté ; je ne l'aide pas, je suis centrée sur la procédure globale]
143. M : mais euh donc, vous avez fait de même, vous avez regardé le dessin en premier

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

144. C : ouais
145. M : après, vous avez regardé les mots
146. C : ouais un « papier » l'autre euh [C est toujours centré sur la lecture des mots -> le fait de laisser les mots en perception induit un attachement à l'erreur beaucoup plus grand]
147. M : voilà, quand vous avez lu le deuxième mot et que vous avez lu « panier », vous avez mis une croix, est-ce que vous êtes allé après en-dessous ?
148. C : bah ouais, je les ai regardés les autres ouais
149. M : voilà
150. C : pis j'ai dit, il correspond pas au dessin
151. M : c'est ça, ça ne correspond pas au dessin et ça rappelle le départ
152. C : ouais
153. M : où fallait que ça corresponde
154. C : ouais, k, k, corresponde au dessin
155. M : hum. Donc, vous avez regardé tous les mots
156. C : ouais
157. M : et vous vous êtes dit : « c'est celui-là qui convient »
158. C : hum, bah oui
159. [il est manifeste que j'explicite à la place de l'apprenant ; ce dernier n'a plus qu'à répondre « oui, hum »]
160. M : d'accord, donc « panier ». Alors après ? au niveau des… --- Passage au dessin suivant : « parachute » ---
161. C : après y'a un autre dessin que c'est un parachute
162. M : donc l'autre dessin, hein, vous avez vu que c'était un parachute
163. C : un parachute, oui
164. M : alors comment vous avez fait ensuite ?
165. C : bah j'ai regardé le mot, comment, où c'est qu'il tait et pis je l'ai coché, oui
166. M : d'accord. Et comment vous avez su que c'était « parachute » ?
167. C : parce qu'on en voit de temps en temps des fois
168. M : ah oui, hein, oui, alors j'ai mal précisé ma question [C se met à rire] Alors vous avez su que c'était un parachute sur le dessin
169. C : oui sur le dessin
170. M : parce que vous en voyez de temps en temps
171. C : ouais j'en ai vu ouais
172. M : mais au niveau des mots qui sont écrits ici, comment vous avez vu que celui-là eh ben c'était bien « parachute » ?
173. C : ben je me le suis essayé de l'écrire dans moi-même euh… [procédure métacognitive à creuser]
174. [silence]
175. M : oui, alors vous avez dit : « je me suis essayé de l'écrire dans moi-même »
176. C : oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

177. M : hein, comment vous avez fait pour faire ça ?
178. C : ben par, j'ai commencé à « para », « parachute » et pis euh, je l'ai trouvé écrit sur la feuille, oui ?
179. M : donc, vous avez fait d'abord dans votre tête ?
180. C : dans la tête oui, oui, oui
181. M : et une fois dans la tête, après vous avez vu dans la feuille
182. C : ouais [silence]
183. M : d'accord. Vous l'avez écrit, hein, dans « moi-même » c'est dans « ma tête » hein
184. C : oui
185. M : mais écrit, en se prononçant des choses ? [trop forte induction. Il aurait été préférable de demander : « comment vous faites quand vous essayez de l'écrire dans vous-même ? »]
186. C : oui, en se prononçant des mots et pis euh… [silence]
187. M : comme par exemple, qu'est-ce que vous vous êtes prononcé ?
188. C : ouais, bah autrement, y a « parachute », « parasol » euh et pis « peu » euh… « para… » [silence] ouais y a « plante », « parasol », « para »… une « bar », une… « un pardessus », oui [on constate combien la perception est antagoniste de l'évocation]
189. M : hum. Alors en fait, quand vous avez dit « je me suis essayé de l'écrire dans moi-même » est-ce que c'est que le mot « parachute » ou c'est quand vous lisiez tous les mots ?
190. C : bah, quand j'ai lu tous les mots ou euh, j'ai vu que bah ça ressemblait au parachute, oui, le dessin, oui
191. M : mais, par exemple, le premier mot
192. C : c'est « par »… [C essaie de lire « paratonnerre », je le coupe]
193. M : vous vous l'êtes prononcé dans votre tête ?
194. C : bah oui
195. M : hum. C'est pas que le mot « parachute » en fait que vous vous êtes prononcé dans votre tête, c'est tous les mots en fait ?
196. C : ouais tous les mots oui
197. M : ah c'est ça d'accord, je comprends mieux, hein. Donc le premier mot en le lisant, vous vous l'êtes prononcé dans euh votre tête, hein ?
198. C : ouais
199. M : d'accord, ouais. Mais c'est ça que vous entendez par « je me suis essayé de l'écrire dans moi-même »
200. C : hum
201. M : hein, c'est se prononcer chaque mot et euh vous avez dit : « bah c'est celui-là »
202. C : oui
203. M : qui convenait quoi en fait
204. C : oui --- Passage au dernier dessin : « la fusée » ---
205. M : hein, d'accord. Alors on peut voir peut-être le dernier dessin
206. C : ouais, c'est un dessin qu'est dessiné en… une fusée oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

207. M : oui, ça représente une, une fusée
208. C : une fusée, oui… et y'a plusieurs mots, c'est marqué « fumée », « musée » pis « ro », « ro », « rogé » oui
209. M : hum
210. C : « fumée » autrement « fusée »… ah oui, c'est « fusée »… « fusée » [C doute quant à son choix]
211. M : là c'est bon [je veux arrêter ce doute en introduisant la norme], alors comment vous avez fait là pour dire c'est bon ?
212. C : [rires] ah oui, je me suis trompé oui, là c'est « fu » oui « fusée » oui et j'ai ou « fu » « fumée » ou « fusée », oui normalement c'est l'autre, là c'est le dernier [de nouveau, C est pris d'un doute – du fait de mes questions ?]
213. M : vous pensez que c'est, que c'est celui-là ?
214. C : « fusée », non « fusée » oui
215. M : vous n'êtes plus très sûr de vous là C [silence] alors comment
216. C : non, c'est « fusée » oui, ouais c'est une fusée oui…
217. M : alors quel est le mot, alors, quel est le mots d'après vous [silence] quel est le mot qui correspond au dessin ?
218. C : bah c'est le, c'est le quatrième normalement oui
219. M : c'est celui que vous avez coché en fait ?
220. C : oui
221. M : oui, alors comment vous savez que c'est le bon mot , Qu'est-ce qui vous fait dire que c'est le bon mot ?
222. C : bah parce que ça commence, bah oui, ça commence par un « f » y'a « fusée » et…
223. M : ça commence par un « f » ouais, hum [silence] mais vous avez douté apparemment avec ce mot-là ?
224. C : bah oui « fu » ouais
225. M : alors, c'est quoi, ce mot-là ?
226. C : « fu », « fusil »
227. M : hum
228. C : ouais
229. M : voilà. Et alors, quand vous avez regardé les mots, qu'est-ce qui vous a fait dire, « tiens bah c'est plus celui-là ? »
230. C : bah oui, parce que c'est pas « fumée », ni « musée », … mais c'est le, c'est le quatrième ouais, « fusée » ouais
231. M : et est-ce que vous avez fait pareil que les autres mots, c'est-à-dire vous…
232. C : ouais…
233. M : [je lui coupe la parole] s'écrire dans vous-même ?
234. C : ouais, dans la tête, je me suis
235. M : ouais
236. C : je me suis mis, je les ai, à la longue, je les ai écr, je les ai épelés et pis à… les mettre oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

237. M : vous les avez épelés dans votre tête ?
238. C : ouais
239. M : alors et le mot, vous avez dit tout à l'heure, qu'est-ce que c'est le mot « épeler », qu'est-ce que ça veut dire pour vous ?
240. C : ben je me le prononce euh… c'est… j'essaye de me les prononcer oui
241. M : voilà, épeler, c'est prononcer
242. C : prononcer oui
243. M : quand vous dites : « je me les épelle dans ma tête », c'est « je me les prononce » pour vous, « dans ma tête », d'accord. D'accord, est-ce qu'on a fait le tour pour euh
244. C : pour euh ouais pour la première feuille --- Deuxième exercice ---
245. M : hum. Alors si on regarde au niveau du, du deuxième, de même comment est-ce que vous avez fait C ?
246. C : bah sur la deuxième feuille, c'est marqué… « co » oui « cochez les… parcours, oui parcours, les « pace » les parcours de les pass… passé euh car… correspondance aux… à la chaque dessin [C relit la consigne en butant sur des mots]
247. M : ouais
248. C : pis euh le premier c'est un cycliste ouais ?
249. M : alors j'ai pas bien compris au niveau de la phrase euh… qu'est-ce que vous avez compris de cette phrase là ?
250. C : bah faut cocher euh dans le petit carré là, comme euh, le premier c'est un cycliste
251. M : hum. Alors qu'est-ce qu'il faut cocher dans le petit carré ?
252. C : bah le mot « cycliste »
253. M : le mot « cycliste » ?
254. C : oui, bah « le cycliste descend en côte euh la côte, oui ». Il descend une côte oui
255. M : alors, est-ce qu'il faut cocher le mot « cycliste » ? Parce que moi je vois que c'est un petit carré qui est là… [instauration d'une posture de formatrice et non de chercheuse]
256. C : ouais bah faut
257. M : parce que « cycliste »
258. C : ouais cycliste
259. M : il apparaît dans tous
260. C : dans tous les mots oui [maîtrise difficile du métalangage : confusion « mot » - « phrase »]
261. M : voilà
262. C : ouais
263. M : alors qu'est-ce qu'il faut cocher ?
264. C : bah la phrase euh, oui la phrase
265. M : alors il faut cocher, bah une phrase
266. C : une phraser oui
267. M : mais pourquoi plus celle-là que celle-là ou
268. C : bah parce que elle ressemble pas… les autres phrases ne ressemblent pas à

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

269. M : oui
270. C : au dessin oui ?
271. M : oui, les autres phrases ne ressemblent pas au dessin [ici, j'aurais poser à C la question suivante : « qu'entendez-vous par – ressembler ? »]
272. C : oui
273. M : les autres phrases ne disent pas la même chose que le dessin [j'explicite à la place de C]
274. C : oui que le dessin oui
275. M : d'accord, oui [silence] et comment vous avez fait pour comprendre ça ?
276. C : bah
277. M : qui fallait cocher [silence]
278. C : parce que le cycliste j'en vois des fois des vélos…
279. M : ouais
280. C : ouais ? [autrement dit « s'agit-il bien de ce que vous attendez de moi, de la bonne réponse, selon vos critères ? »]
281. M : vous dites « le cycliste j'en vois »
282. C : ouais
283. M : ouais. Mais est-ce que tous ils sont comme la personne ici ?
284. C : bah non, pas tous pareil, non
285. M : non
286. C : ils sont pas tous [rires] ils sont pas tous pareils
287. [silence]
288. M : alors comment vous avez fait ? Peut-être que c'est, vous avez d'abord regardé là ? [induction majeure]
289. C : oui j'ai regardé la première euh, la première [silence] la première ligne
290. M : la première ligne, vous avez regardé la première ligne, et après qu'est-ce que vous avez fait ?
291. C : ben j'ai lu chaque euh chaque phrase, oui ?
292. M : oui, hum. Donc vous avez lu chaque phrase
293. [silence]
294. M : et alors, ensuite ?
295. [silence]
296. C : j'ai lu chaque phrase pis j'en ai coché une, ben qui correspondait au dessin
297. M : voilà, vous avez lu chaque phrase et vous en avez coché une qui correspondait au dessin
298. C : au dessin oui
299. M : d'accord [silence] et comment vous avez deviné, c'est parce que vous avez compris là ? [induction]
300. C : ouais fallait cocher chaque ach chaque case par rapport au dessin
301. M : d'accord
302. C : hein ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

303. M : donc vous avez compris cette phrase là et après, voilà. D'accord [silence] Alors ce dessin-là, comment vous vous y êtes pris, parce que là, on voit que c'était déjà coché
304. C : oui c'était à cocher oui
305. M : alors là par contre, je vois que pour les autres dessins, c'est vous qui avez coché
306. C : oui
307. M : comment vous vous y êtes pris pour cocher
308. C : bah
309. M : les phrases [dérangement]
310. C : parce que le dessin euh c'est une personne qui lave sa voiture
311. M : donc le dessin, oui, c'est une personne qui lave sa voiture
312. C : ouais
313. M : d'accord [fin du dérangement]
314. [silence]
315. M : ouais
316. [silence]
317. C : bah il lave ben sa voiture à la main ouais ?
318. M : hum. Alors donc, si je comprends bien, vous avez d'abord regardé le dessin ?
319. C : ouais
320. M : hein. Et qu'est-ce que vous vous êtes dit en voyant ce dessin ?
321. C : ben c'est une personne qui lave la voiture à la main, au lieu de laver la voiture [silence] comme à un garage ou une station
322. M : d'accord
323. C : voilà
324. M : là vous vous êtes dit voilà il lave euh à la main
325. C : à la main oui
326. M : alors vous avez vu ce dessin, hein, vous avez vu un petit peu ce qu'il représentait
327. C : oui
328. M : et alors après, qu'est-ce que vous avez fait ?
329. C : ben j'ai coché la ligne euh où c'est que, bah où c'est qu'y a le petit carré euh lavage automatique lavage de sa voiture
330. M : lavage automatique ?
331. C : non lavage [rire] l'automobile
332. M : oui
333. C : ouais ? l'automobile de lavage de sa voiture oui ? [C quête l'approbation]
334. M : alors donc en lisant ça vous vous êtes dit « ah bah ça correspond… »
335. C : à ce dessin-là, ouais
336. M : hum. Mais euh est-ce que vous avez lu toutes les phrases ou que cette phrase-là ?
337. C : non, je les ai lues, bah euh, chaque euh, chaque ligne euh, différente, oui, ouais ?
338. M : hum. Et comment vous vous y êtes pris pour vous dire « celle-là, c'est la bonne » ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

339. C : bah parce qu'elles sont, elles sont pas écrites toutes pareilles, ouais ?
340. M : hum, elles sont pas écrites toutes pareilles [silence] Mais qu'est-ce qui a plutôt fait que bah vous vous êtes plus penché vers celle-là ? [question en pourquoi non en comment]
341. C : parce que c'est marqué euh… « l'automobile lave… » il lave sa voiture oui ?
342. M : d'accord. Donc vous vous êtes dit, celle-là elle correspond euh
343. C : oui
344. M : d'accord. Alors on peut peut-être voir le dessin suivant ?
345. C : le dessin suivant oui
346. M : alors, comment vous avez procédé ?
347. C : ouais bah c'est un facteur qui sonne euh, à une sonnette oui
348. M : hum [silence] donc c'est un facteur qui sonne
349. [silence]
350. C : bah la première réponse, c'est marqué euh « le facteur euh met le courrier dans la boîte à lettres »
351. M : hum
352. C : ou que il sonne à la sonnette, oui, de la porte
353. M : hum
354. C : oui, il sonne à la sonnette de la porte
355. M : donc, vous avez lu la première phrase
356. C : oui
357. M : et vous vous êtes dit : « bah c'est pas… »
358. C : bah il met pas ça dans la boîte à lettres, hein ?
359. M : hum. Vous avez lu la deuxième phrase
360. C : ouais, j'ai dit c'est la deuxième phrase euh…
361. M : et ensuite, avez-vous lu les autres phrases ?
362. C : bah un peu oui
363. M : un peu. Et qu'est-ce qui vous a fait dire dans les autres phrases, bah c'est pas ça ?
364. C : bah non parce que il sonne euh par le dessin il sonne euh à la porte euh ouais ?
365. M : donc vous avez comparé avec le dessin en fait ? [je lui fais tenir des propos qu'explicitement il ne tient pas]
366. C : bah ouais
367. M : d'accord, alors ensuite, le…
368. C : le quatrième ?
369. M : voilà
370. C : bah oui, la femme ouvre la f… la fenêtre oui
371. M : la femme ouvre la fenêtre. Et là, de même, comment vous vous y êtes pris ?
372. C : bah oui parce que il marque « ouvrer la fenêtre euh », pis autrement c'est la… « la femme ouvre la porte »

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

373. M : hum, hum
374. C : ouais ? pis « la femme peint sa… la fenêtre ». Elle peint pas, elle l'ouvre, la, la fenêtre ouais [C se justifie par élimination de propositions erronées]
375. M : voilà, hein, donc vous avez lu toutes les phrases apparemment [à partir de là, j'essaie d'en inférer quelque chose sur le plan des procédures]
376. C : ouais
377. M : pis vous… vous avez dit : « bah c'est plus celle-là parce qu'elle ouvre »
378. C : bah oui elle ouvre
379. M : la fenêtre
380. C : la fenêtre
381. M : d'accord, alors le, l'avant-dernier dessin ?
382. C : c'est un peintre oui qui, qui dessine des fleurs
383. M : d'accord, c'est un peintre qui dessine des fleurs [silence] sur le dessin ?
384. C : ouais
385. M : ouais, hum. Alors comment vous vous y êtes pris là [silence] pour savoir que…
386. C : bah j'ai regardé euh bah le dessin qui [faisait ?] pis j'ai regardé…
387. M : vous avez regardé alors, attendez j'ai pas bien compris, vous avez regardé le, le ?
388. C : les dessins, bah, les fleurs qu'il dessinait oui
389. M : hum, vous avez regardé les fleurs qu'il dessinait ouais
390. [silence]
391. C : ouais c'est marqué bah « le peintre réalise euh… soit une maison ou… ou [dérangement] ou un paquet de fleurs là, des paquets de fleurs
392. M : alors euh le peintre réalise, vous avez dit, oui
393. C : réalise euh… soit un… un, des pinceaux, ouais des pinceaux ou le peintre dessine une maison
394. M : hum
395. C : pis le peintre euh [silence] « met » « met » ouais « mettoie » un oui « nettoie ce… pinceaux ». Il nettoye pas ses pinceaux, il
396. M : voilà
397. C : hein ?
398. M : vous vous êtes dit, en lisant cette phrase : « bah, non, hein… »
399. C : il nettoye pas son pinceau
400. M : sur le dessin, il ne nettoie pas ses pinceaux
401. C : bah non… pis j'ai mis, bah j'ai coché la dernière ligne : « le peintre dessine euh un bouquet, oui un bouquet de fleurs »
402. M : hum
403. C : ouais
404. M : d'accord. D'accord, et pis donc le, le dernier
405. C : ouais c'était un voyageur qui monte dans le train
406. M : donc c'est un voyageur qui monte dans le train [silence] et là de même, comment vous vous y êtes pris pour euh, bah pour cocher cette phrase-là ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

407. C : ben parce que euh par le dessin ça se voit euh qu'il monte euh qu'il monte dans le train oui
408. M : voilà, par le dessin
409. C : ouais
410. M : et au niveau des phrases, de même vous avez lu toutes les phrases ?
411. C : oui j'ai lu euh, j'ai lu toutes les phrases oui
412. [silence]
413. M : et qu'est-ce qui vous a plus fait pencher pour cette phrase-là en fait ?
414. C : bah qu'il monte dans le train au lieu de « qui descend du train » là --- Bilan relatif aux deux exercices ---
415. M : hum, d'accord [silence] D'accord, alors on peut dire hein euh, ou alors quel a été le plus facile des deux exercices ?
416. C : shai pas, soit l'une ou l'autre
417. M : pour vous. Qu'est-ce qui vous a été le plus simple ?
418. [silence]
419. C : la première comme la deuxième euh…
420. M : pour vous c'était pareil
421. C : ouais, c'était à peu près
422. M : alors on peut dire euh, j'avais posé la question « comment vous vous y êtes pris ? » euh apparemment vous avez lu la première phrase [fin de la cassette] Alors oui, je voulais terminer en disant dans les deux exercices, comment vous vous y êtes pris, c'est, hein, vous allez me dire si j'ai bien compris. Vous lisez d'abord la phrase
423. C : oui la première ligne
424. M : la première ligne. Vous comprenez ce qu'elle veut dire
425. C : ce qu'elle veut dire, ouais
426. M : et donc après, vous avez compris qu'il y avait, donc, dans le premier exercice, un dessin et il fallait souligner ou cocher le mot correspondant
427. C : au dessin oui
428. M : au dessin. Et vous avez toujours d'abord regardé le dessin
429. C : ouais
430. M : essayé de vous dire quel était le mot qui venait
431. C : ouais
432. M : et après vous avez lu tous les mots et à chaque fois, pour chaque mot vous, vous l'écriviez dans votre tête, vous vous l'épeliez ou vous le prononciez
433. C : je le prononçais ouais
434. M : d'accord, et après vous disiez « bah c'est plus celui-là »
435. C : bah oui
436. M : hum. Et dans le deuxième exercice, vous avez lu aussi la…
437. C : la première ligne
438. M : la première ligne et vous avez vu qu'il fallait, donc c'était pas des mots mais des phrases, il fallait cocher dans le carré la phrase

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

439. C : ouais, comme l'exemple était, il t'ait fait là
440. M : ah, donc l'exemple vous, vous a aidé ? [inférence abusive]
441. C : ouais
442. M : hein. Donc il fallait cocher dans le carré la phrase qui correspondait au dessin
443. C : au dessin oui
444. M : et à chaque fois de même, vous avez d'abord regardé le dessin, essayé de vous faire une phrase sur ce qui se passait
445. C : bah ouais
446. M : et pis après coché la bonne phrase
447. C : oui
448. M : est-ce que c'est bien comme ça que vous vous y êtes pris ?
449. C : oui, c'est comme ça que je m'y suis pris oui
450. M : et là, vous avez rajouté un élément important, c'est l'exemple
451. C : oui l'exemple qu'était coché là pour le premier dessin
452. M : oui, alors comment ça vous a aidé ça l'exemple ?
453. C : bah j'ai regardé le dessin pis euh j'ai vu le cycliste descendre la côte, bon bah…
454. M : [je coupe la parole à C] vous avez vu la phrase qui était cochée
455. C : qui était cochée, oui, pis j'ai suivi bah les premiers exemples, j'ai suivi pour les autres oui
456. M : d'accord, ouais. Donc c'est aussi l'exemple qui vous a aidé
457. C : bah oui
458. M : hein. Et dans le premier exercice, est-ce que aussi l'exemple vous…
459. C : bah oui, il est souligné, le premier exemple est souligné ouais à la porte ouais
460. M : hum, d'accord, donc ça aussi ça vous a aidé. D'accord ?
461. C : ouais
462. M : très bien

Annexe 4 : Entretien d'explicitation n°3 - Christophe

Dispositif : pré-enquête / 1er dispositif

Date : 29/03/03

Durée : 45 minutes

Tâches : Fiche de lecture n°1 (initiation)

- *Premier exercice* : un mot-cible (lavabo) et son dessin sont présentés. Il s'agit de barrer les mots qui ne commencent pas par la même lettre que ce mot-cible. (exercice échoué)
- *Deuxième exercice* : deux séries sont présentées. Dans chacune, il s'agit de souligner les mots qui contiennent la lettre de la colonne de gauche. (exercice réussi)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

- *Troisième exercice* : un mot-cible (cheval) et son dessin sont présentés. Il s'agit de mettre entre parenthèses les mots qui ne contiennent pas la lettre en couleur dans le mot cible (il s'agit en l'occurrence de la lettre « a »). (exercice échoué)
- *Quatrième exercice* : deux séries sont présentées. Dans chacune, il s'agit de souligner les mots qui contiennent la lettre de la colonne de gauche. (exercice réussi)
- *Cinquième exercice* : il s'agit de compléter les mots en remplaçant chaque point par une lettre. (exercice réussi)

Observables : je ne lis pas les consignes (quel est mon objectif : m'assurer qu'un apprenant peut comprendre des consignes ou m'assurer qu'il parvient à expliciter le vécu de son action ?) D'ailleurs, le fait de ne pas lui lire les consignes amènera deux exercices échoués (n°1 et n°3).

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C : Christophe, l'interviewé

M : alors C, vous venez de faire des, des exercices

C : ouais

M : comme je le disais, ce qui est important c'est pas si c'est bon ou faux hein euh… en fait pour les exercices, j'aimerais savoir comment vous vous y êtes pris ?

--- Premier exercice ---

--- Ré explication par C de la consigne ---

C : ben j'ai lu euh, j'ai lu la première ligne

M : hum

C : euh j'ai lu euh, j'ai lu la première ligne où c'est marqué bah « barrez les… les mots qui ne conce… concernent pas… pas les mêmes lettres… que les mots res [*long silence*] représente par les, par le dessin ». Ah oui, faut barrer les mots qui correspond pas au dessin

M : d'accord, donc vous avez compris qu'il fallait barrer euh des mots qui ne correspondent pas au dessin

[*silence*]

C : bah ouais, ouais bah c'est [*silence*] bah c'est quoi ? Bah c'est tous les mots, bah tout, oui

[*long silence*]

--- C justifie ses actions ---

M : alors donc, donc là C, comment vous vous y êtes pris ?

C : bah comme y'avait un exemple, euh c'est [*silence*] y'avait un exemple de barré euh

M : hum

C : ouais, j'ai suivi le m, comme euh, bah euh, on a, j'ai suivi le modèle, ouais ?

M : vous avez suivi le modèle ? Et comment vous avez fait pour suivre le modèle ?

C : bah parce que, bah le modèle c'était [*silence*] euh, celui qu'était barré, c'est « bouton », pis euh le dessin c'était « lavabo »

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

M : alors donc, euh le modèle c'était « bouton »

C : bouton oui

M : qui était barré

C : oui qu'était barré

M : hum et euh…

C : [*me coupe la parole*] le dessin c'était euh, un lavabo

M : alors le dessin, donc y a un dessin

C : ouais

M : un lavabo et y'a un mot qui est « bouton » et qui est barré

C : ben ouais

M : et alors euh, qu'est-ce qui faut faire ? [*je pointe mon incapacité à le comprendre*] Ou qu'est-ce que vous avez fait ?

C : ben le premier j'l'ai pas fait, j'l'ai pas fait parce que il t'ait…

M : hum

C : bah ouais il t'ait barré euh y'a marqué « bouton » euh [*silence*]

M : le mot « bouton » était barré

C : ouais

[*silence*]

M : et vous avez dit « je l'ai pas fait »

C : ben parce que j'avais pas compris, compris la première euh ouais j'avais pas compris le premier truc euh le premier…

M : hum

C : hum

M : alors qu'est-ce que vous aviez pas compris dans le… premier exercice ?

C : bah fallait barrer tous les… bah les mots qui concernent pas… ouais « lavabo »

M : alors il fallait barrer tous les mots qui concernent pas « lavabo » ?

C : oui, tout

M : alors c'est ce que vous avez compris

C : ouais

M : mais qu'est-ce qui vous a bloqué pour euh le faire ?

C : ben, je sais pas, j'ai pas [*très long silence*] [*mise en exergue d'un échec relatif à la tâche et d'un échec à parler autour de cet échec*]

M : vous avez du mal à

C : bah

M : à dire ?

C : à dire ouais ouais

M : ce qui vous a bloqué

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

C : bah ouais

M : d'accord. Donc là, le premier exercice, pour vous, a été difficile

C : bah ouais

--- Deuxième exercice ---

M : d'accord [*silence*] Alors, mais je vois que le deuxième par contre vous avez souligné des choses

--- Ré explication par C de la consigne ---

C : bah oui. Ouais le deuxième c'est marqué : « dans, dans chaque euh sé ouais série, sou, soulignez les mots qui con… ouais qui… qui contiennent des lettres de la « co » [*silence*] la colonne de gauche ». Ouais y'a des, y'a un « l » euh, un « l » euh, bah majuscule et pis euh une lettre euh, ouais les lettres majuscules et pis comment ça s'appelle là ?… ouais des lettres majuscules

M : hum, hum

C : alors fallait souligner bah tous les, comme si [?] les « l », que y'avait les « l » dans les mots

M : d'accord, donc, hein. Vous, si je comprends bien, vous avez lu au début, comment on pourrait dire, la, la ligne ?

C : oui

M : vous avez lu la ligne

C : bah ouais

M : et là vous avez compris

C : ouais comme y'en avait une que c'était marqué… « pôle », le pôle oui

M : pôle ouais

C : pôle oui. Alors fallait souligner tous les ben euh, tous les celles qui z ont des « l »

M : tous ceux qui ont des « l », oui

C : je pense, je pense

M : oui, c'est-à-dire tous les mots qui ont des…

C : des « l » oui, des « l » dans les mots oui

M : des « l », d'accord hum. Donc là vous avez mieux compris ?

C : oui

--- Intérêt porté sur les procédures à l'œuvre dans l'exercice ---

M : hein que dans, peut-être, l'exercice 1 [*silence*] Et alors comment vous vous y êtes pris pour euh chaque ligne ?

C : bah j'ai regardé dans chaque ligne euh où c'est qu'il t'ont… qu'il t'ait les… dans chaque mot où c'est qu'ils t'aient les « l », je les ai soulignés

M : d'accord, alors vous avez regardé chaque mot ?

C : hum

M : et euh, pour chaque mot, vous vous êtes posé la question : « est-ce qu'y a un « l » ? »

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

C : ben ouais

M : vous avez essayé de repérer le « l » ?

C : ouais

M : d'accord. Et là bah vous avez souligné les mots où y'avait…

C : ouais mais pas tout [*rires*]

M : mais pas ?

C : ben, je les ai pas tout fait [*rires*]

M : ah

C : ben y'en a encore ouais, y'en a encore 3 [*C souligne*] 3 ou 4. Ouais y'avait celui-là

M : hum. Vous en avez oublié certains

C : certains oui

M : d'accord [*silence*] Et comment vous vous y êtes pris après pour euh, pour la colonne là [*à savoir les L majuscules*] ?

C : ben c'était, fallait re souligner euh, tous les « l » euh, ouais les « l » euh, les « l » dans les mots pareil [*C est centré sur la consigne non sur les procédures*]

M : il fallait souligner tous les « l » dans les mots, pareil

C : pareil, ouais

M : pareil comme, comme

C : comme en haut

M : ouais, comme là en fait, d'accord. Donc là, le deuxième exercice, vous avez eu un peu moins de mal, apparemment ?

C : ouais

--- Troisième exercice ---

M : pour euh, pour le faire, hum [*silence*]. Alors comment vous vous y êtes pris pour euh pour le troisième ?

C : ben y marquent euh [*silence*] « mettre entre « p »… entre parenthèses les mots qui ne con… contient, concerne pas les lettres [*silence*] la lettre euh des [*silence*] couleur, couleur euh dans euh dans les mots res… correspond pas par le dessin » [*silence*]

M : hum

C : bah sur le dessin c'est un cheval, y'a aucun mot euh qui correspond dans… dans les autres lignes euh que c'est « cheval »

M : d'accord, donc vous avez compris que euh, alors y'a un dessin

C : ouais

M : où c'est un cheval

C : ouais un cheval ouais

M : et euh vous avez compris ensuite que euh les mots juste à côté euh y fallait euh éliminer ceux ? fin j'ai pas bien compris

C : bah ouais fallait tout les lim… bah oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

M : je sais pas, oui [*C rit*] j'ai pas lu la consigne. Qu'est-ce que vous avez compris, vous, C ?

C : bah pff [*il relit la consigne*] oui qui concernent pas, fallait les barrer oui

M : alors fallait barrer les mots qui, alors qui ne concernent pas quoi ?

C : bah le, le, correspondant du, par le dessin… ouais bah fallait tout [*silence*] ouais bah fallait tout les barrer presque, bah oui, parce que le dessin il représentait un cheval oui

M : d'accord alors

C : oui

M : d'après ce que vous avez compris, il fallait barrer euh, si y avait le mot « cheval » il fallait pas le barrer

C : bah oui

M : et si y'avait les autres mots qui étaient pas « cheval », fallait les barrer quoi en fait ?

C : oui, je pense

M : hum, d'accord. Et là vous avez souligné « cheval »

C : ben ouais

M : hum

C : ouais parce qu'y était pas dans, dans la phrase, dans les phrases

M : dans les phrases ?

C : dans, dans les lignes euh, où c'est que, auprès du dessin

M : dans les lignes tout près du dessin

C : ouais

M : d'accord. Il était que là quoi en fait

C : ouais dessous ouais

--- Questionnement sur les procédures ---

M : d'accord. Et euh quand vous avez travaillé sur cet exercice 3, euh…, comment vous avez fait ? Par quoi vous avez commencé ?

C : par regarder le dessin, pis lire euh la ligne que y'a marqué le numéro 3 là

M : par euh, alors donc vous avez commencé d'abord

C : regarder le dessin ouais

M : par regarder le dessin, hum. Et là, qu'est-ce que vous vous êtes dit ?

C : ben c'est un cheval, pis j'ai lu la ligne qui y avait [*silence*] où que ça c'était marqué euh…

M : et vous avez lu la ligne euh, la, bah le, ce qui faut faire quoi en fait ?

C : ouais, qu'est-ce qui faut faire ouais

M : d'accord, hum [*silence*] et là après qu'est-ce que vous avez compris de cette ligne ?

C : ben… fallait euh… fallait euh « le mot » [*C lit la consigne*]

M : mais vous ce que vous avez compris, même sans relire hein, ce que vous vous aviez compris sur la feuille [*ici apparaît l'inconvénient de laisser l'exercice en perception*]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

C : bah fallait souligner le mot qui correspondait au dessin sans doute ? [*C attend une confirmation de ma part*]

M : c'est ça hein [*il peut trouver ici une confirmation*] vous avez compris, d'accord, vous avez compris hein « il fallait que je souligne le mot qui correspond au dessin »

C : hum

M : d'accord donc voilà, vous avez compris ça

C : ouais

M : et alors après qu'est-ce que vous avez fait ?

C : ben j'ai souligné le mot, euh, qui correspondait au dessin, au cheval ?

M : d'accord

C : ouais ? [*C est en quête d'une approbation*]

M : donc c'est pour ça, voilà, qu'après, vous avez souligné le cheval, hum, hum. Donc hein si je reprends vous avez d'abord regardé le dessin

C : ouais

M : voilà euh, vous vous êtes dit : « c'est un cheval », après vous avez regardé, bah les premières lignes auprès du 3. Vous avez compris qu'il fallait souligner le mot qui correspondait au dessin [*à partir de ce que j'ai compris, je reconstitue la procédure qui l'a amené au résultat*]

C : au dessin oui

M : d'accord. Donc c'est comme ça que vous vous y êtes pris ?

C : bah ouais

M : hum, d'accord, hum [*silence*]

--- Quatrième exercice ---

C : bah autrement au deuxième…

M : oui, alors de même, comment est-ce que vous vous y êtes pris ? [*rires de C*]

--- Ré explication des consignes --- [*C commence à suivre un script en ce qui concerne la restitution que j'attends de lui*]

C : bah là, j'ai suivi pareil, la première ligne euh, j'ai lu euh, c'était marqué « dans les chaque série sui… sou… soulignez les, les mots qui corres, qui correspond à, à la lettre de, de la cou… colonne à gauche, euh de gauche »

M : hum

C : pis la colonne de gauche, y'a un « a »… maj… en lettres pis en [*C ne maîtrise pas le mot « minuscule »*]

M : hum

C : pis un autre hum, j'ai souligné bah tous les mots que y'avait par, qui commence ou soit qui finit par la lettre « a » ? ouais ?

M : d'accord, hum. Donc hein, si je reprends, vous avez lu. Vous avez dit pareil, pareil tout à l'heure ? Vous avez commencé par : « pareil j'ai suivi la première ligne »

C : ouais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

M : hein, hum. Donc vous avez lu la première ligne et vous avez compris qu'y avait bah deux, fin, vous avez vu après qu'y avait deux lettres

C : oui [*il bâille*]

M : le « a » qu'est là pis le « a » qu'est là

C : oui

M : vous avez vu qu'y avait une différence entre les deux

C : une différence, oui. Oui c'est une majuscule pis euh comment qu'on appelle ça ?

M : c'est une minuscule [*rapport au savoir – omniscience*]

C : ouais une minuscule, une majuscule, ouais

M : c'est des lettres un petit peu différentes [*j'instaure un rapport formatrice – apprenant*]

C : différentes ouais

M : est-ce qu'ils le disent là, dans…

C : non

M : non

C : non [*rires*]

M : non, ils l'ont pas dit. C'est vous, en le voyant ?

C : ouais

M : c'est ça. Et alors, vous avez dit après : « j'ai souligné les mots qui commençaient ou qui finissaient par la lettre » quoi en fait

C : ouais par la lettre « a » ouais

[silence]

M : est-ce que vous avez souligné les mots ? C'est peut-être plutôt les petites lettres ? [*je remets en cause ses capacités métalinguistiques, relativement à une confusion possible du « mot » et de la « lettre »*]

C : ouais les petites, ouais les petites, j'ai mis euh, j'ai souligné ouais les lettres là

M : ouais d'accord

C : pis y'a [*il parle tout bas*]

M : alors vous avez dit tout à l'heure : « j'ai souligné les mots qui commençaient ou qui finissaient par « a » ? »

C : ben oui pis ils sont dans le milieu, ouais

M : y'en a, voilà

C : ouais ils sont [*silence*]

M : donc vous avez aussi souligné les, les mots qui contenaient

C : ouais, la lettre « a »

--- Questionnement sur les procédures ---

M : hum, la lettre « a », hum. Et alors, comment vous avez fait pour chaque série de euh

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Annexe 5 : Entretien d'explicitation n°1 – Jean-Charles

Dispositif : pré-enquête / 1er dispositif

Date de l'entretien : 06/05/03

Tâche : Fiche lecture n°2, exercice 2. Une liste de mot est présentée, commençant par un « r » ou un « v ». Il s'agit de barrer les mots qui ne commencent pas par la même lettre que le mot cible illustré par un dessin (en l'occurrence, le mot « roue »). Nous avons fait auparavant l'exercice 1, un exercice similaire, à titre d'entraînement.

Pas d'**observables** relevés (sauf que j'ai laissé la fiche en perception à JC)

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

JC : Jean-Charles, l'interviewé

1. M : alors donc JC, par rapport à cet exercice
2. JC : ouais
3. M : que vous venez de faire, est-ce que vous pourriez me dire comment vous avez fait ? --- Ré explication par JC de la consigne ---
4. JC : ben trouver les lettres euh, le « r » (?)
5. M : oui, vous avez trouvé le « r »
6. JC : ouais faut le laisser ?
7. M : hum
8. JC : et barrer les autres
9. M : alors donc, vous avez trouvé le « r »
10. JC : oui, c'est la première, c'est la première lettre
11. M : voilà vous avez, alors vous avez commencé par regarder
12. JC : regarder ici ?
13. M : voilà, vous avez commencé par regarder le mot
14. JC : oui
15. M : qui est là
16. JC : oui
17. M : hein, et alors, qu'est-ce que vous avez vu ?
18. JC : ben un « r », faut le laisser
19. M : voilà, y avait un « r » au niveau du mot
20. JC : oui
21. M : et vous avez compris, alors qu'est-ce que c'est « il faut le laisser » ?
22. [silence]
23. M : qu'est-ce que
24. JC : c'est la roue, c'est la roue
25. M : oui, hein, c'est la roue

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

26. JC : oui
27. M : oui [silence] vous m'avez dit : « il faut le laisser ». Qu'est-ce qui faut laisser ?
28. JC : ben le mot de la, le, la… le nom de la roue, qu'est le « r »
29. M : c'est ça. Il faut laisser le « r » ?
30. JC : oui
31. M : hein, hum
32. JC : pis les autres, faut les barrer, faut les barrer
33. M : et les autres où y'a pas de « r »
34. JC : oui
35. M : il faut les barrer
36. JC : oui
37. M : les autres, c'est les autres mots ?
38. JC : oui, oui
39. M : c'est ça --- Surgissement de l'évaluation ---
40. JC : c'est bon ? [JC est préoccupé par le résultat, réussite ou échec, pas par la procédure]
41. M : alors, je, je regarde pas si c'est bon ou c'est faux hein
42. JC : ouais, ouais
43. M : même si vous avez fait des erreurs, c'est pas, c'est pas ça qui compte hein, c'est de me dire comment vous vous y êtes pris
44. JC : oui
45. M : hein. Alors, par exemple, vous, donc y avait les mots, par lequel vous avez commencé ?
46. JC : par le premier ? [JC prononce ces paroles, l'air étonné]
47. M : par le premier ?
48. JC : oui
49. M : ouais. Et qu'est-ce que vous avez fait quand vous avez vu ce premier mot ?
50. [silence]
51. JC : j'ai trouvé la lettre qu'est, qu'est « r », « r »
52. M : vous avez trouvé le « r »
53. JC : ouais
54. M : ouais
55. JC : je l'ai laissé
56. M : et donc, bah voilà, vous l'avez laissé
57. JC : oui
58. M : d'accord. Et je vois là le mot, là, vous l'avez rayé
59. [silence] [JC fait un geste]
60. M : je crois hein qu'il est rayé
61. JC : oui, oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

62. M : c'est ça hein. Alors comment vous avez fait, de même ? --- JC, pris d'un doute, veut refaire l'exercice : surgissement de l'évaluation ---
63. JC : non, il est pas à rayer celui-là ? C'est un « r ». Faut le laisser – laisser, laisser, laisser, rayer, laisser, laisser, hum [il repasse les différents mots en revue]
64. M : bah c'est pas grave
65. JC : j'ai fait une faute, j'ai fait une faute [il a rayé le mot « rue » qui commence pourtant par « r »]
66. M : oui, bah c'est pas très grave
67. JC : vous avez une gomme, vous avez une gomme ?
68. M : ah bah vous pouvez laisser hein, c'est pas
69. JC : oui
70. M : c'est pas grave JC
71. JC : hum
72. M : c'est pas grave si y'a des petites erreurs ou non, hein, euh…
73. M : Alors donc, on a vu le premier mot, alors après ? [silence] donc apparemment vous avez fait le deuxième ?
74. JC : oui
75. M : vous avez fait le deuxième, hum
76. [silence]
77. JC : [inaudible : « faut que j'y aille là-bas » ?]
78. M : alors comment vous avez fait ? Y'a pas une bonne manière ou une mauvaise manière de faire ? Comment vous avez fait, vous, JC justement ?
79. JC : fallait lire là, là, ce mot-là ?
80. M : alors voilà, hein, vous avez lu le premier mot
81. JC : oui
82. M : et après, par rapport aux autres mots
83. JC : ouais, j'ai pas lu, je les ai pas lus
84. M : non, vous les avez pas lus
85. JC : hum
86. M : hein, qu'est-ce que vous avez fait pour chaque mot ?
87. [silence]
88. M : pour par exemple, pour ce mot-là, voyez [je pointe un mot]
89. JC : ouais. Faut les lire, faut les lire non ? [l'aspect normatif et évaluatif ressurgit : « fallait-il lire les mots pour bien résoudre l'exercice ? »]
90. M : non, bah vous, vous ne les avez pas lu, donc vous n'êtes pas obligé de relire [JC joue avec son crayon] mais quand vous avez vu ce mot-là, qu'est-ce que vous avez fait ?
91. JC : le laisser ?
92. M : vous l'avez laissé. Et qu'est-ce qui vous a fait dire : « tiens, bah, je le laisse ? » [autrement dit, « pourquoi l'avez-vous laissé ? » et non « comment »]
93. [silence]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

94. M : comment vous avez fait pour vous dire
95. JC : oui, bah la lettre qu'était, bah un « r », un « r »
96. M : voilà, y'avait le « r », mais au début
97. JC : au début oui
98. M : voilà au début du mot
99. JC : oui
100. M : donc c'est intéressant [évaluation] vous dites hein je n'ai pas lu les mots, hein, vous avez regardé la première lettre
101. JC : oui, oui, c'est ça, oui
102. M : c'est ça, oui, d'accord. Et donc, vous avez fait comme ça, dans ce sens là [je montre, de gauche à droite], c'est ça, hein ?
103. JC : oui
104. M : d'accord. Donc vous avez pu dire JC, comment vous avez fait ?
105. JC : ben le « r » et la première lettre
106. M : voilà, le « r » et la première lettre
107. JC : voilà
108. M : d'accord très bien

Annexe 6 : Entretien d'explicitation n°2 – Jean-Charles

Dispositif : pré-enquête / 1er dispositif

Date de l'entretien : 06/05/03

Tâche : 3 mots ainsi que leur dessin correspondant sont présentés. Il manque une lettre à chaque mot, matérialisée par un point. Il s'agit de retrouver cette lettre manquante (soit un « r », soit un « v »).

Observables : avec une aide, JC parvient à réaliser l'exercice. Il commence par dire « le poste », « le verre », puis il lit le mot « a-ion ». Je laisse l'exercice en perception à JC.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

JC : Jean-Charles, l'interviewé

1. M : alors là, JC, vous venez donc de faire un autre exercice. De même, est-ce que vous pourriez me dire comment vous avez fait ?
2. JC : mettre une [inaudible] « le poste », « le verre », « l'avion » ?
3. M : oui, vous m'avez dit : « trouver le mot » ?
4. JC : trouver ? le mot, oui
5. M : donc on vous demandait dans l'exercice de trouver
6. JC : le mot, le mot

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

7. M : le mot
8. JC : la lettre, la lettre [JC prend un ton affirmatif], c'est la lettre ? [rapport à la norme – JC a du mal à maîtriser les compétences métalinguistiques, il confond lettre et mot]
9. M : la lettre [mon ton affirmatif peut être interprété par JC comme un assentiment]
10. JC : c'est la lettre oui, la lettre du mot pour, pour, oui c'est la lettre du mot pour, mettre le mot [JC présente des difficultés, à la fois pour maîtriser les compétences métalinguistiques et l'accession à un discours abstrait]
11. M : la lettre du mot pour mettre le mot ?
12. JC : oui
13. M : ouais. Pour mettre le mot comment ?
14. JC : ben trouver le mot pour euh, le mot du poste, du, comment, comment ça s'écrit ?
15. M : voilà pour trouver , mettre la lettre pour trouver
16. JC : le mot du poste, « le poste », « le verre », « l'avion »
17. M : pour faire le mot en fait [j'explicite à sa place]
18. JC : pour faire le mot, oui, voilà
19. M : pour faire le mot, d'accord. Qu'est-ce qui vous a aidé dans cet exercice ?
20. JC : bah, parce que y'avait un point, un point, j'ai trouvé le mot
21. M : donc voilà, ce qui vous a aidé c'est le point
22. JC : le point
23. M : y'avait un point
24. JC : oui, y'avait un point
25. M : ça, ça vous a aidé. Est-ce qu'y a autre chose qui vous a aidé ?
26. [silence]
27. JC : le verre, l'avion
28. M : comment vous avez fait pour vous dire : « le verre » par exemple ?
29. JC : regardé ça ?
30. M : voilà, vous avez regardé
31. JC : le dessin
32. M : le dessin, d'accord. Qu'est-ce que vous avez fait en premier ?
33. JC : regardé la première lettre
34. M : vous avez regardé la première lettre ?
35. JC : oui
36. M : alors, où est-ce qu'elle est la première lettre ?
37. JC : le « l »
38. M : voilà, le, le, le point en fait
39. JC : le point
40. M : vous avez regardé les points
41. JC : et pis après, j'ai lu
42. M : et après, voilà, vous avez lu
43. JC : l'autre, l'autre, l'autre

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

44. M : ce qui vient ensuite ?
45. JC : oui
46. M : donc par exemple, dans « verre », vous avez lu « erre » [je devance les facultés de JC : a-t-il bien procédé de cette manière ?]
47. JC : « erre » là
48. M : et comment vous avez fait pour vous dire : « bah, tiens, c'est un « l » qui manque ? » [autrement dit « pourquoi vous êtes vous dit : « c'est un « l » qui manque ? » »]
49. [silence]
50. JC : ben « l », le verre, le verre, oui, oui
51. M : hum. Comment vous avez trouvé ça ?
52. JC : comme ça, au hasard, au hasard [creuser cette dimension – tout choix est motivé]
53. M : comme ça, au hasard
54. JC : oui
55. M : d'accord
56. JC : l'avion c'est pas ça, oui, c'est ça ? [surgissement de l'aspect normatif]
57. M : hum. L'avion, alors oui aussi, comment vous avez fait ?
58. JC : pareil, hum, au hasard
59. M : au hasard, comme ça, ça vous est venu ?
60. JC : comme ça ouais
61. M : comme ça. Vous vous êtes dit : « voilà c'est, c'est un « l » » [silence] Et puis là ?
62. JC : le poste ?
63. M : ouais --- Surgissement d'un doute concernant un item [inconvénient de laisser en perception l'exercice à l'apprenant]
64. JC : la, le, le pos…, la poste ? non, c'est pas possible ? [JC parvient à lire « la » devant « radio »]
65. [silence]
66. M : vous avez un doute sur euh… Vous hésitez un petit peu ?
67. JC : ben le, la… poste ?
68. M : je crois que, alors si on regarde, je crois que c'est la… et pis c'est « adio », j'ai l'impression… [j'interviens comme juge, détentrice du savoir, en posture d'experte, je renforce donc l'aspect normatif qui bloque JC]
69. JC : « radio » ? « r », c'est un « r », ouais c'est un « r »
70. M : la, ouais, mais dans, dans votre tête hein, vous aviez l'idée, oui, c'est sur le dessin, c'est le poste [j'embrouille JC par mes propos peu clairs : de nouveau, il est amené à penser que « le poste » était la bonne réponse]
71. JC : oui, le poste, oui c'est ça
72. M : effectivement si on
73. JC : c'est marqué la, la, la pos… pas la… la poste ? oui, oui c'est la « pi » (?)
74. M : je crois que ce qui voulaient, au niveau, ici, c'était la radio [je donne la solution finale : adoption d'une posture de formatrice davantage qu'une posture de chercheur]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

75. JC : la radio
76. M : mais c'est vrai qu'on peut dire « le poste »
77. JC : oui, la radio, la radio, ou le poste oui
78. M : hum, c'est comme on veut
79. JC : hum --- Nouveau questionnement sur les procédures ---
80. M : hein, donc là aussi, vous avez regardé le dessin ?
81. JC : oui
82. M : et également le point ?
83. JC : oui
84. M : avec la lettre, d'accord [silence] --- J'introduis de nouveau le rapport à la norme ---
85. M : et la lettre euh, on remarque que c'est toujours le « l » qui revient hein [j'introduis, de manière flagrante le rapport à la norme : cela peut générer un doute chez JC]
86. JC : je sais pas si c'est la bonne, non ? [silence] c'est bizarre, c'est écrit « la, la poste » ? bah c'est pareil, oui ? [je me suis mal exprimée précédemment : j'ai indiqué que « le poste » ou « la radio » c'était pareil, mais au sens sémantique du terme, pas au niveau de la solution à l'exercice – JC n'a pas compris mes propos ambigus]
87. M : alors euh, vous l'avez dit tout à l'heure, je crois que c'est la radio
88. JC : la radio, oui
89. M : et donc là, je pense que ce qu'y voulaient c'est un « r »
90. JC : c'est pas un « l » ?
91. M : la lettre « r »
92. JC : ça s'écrit pas comme ça ? ça s'écrit comme ça : la « ra » [il écrit avec son doigt sur la feuille] --- Séquence formative : rapport formateur – apprenant ---
93. M : vous pouvez l'écrire là si vous voulez JC, c'est comme un brouillon [ambiguïté véhiculée par le terme « comme »]
94. JC : oui « ra » « dio » « d », « d » ?
95. M : ouais [je prends une posture de formatrice]
96. JC : comme ça ?
97. M : alors « dio », je crois que c'est « io » [j'essaie d'atténuer le rapport au savoir par les termes « je crois »]
98. JC : ah ouais, « i », donc c'était « i »
99. M : et alors donc, quelle est la première lettre, voyez, qui manque ?
100. JC : c'est un « r » ?
101. M : le « r », voilà
102. JC : je le [inaudible : efface ? raye ? réécrit ?]
103. M : bah comme vous voulez [JC efface le « l » et écrit le « r »] ç'aurait pu être marqué « le poste » [j'essaie de minimiser l'erreur de JC]
104. JC : ouais le poste, ouais c'est pareil
105. M : on dit un poste de radio
106. JC : on va laisser ça pareil hein
107. M : donc vous avez pu expliquer JC ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

108. JC : ouais, on le laisse non ? On peut le laisser ? [il désigne le mot « radio » qu'il a écrit au bas de la page – JC me sollicite comme juge, censeur : peut-il laisser la trace qu'il a imprimée sur la feuille, ou doit-elle être effacée ? (JC a écrit au crayon de bois)]
109. M : oui, oui, oui. Vous avez pu expliquer JC comment vous avez fait ?
110. JC : ouais… là c'est le piano, là [il regarde la feuille et voit le dessin du piano]
111. M : ouais, là c'est le piano

Annexe 7 : Entretien narratif n°1 – Jean-Charles

Dispositif : pré-enquête / 2ème dispositif

Date de l'entretien : 27/05/03

Durée : 30 minutes

Note : parfois, les propos de JC sont inaudibles (en situation, également, j'avais du mal à le comprendre).

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

JC : Jean-Charles, l'interviewé

1. M : Vous pouvez me parler de ce que vous voulez, de ce que vous aimez faire…
2. JC : de mon boulot ?
3. M : oui, par exemple, oui
4. JC : je travaille au tri, je travaille, je commence à 4h du matin
5. M : oui
6. JC : 4 heures et demie plutôt
7. M : vous commencez à 4 heures et demie, ça fait de bonne heure ça
8. JC : oui
9. M : han, bah oui
10. JC : euh, je finis à 1 heure et demie, y'a une heure de
11. M : oui
12. JC : de pause
13. M : ah oui, vous avez quand même une heure de pause pour vous reposer
14. JC : pis l'après-midi, je me repose
15. M : vous vous reposez, bah oui
16. JC : pas aujourd'hui
17. M : pas aujourd'hui ? Vous tra… Vous voulez dire vous
18. JC : pas aujourd'hui, pas le mardi, pas le mardi
19. M : vous travaillez pas le mardi
20. JC : je me repose pas le mardi

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

21. [coupure : quelqu'un dit bonjour]
22. M : oui, vous vous reposez pas le mardi, c'est-à-dire parce que vous venez à E, c'est ça ?
23. JC : oui
24. M : ah oui, vous pouvez pas vous reposer, oui
25. JC : ben autrement, shai pas
26. M : et alors, dans votre travail, qu'est-ce que vous faites euh JC ?
27. JC : je trie, je trie des papiers, des, des bouteilles plastique, tout ça, verre, verre
28. M : le verre, les bouteilles en plastique, le papier
29. JC : le papier
30. M : oui, et comment vous faites pour trier ?
31. JC : j'ai des gants, j'ai des gants, pis on enlève toutes les saloperies, tout c'est qui reste
32. M : ouais
33. JC : pis après c'est trié, pis après c'est parti par camions, par camions
34. M : ça part par camion, voilà. Et alors, où est-ce que ça va tout ça, tous les déchets ?
35. JC : déchets ça passe par les trous, ça va [enterrer / retirer ?] et pis c'est pourri [inaudible]
36. M : ah oui, d'accord, tous les déchets y sont enterrés
37. JC : ouais
38. M : parce qu'ils sont plus très bons quoi en fait
39. JC : dans le temps, les ordures c'était brûlé, maintenant c'est enterré, voilà
40. M : ah oui, c'était brûlé dans le temps ? Je savais pas, oui. Et là on enterre ?
41. JC : on enterre oui. Après P, S, je sais plus là
42. M : ça va à P ou ?
43. JC : la C
44. M : la C. Et c'est là que vous travaillez, c'est ça ?
45. JC : non, au dépôt, à S
46. M : vous, vous travaillez à S
47. JC : S
48. M : et après les déchets y sont emmenés, c'est ça ?
49. JC : à la C
50. M : ah d'accord
51. JC : sur la route de P
52. M : sur la route de P. Ah oui, je connais pas bien où c'est, ça me dit quelque chose, la C
53. JC : faut prendre P, pis après tu passes le pont, tu passes dans une forêt, pis ça c'est à côté, c'est dans une carrière, une carrière
54. M : dans une ? Ah oui d'accord, dans une carrière. Et c'est là qu'ils sont tous mis les déchets, c'est ça ?
55. JC : oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

56. M : d'accord. Et c'est, c'est une déchetterie quoi en fait pour
57. JC : à P, ils sont embauchés [inaudible]
58. M : donc doit y avoir, mais vous, vous travaillez pas là ?
59. JC : non, non
60. M : donc là, doit y avoir des gros engins, enfin moi j'ai jamais vu ça
61. JC : ouais
62. M : beaucoup d'engins
63. JC : qui creusent, qui creusent
64. M : han, oui
65. JC : pis c'est enterré, c'est enterré
66. M : c'est ça
67. JC : pis y'a des tuyaux partout, c'est des drainages partout
68. M : ah oui, y'a des drainages ?
69. JC : oui
70. M : et c'est quoi un drainage ? parce que je connais pas au niveau euh
71. JC : y mettent des tuyaux pour aller euh, des ordures pour remonter de saloperies de
72. M : ah oui, des tuyaux pour remonter les euh
73. JC : comment ça s'appelle, les euh
74. M : je connais pas, les euh
75. JC : les odeurs, les odeurs
76. M : ah oui, d'accord. Pour éviter qu'y ait des odeurs au niveau de
77. JC : ça doit pas remonter dans la terre
78. M : ah oui d'accord. Ah oui. Y'a des tuyaux qui permettent d'évacuer quoi les, les mauvaises choses
79. JC : ouais
80. M : les déchets quoi en fait
81. JC : ouais
82. M : pour que ça pollue pas ou
83. JC : que ça pollue pas
84. M : et alors vous donc, vous travaillez à S
85. JC : oui
86. M : est-ce que vous pouvez m'expliquer euh, ça m'intéresse, comment on trie euh, comment vous faites pour savoir « tiens bah ça c'est du papier », ou
87. JC : papier, plastique, tous les plastiques, c'est brûlé, c'est trié, machin, tout
88. M : ouais et euh
89. JC : le plastique c'est trié, c'est fondu, c'est fondu aussi
90. M : le plastique, c'est ?
91. JC : c'est fondu aussi
92. M : ah d'accord
93. JC : le verre c'est fondu, fondu par des machines

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

94. M : ah ? c'est fondu ?
95. JC : ouais
96. M : ah carrément ouais ? ça doit être des machines, ça doit être un feu vraiment
97. JC : ouais dans des fours
98. M : ah d'accord y'a des fours ?
99. JC : y'a des fours, ouais
100. M : mais ils doivent chauffer très, fin, il doit faire chaud dans, dans, là où vous travaillez ?
101. JC : non, pas, pas, c'est ailleurs, ailleurs
102. M : ah, c'est ailleurs, on brûle ailleurs, ah oui, d'accord
103. JC : c'est pas nous, les camions, les camions, y transportent les marchandises pour euh ça
104. M : d'accord ouais, ils transportent bah ce que vous avez, ouais
105. JC : c'est par palettes, elles sont hautes comme ça [fait un geste pour désigner la hauteur]
106. M : y'a des grandes, d'accord
107. JC : pis c'est attaché par des fils de fer
108. M : c'est ça ouais. On met du fer tout autour, oui, et pis après ça va en camion pour être brûlé, c'est ça ?
109. JC : ouais c'est ça. On fait des [inaudible] machins comme ça, et tout, et tout
110. M : donc c'est
111. JC : c'est broyé, le verre c'est bru, c'est brûlé aussi, brûlé
112. M : c'est broyé alors ouais
113. JC : on fait notre [verre ?]
114. M : bah oui. Et ça peut être soit broyé et brûlé après ou ?
115. JC : non c'est broyé, c'est broyé avec des machines, parce qu'on a une machine, ça écrase, ça écrase des verres
116. M : ah oui d'accord
117. JC : c'est une machine, ça écrase
118. M : donc ça... Et alors vous, dans tout ça, qu'est-ce que vous faites ?
119. JC : je trie, je trie
120. M : vous faites le tri, d'accord. Et comment ça se passe au niveau du tri ?
121. JC : c'est une chaîne
122. M : c'est une chaîne
123. JC : tapis euh et pis les saloperies comme ça
124. M : y'a un tapis
125. JC : ouais
126. M : donc y'a une chaîne avec un tapis
127. JC : oui et pis y'a des chariots, des chariots
128. M : y'a des chariots, d'accord
129. JC : le plastique, bah c'est trié, boîtes à lait c'est pas trié

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

130. M : ah oui d'accord. Et c'est vous qui décidez alors, y'a des tas de trucs qu'arrivent sur les chaînes
131. JC : y'a un chariot, y'a un chariot là, y'a un chariot là, y'a un chariot là [des gestes accompagnent ses paroles pour désigner l'emplacement des chariots]
132. M : oui y'a des chariots
133. JC : pis une chaîne
134. M : et la chaîne elle est juste au dessus quoi en fait. Et vous quand vous voyez arriver, je sais pas moi, une bouteille de lait, vous le mettez dans le chariot
135. JC : ouais
136. M : bah le chariot où y'a toutes les bouteilles de lait. C'est ça.
137. JC : pis le plastique, pareil
138. M : ouais, le plastique y'a un chariot. Qu'est-ce que vous avez d'autre sinon, le verre vous m'avez dit ?
139. JC : le verre ouais
140. M : le verre, le plastique
141. JC : le lait
142. M : les bouteilles de lait
143. JC : pis les ordures là
144. M : ouais, bah ouais, tout ce qui est ordure sinon
145. JC : ouais, les gens ils les mélangent pas, ils les mélangent tout les gens hein ?
146. M : bah oui. C'est vrai que moi par exemple au niveau de ma poubelle, bah on met tout dedans
147. JC : c'est pas trié ? on trie, nous on trie
148. M : c'est vous qui ?
149. JC : oui
150. M : ah oui qui faites tout ce travail là de tri
151. JC : oui, tous les jours, tous les matins
152. M : tous les matins
153. JC : matins
154. M : mais euh, j'ai entendu dire que euh ils mettaient en place le tri sélectif.
155. [coupure : quelqu'un dit « bonjour »]
156. M : le tri sélectif, je sais qu'à A y'a ça, dans les sacs jaunes, on doit mettre que le papier, dans les sacs bleus, on doit mettre autre chose.
157. JC : c'est dans les conteneurs, dans les conteneurs, ça
158. M : ah oui, oui, oui, y'a les conteneurs
159. JC : pas dans les sacs, dans les sacs c'est les, dans les sacs, les gens y [peuvent pas savoir ?]
160. M : ah oui, y mettent tout quoi euh
161. JC : oui
162. M : et alors bah quand c'est dans des conteneurs, c'est peut-être plus facile pour vous ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

163. JC : on les ouvre pis nous on les vide après
164. M : vous ouvrez les conteneurs et pis
165. JC : on les vide après
166. M : vous triez même pas, enfin, je sais pas ?
167. JC : si on les trie
168. M : ah si
169. JC : dans les cagettes, les cagettes, les cagettes, elles sont hautes comme ça [geste]
170. [là, je n'ai pas compris. Ce n'est que dans le deuxième entretien que je comprendrais ce que sont les cagettes]
171. M : oui
172. JC : peut les vider dans le camion
173. M : ah oui, bah oui. J'en ai vu une fois, oui, c'est impressionnant, y montent le conteneur là, pis y lâchent, pis on entend un grand bruit
174. JC : ouais
175. M : pis y'a tout le verre, c'est impressionnant hein ?
176. JC : t'en as vu des machins, des camions ?
177. M : j'en ai vu une fois ouais parce que
178. JC : à A, à A ou ?
179. M : euh à B
180. JC : à B oui
181. M : là y'a un parking et sur le parking, y'a des tas de conteneurs, je me souviens y'a de bleu, y'a le vert, et je sais plus, et un jour j'ai vu, et c'était très impressionnant, y'a un camion qu'a pris le [JC dit ou fait quelque chose qui oriente ma parole] ah ouais ouais, et pis tout d'un coup « Pof » y'a eu un grand bruit et euh
182. JC : oui ça s'écarte comme ça [gestes]
183. M : ouais ça s'écarte et euh
184. JC : le verre y tombe
185. M : tout, tout
186. JC : dans le machin
187. M : et vous disiez : il faut malgré tout trier. C'est parce que les gens y font des erreurs ou
188. JC : bah oui, y sait pas, des fois, y sait pas, pff
189. M : ah oui
190. JC : y'a des cochonneries, des jeunes, des jeunes, des jeunes, y'en a qui sait, pis des jeunes qui sait pas
191. M : ah oui y'a des jeunes
192. JC : des fois c'est pas marqué, y'a des gens y sait pas lire
193. M : ah oui
194. JC : comme moi
195. M : c'est ça
196. JC : c'est pas évident hein

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

197. M : bah non, c'est pas facile de
198. [long silence]
199. M : et alors est-ce qu'y a d'autres choses par rapport à votre travail, shai pas, est-ce que c'est très bruyant euh, dans la pièce où vous êtes ?
200. JC : bah fait pas chaud le matin, on est à l'abri
201. M : oui vous êtes
202. JC : c'est une hangar, c'est une hangar
203. M : ah c'est un hangar, oui, c'est ça
204. [long silence]
205. M : et c'est pas trop fatigant comme métier ?
206. JC : oh pff non, avant j'étais derrière les camions avant, pis j'étais trop vieux pis
207. M : ah oui derrière les, les
208. JC : camion là dedans, tu courais, tu courais
209. M : ça doit pas être facile ça comme
210. JC : non c'est pas facile
211. M : et comment ça se passait JC quand vous étiez derrière les camions ?
212. JC : bah je ramassais les ordures, les papiers, les verres, tout
213. M : d'accord
214. JC : tu commences à 4 heures du matin, tu finis à, y'a une pause, une à 8 heures
215. M : oui
216. JC : pis après, on commençait, oui, on commençait à 4 heures du matin, pis ma pause à 8 heures, pis le midi, c'était pas avant 2 heures de l'après-midi
217. M : ah ouais
218. JC : c'est long
219. M : vous finissiez tard. Et c'est tous les jours, c'était tous les jours
220. JC : du lundi au vendredi
221. M : du lundi au vendredi, ouais, ouais. Et comment ça se passait de ramasser des papiers, vous disiez hein que vous ramassiez les papiers
222. JC : S, c'est le mardi, pis le vendredi, deux fois par semaine
223. M : ah oui, donc vous voulez dire que vous alliez dans plusieurs communes ou euh
224. JC : le Lion aussi une fois
225. M : ah oui
226. JC : N aussi une fois oui. No aussi, deux, deux fois
227. M : No, ah oui, donc vous avez dû circuler hein ? Faire beaucoup de trajets ?
228. JC : oui
229. [silence]
230. M : et est-ce qu'il y a d'autres choses dont vous aimeriez me parler ? Des choses que vous faites ou que vous aimez faire ? ----------
Dynamique de l'entretien, à partir de ce moment : JC s'exprime moins, de longs silences surgissent ; malgré ces signaux, je reste très intrusive, rompant ces temps par des enquêtes insistantes. Au bout d'un certain temps, j'arrête.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

231. JC : du boulot après c'est pour avoir des vacances, des vacances [pensée pré-opératoire : transduction : associe deux choses qui n'ont pas forcément de lien apparent -> à creuser]
232. M : des vacances, oui
233. JC : [inaudible] je sais pas, j'ai une tutelle pis je sais pas quand elle vient
234. M : la tutelle ?
235. JC : ouais la tutelle
236. M : d'accord. Et vous savez pas, j'ai pas compris, vous savez pas ?
237. JC : où je vais, où je vais, pour y aller en vacances
238. M : ah oui. Et je crois que vous aimez bien, c'est C qui me disait que vous aimiez bien les voyages organisés ?
239. JC : oui
240. [silence]
241. M : est-ce qu'il y a un voyage que vous avez fait récemment ?
242. JC : je sais pas encore, je sais pas encore [réponse qui montre à l'évidence qu'il n'a pas compris le mot « récemment » -> reformuler]
243. M : vous savez pas encore
244. JC : je sais pas encore, [j'ai moins de choix ?], je sais pas quand, quand
245. M : quand vous allez partir
246. JC : partir, j'ai pas de date, j'ai pas de date des voyages
247. M : vous avez pas les dates des voyages pour
248. JC : partir
249. M : pour partir, ouais. Et votre dernier voyage, c'était, c'était où ?
250. JC : dernier voyage c'était en Auvergne
251. M : en Auvergne ? oh, oui, ça devait être joli ?
252. JC : oui. Un rocher qui s'est effondré (ton interrogatif)
253. M : où ça ?
254. JC : en Auvergne. Un rocher qui s'est effondré sur la route
255. M : ah oui ? y'a ?
256. JC : un rocher, oui
257. M : devant vous, y'a un rocher qui s'est euh
258. JC : effondré. Le car y pouvait pas passer
259. M : oh là là, oui
260. JC : le car y s'est arrêté net
261. M : mais il s'est effondré, devant vous ?
262. JC : il était loin, il était loin
263. M : ah oui quand même
264. JC : et pis les voitures au pas, comme ça
265. M : oui
266. JC : il a fait demi-tour le car

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

267. M : bah oui, pis y'avait pas d'autre route pour passer
268. JC : c'était un grand circuit
269. M : ah oui, d'accord. Et c'était dans les montagnes, alors ?
270. JC : les montagnes, oui
271. M : donc vous avez vu les gyrophares, tout ça, vous vous êtes dit : « oh, y'a peut-être un problème »
272. JC : [inaudible, bruits derrière]
273. M : vous avez, parce que y'a [SE : il y a du bruit derrière] ?
274. JC : les flics, les flics, les flics, au pied du machin, tout ça
275. M : ah oui, les gyrophares c'étaient les flics, c'est ça
276. JC : les gendarmes, pour arrêter les voitures
277. M : oui, de dire, bah
278. JC : faut pas aller par là, les gens y étaient pas contents
279. M : bah non, si c'était la seule route, hein
280. JC : la seule route pour y aller
281. M : parce que ça devait faire un détour hein par les montagnes de euh
282. JC : pis un grand tour pour revenir par, par l'autre sens
283. M : bah oui, bah oui c'est ça, pour passer.
284. [silence]
285. M : Et alors, c'est où que vous êtes allé en Auvergne ? Est-ce que vous vous souvenez du nom de la ville ?
286. [silence]
287. M : ou du nom d'une ville par où vous êtes passé, ou ?
288. [silence]
289. JC : là où y'a les volcans, par là
290. M : ah, c'est là où, c'est ça, ouais, où y'avait des volcans. Est-ce que c'était le Puy de Dôme ?
291. [silence]
292. M : y'en a plein d'autres, hein, je sais pas si c'est celui-là
293. JC : je sais plus
294. M : vous savez plus. Et qu'est-ce que vous avez le mieux aimé dans le voyage ?
295. [silence]
296. JC : j'ai été au Mexique, à la campagne [n'a pas compris la question ; peut-être dire : « dans ce voyage »]
297. M : ah oui, au Mexique ? Han
298. JC : j'ai perdu mon sac, sac, mon sac à dos
299. M : oui, je me souviens, vous aviez perdu votre sac à dos
300. JC : t'en a [entendu ?] parler ?
301. M : bah, je me souviens, c'est C qui avait dit : « voilà, JC, il est allé au Mexique », je me souviens de ça, une fois dans la salle des formateurs, « et il faut qu'on fasse des tas de papiers pour écrire » et c'était compliqué, hein, de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

302. JC : ah oui, oui
303. M : c'était vous qui ? [SE : qui aviez perdu vos papiers]
304. JC : oui
305. M : ah oui. Et comment ça s'était passé cette euh ?
306. JC : je cherchais mon sac partout, moi je l'ai pas retrouvé, y'avait un tapis, comme un tapis et y'avait des
307. M : oui
308. JC : pas de sac, pas de sac. Bah je suis parti comme ça, sans rien, sans papiers, sans rien
309. M : Han, oh c'est angoissant ça hein. Sans papiers ?
310. JC : sans papiers
311. M : parce que tous vos papiers c'était
312. JC : dans le sac
313. M : dans le sac, oh là là
314. JC : je suis rentré quand même
315. M : quand on attend comme ça dans les aéroports, on se dit : « oh là là, pourvu qu'il arrive le sac ». Et alors, il était resté au Mexique c'est ça non ?
316. JC : y'avait plus rien dedans, mon chapeau il était disparu, mes fringues y étaient déchirés tout ça
317. M : donc vous l'avez retrouvé, finalement
318. JC : oui ils l'ont retrouvé, oui, tous mes souvenirs ils étaient là dedans quoi
319. M : ah oui, pis tout a été piqué, c'est ça ?
320. JC : piqué oui
321. M : oh là là. Vous avez dû vous sentir déçu
322. JC : bah [petit bruit : JC gratte peut-être sur la table]
323. [silence]
324. M : bah ouais parce que vous aviez acheté des beaux souvenirs
325. JC : ouais des souvenirs oui
326. [silence]
327. JC : autrement, euh [cherche un autre sujet de conversation]
328. M : vous êtes allé au Mexique, en Espagne
329. JC : en Espagne, oui, après
330. [silence]
331. M : et qu'est-ce que vous avez bien aimé dans ces voyages ? [je reprends la question que j'avais posée tout à l'heure par rapport au voyage en Auvergne, question que JC n'avait pas comprise]
332. [silence]
333. JC : je sais pas, partout on paie, je sais pas
334. M : ah oui
335. JC : c'est cher
336. M : c'est cher, ah oui, oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

337. [silence]
338. M : vous voulez dire, la vie elle est chère là bas ?
339. JC : oh, pas plus chère qu'en France
340. M : non, pas plus chère qu'en France
341. JC : [inaudible] c'est les souvenirs, les souvenirs
342. M : les souvenirs sont plus chers, c'est ça ?
343. JC : oui, autrement, euh, je sais pas, plus cher je sais pas ce que c'est. Y'a pas grosse différence entre la France pis
344. M : oui
345. JC : [inaudible]
346. M : oui, entre la France et pis le Mexique, ou la France et l'Espagne
347. JC : les souvenirs sont chers, le repas, le vin
348. M : ah oui
349. JC : l'argent, c'est pas le même argent
350. M : bah non, bah non, ça doit pas être facile de changer euh
351. JC : y'a la frontière (ton interrogatif, attendant acquiescement de ma part)
352. M : y'a la frontière, bah oui aussi. Et à la frontière, vous avez dû montrer vos papiers ?
353. JC : oui y'a un machin comme euh, passeport (ton interrogatif)
354. M : ah oui voilà, vous avez dû montrer votre passeport pour euh, bah oui
355. [silence]
356. M : et vous disiez : « c'est beau »
357. JC : ouais
358. M : donc c'est les paysages, vous avez trouvé que les paysages étaient beaux ?
359. JC : [inaudible] c'est le guide, le guide, c'est pour te dire, regarder par ci
360. M : le guide ?
361. JC : oui, le guide, pff, énervant, c'est énervant
362. M : bah oui (rires) vous aimez pas trop les guides
363. JC : faut les suivre, faut les suivre
364. M : bah oui
365. JC : faut les suivre
366. M : donc vous aimez pas trop le guide parce que faut le suivre
367. JC : les gens, les gens, tout ça
368. M : bah oui
369. JC : faut commencer à telle heure, telle heure faut partir, pff
370. M : ouais voilà, c'est (rires) mais des fois, vous devez avoir des moments de libres quand même dans les voyages ?
371. JC : bah oui, le car y s'arrête pas beaucoup le car
372. M : le car y ?
373. JC : y s'arrête pas beaucoup le car

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

374. M : ah oui
375. JC : y roule et y s'arrête pas où qu'est
376. [silence]
377. M : ah ouais c'est un peu dommage, donc par la fenêtre, vous voyez des beaux paysages
378. JC : ouais, pis le car y pff
379. M : ah, c'est dommage quand même
380. JC : bah oui, ça, prend une voiture pis euh
381. M : bah oui, faudrait louer une voiture pis euh
382. JC : personne
383. M : ouais, soi-même, tout seul euh s'arrêter où on veut
384. JC : où qu'on veut oui
385. [silence]
386. M : donc vous aimez pas trop le, les guides en fait dans les voyages euh
387. JC : non
388. [silence]
389. M : et alors au Mexique, c'est comment les paysages, je [SE : je n'y suis jamais allée]
390. JC : des gens sont, des gens sont malheureux, tout seuls, des enfants, pff [n'a pas compris la question]
391. M : les gens sont malheureux, ah oui
392. JC : oui c'est, comme les maisons sont, les gens y couchent dans, sur les toits
393. M : ils dorment sur les toits ?
394. JC : dans les toits, dans les [mot inaudible], comme ça
395. M : ah oui
396. JC : c'est [série de mots inaudibles]
397. M : ah oui, qu'est-ce que vous avez ressenti quand vous avez vu tout ça, les gens pauvres euh ? [Le terme « ressenti » est trop abstrait : adapter le vocabulaire]
398. [silence]
399. JC : c'est des malheureux qui avaient fait les bracelets pis des bijoux tout ça
400. M : y venaient pour vendre euh ?
401. JC : des souvenirs
402. M : pour avoir un peu d'argent quoi en fait, pour vivre, ah oui. Donc ça, ça vous a marqué, hein euh ?
403. JC : oui
404. M : et est-ce qu'en Espagne c'était pareil ?
405. JC : en Espagne, je sais pas, c'est moins pire
406. M : c'est moins pire
407. JC : c'est au Mexique, c'est au Mexique
408. M : ça vous a fait quelque chose, ouais, au Mexique. Et donc alors avec l'avion, vous avez traversé tout l'océan quoi en fait ?
409. JC : tout l'océan oui. 4 heures pour traverser l'océan

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

410. M : 4 heures, ah ouais
411. JC : parti à 6h le matin, le soir, pour manger le soir, après revenir [inaudible]
412. M : oh là là, bah oui
413. JC : c'est long
414. M : ça doit être long, bah oui, oui, c'est long. Mais est-ce que de l'avion, vous avez pu voir quelque chose ? Est-ce que vous avez regardé un peu par les fenêtres pour voir le paysage ?
415. JC : y'avait du brouillard, on voyait rien du tout. L'avion il était haut [série de mots inaudibles] des nuages comme ça [JC désigne une peinture dans la salle]
416. M : bah oui, oui, comme sur le tableau là, oui
417. JC : l'avion il était en haut [mots inaudibles]
418. M : bah oui, avec tous les nuages au-dessus, vous pouviez rien voir. Moi j'ai jamais traversé comme ça l'océan hein
419. JC : avec l'avion, avec l'avion. C'est mieux en bateau
420. M : ah oui, en bateau ?
421. JC : c'est mieux en bateau
422. M : vous l'avez fait en bateau aussi euh ?
423. JC : ouais
424. M : vous avez traversé l'océan en bateau ?
425. JC : en bateau oui, c'est plus long en bateau
426. M : oui, bah oui, ça doit être plus long
427. [silence]
428. JC : l'avion c'est moins long, c'est moins long
429. M : bah oui. Qu'est-ce que vous préférez vous : l'avion ou le bateau ?
430. JC : les deux (rires)
431. M : les deux, oui, c'est pareil
432. [silence]
433. M : et alors où est-ce que vous aimeriez aller pour votre voyage, même si vous savez pas à quelle date ça va être, qu'est-ce qui vous plairait ?
434. JC : je sais pas moi. C'est beau partout
435. M : est-ce que vous avez une petite idée euh, d'un endroit où vous voudriez aller ?
436. [long silence – JC gratte la table]
437. M : est-ce qu'il y a des pays qui vous plaisent plus ou ?
438. JC : bah si y'a des pays qui me plaisent, mais je sais pas où que je vais aller [l'accession à la pensée formelle est ici questionnée : faculté à intégrer une hypothèse]
439. M : ah oui. Par exemple, si on prend les pays que vous aimez bien, quel pays vous aimez bien, JC ?
440. JC : bah toute la France est belle
441. M : toute la France, oui, y'a des beaux
442. [coupure : « Au revoir »]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

443. M : y'a des beaux paysages ouais. Et c'est quoi votre coin de la France préféré ? [silence] Tout le monde a un petit coin préféré, fin
444. JC : les vacances, les vacances, la mer, non, le cheval, un petit peu, le vélo, un petit peu [JC n'a pas compris la question]
445. M : ouais, donc la mer vous aimez pas trop hein, apparemment
446. JC : oh pff si
447. M : si ?
448. JC : [faut savoir nager ?] faut
449. M : ouais pour nager. Donc, le cheval, vous aimez un petit peu
450. JC : un peu, le vélo un petit peu, les montagnes
451. M : les montagnes, ouais, ça c'est beau
452. JC : l'escalade
453. M : ah vous faites de l'escalade ?
454. JC : oui dans le temps, c'est crevant, c'est crevant
455. M : han, ah oui, j'en ai jamais fait
456. JC : en montagne, en montagne
457. M : ouais, et ça fait quoi de faire de l'escalade ?
458. JC : pff [silence] grimper avec les cordes
459. M : vous avez grimpé avec des cordes. Ouais faut faire attention quoi
460. JC : je grimpais au sommet des machins
461. M : ah ouais, et vous avez fait des grands sommets ?
462. JC : pff [silence] faut avoir le courage de monter
463. M : faut le courage, oui, bah oui
464. JC : faut le courage [série de mots inaudibles] fallait le courage pour le monter hein
465. M : ça doit être dur hein de grimper comme ça
466. JC : pis faut des belles chaussures, des belles godasses
467. M : ah oui, faut des chaussures spéciales
468. JC : spéciales
469. M : pour la montagne, ouais. Il faut donc des cordes euh
470. JC : des cordes
471. M : est-ce qu'il faut autre chose ?
472. JC : des shorts, des
473. M : des shorts
474. JC : être bien habillé
475. M : être bien habillé
476. JC : [marmonne]
477. [coupure : « bonjour »]
478. M : et alors quand vous avez fait de l'escalade, vous étiez euh tout seul, ou c'était à plusieurs ?
479. JC : plusieurs, un groupe [« au revoir »] un groupe

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

480. [silence]
481. M : et donc vous avez fait des crevasses vous m'avez dit ?
482. JC : des crevasses ? non, pas de crevasse
483. M : ah non, bah j'ai dû mal entendre
484. JC : des crevasses, ça veut dire quoi, ça ?
485. M : j'ai cru que c'est vous qui disiez des crevasses, je crois que les crevasses c'est des grands trous dans les glaciers, ouais ça doit être ça
486. JC : des glaciers, ah ouais
487. [silence]
488. M : donc vous aimez la mer, le vélo, le cheval, l'escalade
489. JC : les vacances, les voyages, les voyages
490. M : les voyages, vous aimez bien les voyages. [silence] D'accord, bah on a peut-être fait le tour JC un petit peu de ce que vous faites ?
491. JC : j'ai parlé de tout à peu près, ouais
492. M : hein, voilà
493. JC : pis toi ? [introduction inattendue d'un principe de réciprocité ! Je coupe l'enregistrement pour lui parler de mes vacances.]

Annexe 8 : Entretien narratif n°2 – Jean-Charles

Dispositif : pré-enquête / 2ème dispositif

Date de l'entretien : 10/06/03

Durée : environ 20 minutes

Notes :

- parfois, les propos de JC sont inaudibles (en situation, également, j'avais du mal à le comprendre).
- La cassette n'a pas enregistré la fin (il ne manque que peu de propos)

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

JC : Jean-Charles, l'interviewé

1. M : voilà, donc, vous prenez votre temps hein JC
2. JC : parler de quoi, parler de quoi ?
3. M : de quoi vous pourriez me parler, hein, quelque chose que vous faites ou que vous aimez bien faire [silence – JC réfléchit]
4. JC : des vacances
5. M : des vacances, ouais
6. JC : pis quoi autrement, je sais pas [long silence] des vacances

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

7. M : par exemple, moi je pensais, est-ce que vous regardez la télévision ?
8. JC : bah un petit peu
9. M : un petit peu, ouais
10. JC : les informations, les informations
11. M : vous regardez les informations
12. JC : oui
13. M : ouais. Est-ce que vous pourriez me raconter, par exemple, quelque chose que vous avez vu à la télévision ?
14. JC : euh [silence] des grèves, des grèves, euh, des accidents de [silence] car, des voitures ? ouais ? voitures, motos, qu'est-ce qu'y a encore ?
15. [long silence]
16. M : ouais. Vous avez entendu parler qu'y avait des grèves, hein en ce moment et qu'y avait des accidents vous avez dit de, de voitures et de, de car, c'est ça, je me souviens plus ?
17. JC : c'est pas un car ou un train qui s'est ?
18. M : qu'a déraillé, je me souviens plus. Il me semble que c'était un car avec des allemands
19. JC : ah oui, oui c'est ça [voix forte]
20. M : mais je sais pas, peut-être que récemment y'a eu un accident euh
21. JC : oui beaucoup de morts
22. M : ouais, y'a eu beaucoup de morts
23. JC : à étage, à étage ?
24. M : voilà le car il était à étage
25. JC : il s'est renversé ?
26. M : ouais
27. JC : et pis y'a une grève à Paris pour les éboueurs, les éboueurs, les éboueurs
28. M : oui, j'ai vu ça hier
29. JC : ouais hier ouais
30. M : ouais, une grève à Paris pour les éboueurs ouais
31. JC : des grands tas
32. M : ouais. Et qu'est-ce que ça vous fait de vous dire que les éboueurs de Paris y sont en grève ?
33. JC : je sais pas, je sais pas pourquoi [JC n'a pas compris la question, son début est trop complexe : qu'est-ce que ça vous fait de vous dire que… / imbrication de propositions]
34. M : vous savez pas pourquoi
35. JC : non
36. M : non [Dans cette séquence concernant les informations télé, je réponds à la demande implicite de JC : « est-ce que ce que je dis est vrai ? Moi, je ne sais pas, c'est l'autre qui va confirmer ou infirmer mes dires » (Cf. l'intonation interrogative en fin de phrase) Je lui dis si ce qu'il dit est vrai ou non : « oui, je l'ai vu aux infos, effectivement ». Renforcement de la dépendance.] [long silence]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

37. JC : autrement, bah euh [silence]
38. M : et autrement est-ce que y'a un film ou une émission que vous aimez bien regarder ?
39. JC : feuilleton, y'en a, y'en a l'après-midi ?
40. M : vous regardez un feuilleton l'après-midi ?
41. JC : oui
42. M : alors, ça parle de quoi ce feuilleton ?
43. JC : feuilleton de, comment ça s'appelle, Starky et Hutch là, c'est pas ça ?
44. M : ah oui Starky et Hutch, ah ouais, j'ai jamais vu ça Starky et Hutch, fin j'ai entendu parler mais
45. JC : et pis autrement qu'est-ce qu'y a ?
46. M : qu'est-ce que ça raconte Starky et Hutch ? [silence]
47. JC : c'est une bagnole qui fonce dans une autre personne ; film policier, film policier?
48. M : c'est une bagnole qui fonce ouais, et c'est un film policier ?
49. JC : oui
50. M : ah oui
51. JC : pis autrement, qu'est-ce qu'y a autrement, l'après-midi, vers une heure ?
52. M : vers une heure, aussi, vous regardez quelque chose
53. JC : y'a un feuilleton, y'a un feuilleton ?
54. M : je regarde pas la télé vers une heure, je sais pas ce qu'y a [JC pense que je détiens tous les savoirs, concernant, dans ce cas précis, les feuilletons télé. Cela est renforcé par l'épisode précédent, relatif aux informations où je savais et le lui faisais savoir. Ici, je ne sais pas ce qu'il en est des feuilletons télé à 1h de l'après-midi, et je le lui fais savoir]
55. JC : c'est un western, c'est un western ?
56. M : ah oui, d'accord
57. JC : y'a des filles, y'a des filles ?
58. M : c'est un western, y'a des filles, ouais
59. [silence]
60. JC : autrement, qu'est-ce qu'y a autrement ? [silence]
61. M : et c'est quand la dernière fois que vous avez regardé Starky et Hutch ?
62. JC : [marmonne, incompréhensible] Je branche la télé, pis je l'éteins, pis pff
63. M : vous l'éteignez, la télé ? ouais [silence] Et par exemple, là, cet après-midi, est-ce que vous avez eu le temps de regarder un peu la télé
64. JC : non, un petit peu, comme ça
65. M : vous l'avez regardé un petit peu, comme ça
66. JC : en mangeant, en mangeant
67. M : en mangeant. Et alors, qu'est-ce que vous avez retenu ? [silence] Qu'est-ce que ça disait ? [silence]
68. JC : je sais pas, je sais pas ce qu'y avait moi, les informations, les informations
69. M : y'avait les informations

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

70. JC : ouais, pis autrement euh, pff [silence]
71. M : vous vous souvenez plus trop de euh
72. JC : non
73. M : de ce qu'y avait, ouais [silence] Et alors euh, cet après-midi, sinon est-ce que y'a autre chose que vous avez fait ?
74. JC : [mot incompréhensible] ? [Je pense que JC ne donne pas sens à la situation : « pourquoi me pose-t-elle toutes ces questions ? »]
75. M : ouais [j'ai dû comprendre, en situation]
76. JC : non, n'a rien fait, acheté bah des courses, des courses
77. M : ah, vous êtes allé faire vos courses ?
78. JC : oui
79. M : d'accord
80. JC : j'ai été voir à la Poste pour retirer des sous, après j'ai été acheté des cigarettes, j'ai acheté à manger
81. M : d'accord
82. JC : pis après je suis revenu là, pis après [?]
83. M : c'est ça, donc vous avez fait plein de choses. Vous disiez que vous aviez rien fait, mais vous avez fait plein de choses
84. JC : le boulot d'abord (rires)
85. M : le boulot, ouais, et comment ça s'est passé JC, le travail ? [silence]
86. JC : le boulot ? [ne donne pas sens à la situation]
87. M : ouais
88. JC : bah j'ai travaillé, pis après mon travail, j'ai été à la Poste, pis après j'ai été manger, pis après j'ai été à E
89. M : donc le boulot, la Poste, manger, avec la télé allumée, ouais c'est ça
90. JC : pis après quatre
91. M : et pis après, E, bah oui, quatre, un, deux, trois, quatre
92. JC : ça en fait des choses, pff [siffle], ça en fait des choses
93. M : bah oui, vous en avez fait des choses hein, dans euh, parce que vous disiez tout à l'heure que vous êtes réveillé depuis 4 heures
94. JC : oui, avant, avant 4 heures
95. M : avant 4 heures, hum
96. JC : temps de manger tout ça, faire la toilette
97. M : faire la toilette, c'est ça
98. JC : changer pis repartir, pis repartir
99. M : pis repartir après
100. JC : collecter après, collecter les ordures
101. M : après ? [je n'ai pas compris]
102. JC : collecter, collecter les ordures
103. M : vous avez collecté les ordures
104. JC : oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

105. M : c'est-à-dire ?
106. JC : bah ramasser des poubelles, des trucs, tous les déchets quoi
107. M : ah oui, d'accord, ça c'est votre travail que vous décrivez c'est ça ?
108. JC : oui, collecter, oui, collecter des ordures ménagères
109. M : collecter les ordures ménagères, c'est ça ouais. Donc vous avez fait ça aujourd'hui ? [ici, je ne comprends plus trop : la fois dernière, JC avait décrit son travail, en disant qu'il ne faisait que du tri ; quand il était plus jeune, il était derrière les camions comme éboueur]
110. JC : ouais aujourd'hui, demain c'est pareil
111. M : demain, ah oui d'accord
112. JC : demain c'est sur S, sur S
113. M : alors demain, c'est sur S. Et alors aujourd'hui, c'était où ?
114. JC : L, A, SM, M [?] pis c'est, pis euh A, SM [je ne suis pas sûre, j'ai reconstitué le nom des villes grâce à une carte du département, ainsi que grâce aux indices sonores] [silence – ne se souvient peut-être plus de tous les lieux]
115. M : et alors, pour collecter les ordures, vous êtes dans un camion, comment ça se passe ?
116. JC : derrière, derrière
117. M : ah d'accord, c'est ça
118. JC : le chauffeur il vide la cagette [?]
119. M : le chauffeur, il, il fait quoi ? [je n'ai pas compris]
120. JC : il appuie, il appuie sur le bouton [prononce : il pi sul bouton], pis nous on vide en même temps
121. M : ah oui d'accord, y'a le chauffeur qui est devant qui appuie sur un bouton et pis vous vous videz la poubelle dans la benne quoi en fait [à partir de quelques bribes perçues, j'essaie de reconstituer l'ensemble du propos]
122. JC : ouais [gratte la table]
123. M : ouais c'est ça, parce que la dernière fois, je me souviens, vous aviez dit que vous faisiez plus ça d'être derrière les camions, ou j'ai mal
124. JC : de temps en temps, de temps en temps, de temps en temps, parce que il manque des gars
125. M : ah oui d'accord, il manque des gars, donc euh
126. JC : les autres ils sont partis en vacances, pis il remplace [?]
127. M : d'accord, voilà, hein y'a des gens qui partent en vacances, donc euh
128. JC : faut les remplacer [?]
129. M : vous les remplacez, ouais, ouais
130. JC : c'est un mi-temps dans ces cas-là, c'est pas un mi-temps, c'est un, euh, type euh, fin les gars comme ça pour euh [?] [est-ce que JC veut dire « intérimaire » ?]
131. M : d'accord, ouais, pour remplacer les gens qui sont partis en vacances quoi
132. JC : ouais
133. M : donc en fait, ce que vous avez fait ce matin, vous avez collecté les ordures ménagères, et après, une fois que ça a été fait, vous avez trié

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

134. JC : voilà
135. M : vous êtes revenu sur S alors euh ?
136. JC : non on trie pas, c'est les autres qui trient après
137. M : c'est les autres qui trient ?
138. JC : oui, on trie pas, on ramasse, pis après [?] boulot [?]
139. M : quand vous êtes sur votre camion, vous pouvez pas bah
140. JC : trier
141. M : ramasser et pis trier ouais
142. JC : c'est les autres qui trient après
143. M : c'est les autres ouais, ouais
144. JC : c'est une chaîne après
145. M : sur la chaîne, ouais
146. JC : sur une chaîne
147. M : mais euh, pour bien comprendre là, donc vous avez été sur le camion de quelle heure à quelle heure ?
148. JC : quatre heures ce matin
149. M : donc à partir de 4h et jusqu'à quelle heure à peu près ?
150. JC : 10h
151. M : ah oui ? vous avez fait que de la collecte alors aujourd'hui ?
152. JC : que de la collecte
153. M : ah, oui, parce que la fois dernière vous me disiez que vous aviez fait que du tri
154. JC : ben c'est pareil, tri pis collecte aussi
155. M : tri et collecte. Ah d'accord, donc vous faites pas que le tri, hein, vous faites de la collecte quand y'a des gens qui manquent. Voilà, donc de 4h à 1h
156. JC : oui
157. M : et c'est sans vous arrêter ?
158. JC : bah si on s'arrête on perd du temps après
159. M : si vous vous arrêtez, vous perdez du temps
160. JC : oui, on perd une demi-heure ou un quart d'heure [inaudible] à quelle heure on finit là ?
161. M : bah oui, si vous faites une pause vous allez finir plus tard, c'est ça que vous me dites ?
162. JC : ouais. Comme aujourd'hui, c'est pareil, pis demain c'est pire encore
163. M : c'est pire, ah oui, pourquoi c'est pire ?
164. JC : y'a 4 jours, vendredi, samedi, dimanche, lundi, 4 jours
165. M : ah oui
166. JC : les jours fériés
167. M : bah oui, bah oui, les jours fériés. Parce que lundi c'était férié
168. JC : bah là c'était aujourd'hui les poubelles là, ça a reculé d'un jour
169. M : ah voilà, ça a été décalé

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

170. JC : ouais
171. M : donc vous avez deux fois plus, ah bah oui je comprends, c'est ça, bien sûr, du fait des jours fériés
172. JC : c'est partout pareil, B c'est pareil, S c'est pareil c'est décalé, tous les communes, tous les communes c'est décalé d'un jour
173. M : han, donc vous ça vous fait un travail encore plus grand hein
174. JC : plus grand ouais, c'est chargé, chargé
175. M : c'est très chargé, ouais
176. JC : pis les gens y trient pas, y trient pas beaucoup, pas beaucoup
177. M : les gens ne trient pas beaucoup, ah oui. Et est-ce qu'ils trient dans des sacs jaunes, des sacs bleus, euh [comme j'ai pu voir à A] [silence]
178. M : non ?
179. JC : non [inaudible :c'est pas bien, c'est pas bien, je sais pas pourquoi, y mettent n'importe comment, des verres dans la jaune, la verte dans la]
180. M : ah oui, ils confondent les couleurs quoi
181. JC : ils confondent les couleurs ouais
182. M : y mettent du verre dans le jaune, et je crois que le jaune c'est les papiers, c'est ça ? je sais plus trop
183. JC : la jaune c'est les bouteilles de plastique
184. M : ah oui d'accord
185. JC : la verte c'est le verre
186. M : la verte c'est le verre, oui
187. JC : le bleu c'est le papier
188. M : ah le papier c'est le bleu, je croyais que c'était le jaune, ah oui d'accord
189. JC : c'est une cagette comme ça, pareil, c'est une cagette comme ça, c'est à peu près comme ça [des gestes appuient son propos], c'est, y'a des poignées là
190. M : des poignées, ouais. Vous voulez dire, les gens y mettent leurs ordures dans des cagettes comme ça ?
191. JC : ouais, non, les papiers, les bouteilles plastique et pis euh, et pis tout ça, voilà, y'a 4, 3 choses
192. M : 3 choses. y mettent ça dans les cagettes alors
193. JC : dans les cagettes oui
194. M : et vous, les cagettes, vous les prenez ?
195. JC : après on les vide
196. M : et voilà, vous les videz dans le ; mais je me dis euh, parce que moi je connais pas du tout, dans le camion, ça doit tout se mélanger ?
197. JC : bah ouais, c'est mélange tout, c'est pressé, c'est pressé
198. M : ah oui d'accord, y'a quelque chose qui presse
199. JC : c'est comme ça, c'est un tube, pis ça presse comme ça [gestes pour montrer]
200. M : c'est un tube, ah ouais, j'ai vu ça des fois un peu, ça fait comme ça et ça presse quoi [gestes]. Mais alors, si tout est mélangé, bah une fois que ça arrive, faut tout re-trier alors ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

201. JC : tout re-trier après [qu'a-t-il compris de ce mot ?]
202. M : oh là là. Mais bon les sacs y restent entiers, par exemple, le sac jaune y reste tout entier, et pis le sac bleu tout entier, le sac vert tout entier, ce qui fait que vous séparez les couleurs après, non ?
203. JC : c'est pas en sac, c'est en cagette, en cagette
204. M : c'est en cagette ?
205. JC : ouais bah les poubelles elles sont en sac, elles sont en sac
206. M : alors les poubelles, ouais, où on met tout, c'est en sac, et donc sinon, là où c'est trié c'est les cagettes
207. JC : ouais
208. M : mais les cagettes, est-ce qu'elles sont écrasées aussi ? [je ne comprends vraiment rien !]
209. JC : non, on les vide dans le camion, pis on les laisse sur le trottoir comme ça, c'est empilé
210. M : c'est ça. Parce que moi, j'habite à B, pis en passant sur les routes, je me suis toujours dit : « tiens, y'a plein de cagettes »
211. JC : pas de cagettes ?
212. M : mais si y'a plein de cagettes, mais pas à B, pas nous à B, on n'a pas de cagettes hein
213. JC : c'est en sacs ?
214. M : c'est en sacs, voilà. Mais alors c'est [je cherche à en savoir, car je ne comprends toujours pas]
215. JC : ils passent quel jour ?
216. M : euh, à B ? parce qu'alors à B, y'a 2 choses : y'a les gens qu'habitent dans la ville, je crois que eux, c'est le mardi et
217. JC : c'est [reculé ?] d'un jour, c'est le mercredi ?
218. M : oui
219. JC : donc c'est [reculé ?] d'un jour
220. M : et pis euh, bah oui, là voilà c'est [reculé ?] d'un jour. Nous on habite en campagne et bah en campagne ils passent le jeudi matin vers 5h du matin.
221. JC : oui
222. M : donc, voyez, y'a deux choses : y'a la ville et euh la campagne
223. JC : campagne mais c'est un conteneur, c'est un conteneur ?
224. M : euh, on n'a pas de conteneur
225. JC : [inaudible]
226. M : bah oui, on aimerait bien avoir des conteneurs, parce que y'a les chats qui griffent les sacs poubelles et qui font tout sortir, ça en met partout.
227. [après cette digression, je reviens à ma question]
228. M : Mais ce que je voulais dire, c'est que, quand je viens par B à S, et ben sur la route de M, y'a plein de cagettes comme ça. Voilà, et je m'étais toujours posé la question : « pourquoi y'a des cagettes ? »
229. JC : bah c'est trié, c'est trié

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

230. M : ouais, bah maintenant je comprends. Je comprends que euh, c'est, les gens y mettent les sacs bien triés [est-ce que les déchets ne sont pas mis à même ?]
231. JC : oui
232. M : hein, et ça vous aide.
233. [silence]
234. M : et les cagettes elles vont pas être volées ?
235. JC : bah je sais pas, des fois y [inaudible]
236. M : des fois y, j'ai pas ?
237. JC : les cagettes sont volées des fois
238. M : ah oui
239. JC : les gens y dit : « ma cagette elle est parti », mais je sais pas, on est [inaudible]
240. M : les gens y viennent vous voir comme ça, et ils vous disent : « bah, mince, ma cagette elle a été volée » ?
241. JC : bah j'y peux rien. C'est pas la faute des éboueurs, c'est la faute des gens [JC gratte la table]
242. M : ouais, [silence] donc vous dites à ces personnes : « bah écoutez, allez voir le maire » ou je sais pas
243. JC : ouais voilà
244. [silence – JC gratte la table]
245. JC : c'est le maire, c'est le maire
246. M : bah oui c'est le maire qui va
247. JC : faire une lettre, pis je sais pas, [aller au bistrot ?] la cagette a été volée, pis je sais pas
248. M : bah oui, qui fasse une lettre pis bon bah après
249. JC : [inaudible] papier pour avoir un autre, pour avoir des cagettes
250. M : voilà, ils demandent un papier, pis ils auront
251. JC : un autre, des cagettes après
252. M : des cagettes, ouais. Mais ça fait pas longtemps que les cagettes elles sont mises ?
253. JC : ça fait même pas 2003
254. M : elles ont été mises en 2003, c'est ça ?
255. JC : y'a pas de tri avant, y'a pas de tri avant
256. M : y'avait pas de tri, ah ouais
257. JC : non ça a commencé en 2003
258. M : ça a commencé en 2003 le tri. Et vous, ça vous a aidé dans votre travail qu'y ait du tri ?
259. JC : pff, je sais pas, bah les gens y trient mal
260. M : les gens y ?
261. JC : y trient mal les gens
262. M : ils trient mal, ah oui
263. JC : on peut rien dire, on peut pas le dire à tout le monde, y'a tellement de monde là

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

264. M : bah oui, ce serait bien d'aller voir chacun pour dire : « bah, écoutez, vous triez bien »
265. JC : des lettres partout, dans des enveloppes
266. M : oui c'est vrai, mais c'est une bonne idée que vous avez, pourquoi pas faire ça ?
267. JC : les patrons [je sais pas si y seraient ?] d'accord, pis les chauffeurs aussi
268. M : oui mais c'est une très bonne idée de faire, d'écrire une lettre à tous les gens, pour leur dire : « bah, écoutez, triez bien »
269. JC : triez bien
270. M : votre travail, il sera plus facile après
271. JC : oui voilà, c'est pas évident hein ?
272. M : non c'est pas facile hein, mais c'est une très bonne idée [silence]
273. M : et vous, les jours fériés, vous devez pas aimer trop ça, alors ?
274. JC : bah non [silence]
275. M : y'a eu beaucoup de jours fériés en mai, je crois ?
276. JC : je sais pas combien y'en avait de jours fériés, je sais. Faudrait avoir un calendrier [il regarde dans la pièce, et trouve, des yeux, un calendrier]
277. JC : celui-là, 2002, 2003, 2003 ?
278. M : 2002
279. JC : non, c'est pas possible
280. M : bah oui, bah oui, bah non
281. JC : 2003
282. M : mais bah c'est pas grave de savoir combien de jours fériés y'a eu, mais vous euh
283. JC : doit y'en avoir plein ?
284. M : oh oui, ça a dû être difficile pour votre travail, les jours fériés ?
285. JC : y'en a pas 5, 5 ? [JC est centré sur la recherche du nombre exact de jours fériés]
286. M : ouais, je sais pas
287. JC : 5 ou 4 ?
288. M : ça pas dû être facile pour vous ?
289. JC : lundi c'était férié, Pâques, c'est férié, mai, l'Ascension c'est passé [se remet à gratter la table]
290. M : et vous avez eu beaucoup plus de travail, après ces jours fériés ?
291. JC : ouais [silence]
292. M : donc vous, c'est pas facile en fait ?
293. JC : non les jours fériés [silence] les gens mangent trop
294. M : les gens mangent trop, bah oui (rires)
295. JC : entre Noël et le premier de l'an, tout ça
296. M : ah oui, vous avez plus de travail entre Noël et le premier de l'an ?
297. JC : les cadeaux, les cadeaux, aussi
298. M : ah oui, je pensais pas à tout ça, bah oui, les poubelles elles sont beaucoup plus pleines

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

299. JC : oui, carton
300. M : oh là là, c'est vrai que je réalisais pas tout ça, hein euh, quand on n'est pas dans le métier, on se rend pas compte, hein. Ouais, donc vous dites, bah Noël et le premier de l'an, y'a plus de travail quoi [silence – JC continue à gratter la table]
301. JC : y'a beaucoup de fêtes, par là des fêtes, fêtes par là, fêtes foraines tout ça
302. M : ah, pis y'a
303. JC : oui, fête foraine, qu'est-ce qu'y a autrement ?
304. M : oui, ce qui complique le travail, c'est aussi que y'a des fêtes foraines. Oui. Et faut que vous ramassiez quoi dans les fêtes foraines euh JC ?
305. JC : oh bah tous les gens qui sont, shai pas, les saloperies, les papiers, les, les papiers
306. M : les papiers, les bouts de verre. Faut que vous balayiez, c'est ça, non ?
307. JC : non c'est un cantonnier qui balaye, pis après [inaudible] moi qui ramasse après
308. M : ah ouais, donc vous ramassez tous ces bouts de verre, tous ces papiers. Ouais. Donc les fêtes foraines c'est [silence]
309. JC : n'a pas, n'a pas encore, ce week-end ?
310. M : y'en a ce week-end ?
311. JC : je sais pas, j'ai pas vu
312. M : je sais pas, ouais. Donc oui, y'a vous qui, ce qui vous dérange dans le travail, c'est les jours fériés parce que ça va doubler, les fêtes foraines parce que va y avoir plein de saletés, hein, et pis les gens qui trient pas bien, quoi
313. JC : ouais
314. M : et ben j'ai appris plein de choses JC, je connaissais pas du tout ce métier, alors là, j'étais pas consciente, notamment que bah durant les fêtes les gens y mangeaient beaucoup, j'ai appris, enfin, ce que c'était que les petites cagettes au bord des routes, c'était une grosse énigme pour moi euh, et vraiment euh, j'ai fait des grandes découvertes
315. JC : vous avez pas de cagettes par chez vous ?
316. M : non, non, non c'est des poubelles comme ça. Pis les chats, voyez, y griffent
317. JC : y griffent
318. M : et y ouvrent tous les sacs, y'en a partout
319. JC : les chats, les chats ?
320. M : euh, je crois que c'est plus les chats, avec leurs grosses griffes
321. JC : y'a pas des grosses, des moineaux, aussi, des moineaux ?
322. M : ah, les moineaux aussi ?
323. JC : noirs, noirs, des noirs
324. M : ça peut attaquer, vous croyez, les sacs poubelles ?
325. JC : oui
326. M : Ah, bah peut-être que c'est ça. Ah bah on se disait que c'étaient les chats, mais peut-être que
327. JC : les moineaux noirs qui traînent partout

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

328. M : ou des moineaux noirs, effectivement
329. JC : des gros, y'en a pas aujourd'hui ? [JC regarde par la fenêtre]
330. M : bah là y'en a pas. Bah merci JC pour tous ces renseignements, j'ai
331. JC : autrement, qu'est-ce qu'y a autrement ? [JC est toujours à la recherche de quelque chose à dire]

COUPURE : la bande s'est arrêtée. (Peu de contenu manque)

Annexe 9 : Entretien narratif n°3 – Jean-Charles

Dispositif : pré-enquête / 2ème dispositif

Date de l'entretien : 17/06/03

Durée : 20 minutes environ

Note : Les propos de JC sont difficiles à comprendre, du fait d'un problème d'élocution qu'il présente.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

JC : Jean-Charles, l'interviewé

1. M : [l'épreuve] c'est un peu de vous dire de quoi je vais bien pouvoir parler
2. JC : ouais
3. M : hein, c'est ça vous avez peut-être un petit peu du mal, mais vous comprenez hein le but
4. JC : oui, oui, je sais
5. M : c'est peut-être de se dire, en parlant, je vais peut-être réussir ensuite à mieux lire, mieux écrire, hein, alors vous pouvez me parler de tout ce que vous voulez, ça peut être votre travail, ça peut être vos loisirs, vos voyages, le dernier match de foot vu à la télévision, le concert de Johnny dimanche, c'est ce que vous voulez
6. JC : [silence] dire quoi ?
7. M : qu'est-ce qui vous a plu ou marqué cette semaine ?
8. JC : ben
9. M : oui, cette semaine
10. JC : ben shai pas moi [silence] travailler
11. M : oui
12. JC : après j'ai été, samedi, j'étais en fête
13. M : ah, vous avez fait la fête, oui, est-ce que vous pourriez m'en parler justement de cette fête ?
14. JC : une fête de, de, fête foraine
15. M : ah c'était une fête foraine

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

16. JC : oui, y'avait du bal pis euh, et pis euh
17. M : oui, y'avait un bal
18. JC : y'avait la pétanque, des [?]
19. M : de la pétanque, c'est ça que vous avez dit ?
20. JC : de la pétanque, tirs à la carabine et pis des jeux là
21. M : ah oui, oui, c'est ça, les tirs à la carabine et les jeux
22. JC : pis à N c'était pareil, à N c'était pareil, tir à la carabine, pis le bal, pis
23. M : oui, alors vous êtes allé à deux fêtes ?
24. JC : oui deux fêtes
25. M : ah d'accord, vous avez enchaîné deux fêtes alors dans votre week-end ?
26. JC : oui
27. M : alors la première fête et la deuxième donc à N
28. JC : N pis No
29. M : et No c'est ça, hein, donc ce week-end, vous avez fait deux fêtes
30. JC : oui
31. M : et donc vous dites à N c'était pareil
32. JC : ouais c'est la même chose
33. M : même chose, ouais, qu'est-ce que vous avez fait, vous, euh comme jeux à la fête ?
34. JC : c'était des jeux, tirage, tir à la corde
35. M : ouais
36. JC : qu'est-ce qu'y avait ?
37. M : vous, vous avez fait du tir à la corde alors JC ?
38. JC : ouais, comme ça [?]
39. M : alors comment ça se passe le tir à la corde, j'ai jamais
40. JC : y'en a cinq de l'autre et cinq
41. M : ah d'accord, y'en a cinq, dix en tout quoi, cinq des deux côtés
42. JC : oui, pis y'a un machin là, le premier qui tire, qui passe le machin, il a gagné
43. M : il a ?
44. JC : gagné
45. M : il a gagné, oui c'est ça, alors y'a une croix sur le sol [explicitation du terme " machin "], je crois, je me souvenais, y'a une croix sur le sol, et pis bah la corde elle est au-dessus, et sur la corde y'a peut-être un petit truc d'écrit, une petite ligne ?
46. JC : c'est une croix, c'est une ligne, une ligne, le premier qui dépasse la ligne c'est gagné
47. M : voilà, on dépasse la ligne, on a gagné
48. JC : oui voilà
49. M : d'accord, hein, et alors qui est-ce qui a gagné là ?
50. JC : oh c'est nous, ça dépend des personnes
51. M : parce qu'il y a eu plusieurs tours, c'est ça ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

52. JC : plusieurs tours
53. M : ah voilà, y'a pas eu qu'une seule fois de tir à la corde, donc vous, vous avez gagné
54. JC : ouais
55. M : vous êtes fort, vous avez bien tiré à la corde, ouais, est-ce qu'il y a d'autres jeux que vous avez faits aussi ?
56. JC : oh non pas grand chose [silence] c'était quand Johnny Halliday, c'était ?
57. M : Johnny Halliday ?
58. JC : c'était quand ?
59. M : euh c'était dimanche soir [je me pose en maître du discours]
60. JC : dimanche soir, j'ai pas regardé, j'ai pas regardé
61. M : non, vous avez pas regardé
62. JC : c'était à la télé, à la télé ?
63. M : oui, c'était sur TF1, alors si vous voulez que je vous raconte un petit peu, fin moi j'ai pas tout regardé, euh, j'ai regardé un peu le début, c'était dans un grand parc, un grand stade
64. JC : stade
65. M : ouais, pis euh, y'avait beaucoup de monde et puis bah de la belle musique, euh, voilà quoi
66. JC : [tousse] ouais, c'est un stade, sur un stade ?
67. M : je crois, ça s'appelle le Parc des Princes
68. JC : ah le Parc des Princes
69. M : je crois que c'est un stade
70. JC : oui un stade, c'est comme un terrain, le podium était dessus
71. M : voilà c'est ça, exactement, c'est un terrain de foot et le podium était juste, bah dans un coin
72. JC : dans un coin oui
73. M : ouais dessus quoi
74. JC : j'ai vu ça à la télé, je sais pas où que c'est un livre, je sais pas
75. M : vous saviez pas où c'était ?
76. JC : si, sur un bouquin, sur un, sur un livre, un livre
77. M : vous avez vu sur un livre
78. JC : ouais, pis j'ai pas regardé, j'ai pas le temps de regarder
79. M : voilà, vous avez vu le programme télé, vous vous êtes dit " tiens y'a Johnny ", pis vous avez pas eu le temps
80. JC : non j'ai pas eu le temps
81. M : non [silence] et est-ce que à la télé vous regardez le football ou le rugby ou des sports ?
82. JC : moi des feuilletons comme ça
83. M : des feuilletons ?
84. JC : oui, off, de temps en temps comme ça

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

85. M : oui, des feuilletons, est-ce que vous pourriez me raconter un feuilleton que vous avez vu y'a pas longtemps ?
86. JC : euh quoi d'autre euh, tous les midis, vers une heure y'a un feuilleton euh ?
87. M : ouais
88. JC : comment y s'appelle ce feuilleton-là euh ?
89. M : je crois que vous m'en aviez parlé, alors attendez euh " Starky et Hutch ", non ?
90. JC : non c'est un autre feuilleton c'est pas ça
91. M : ah c'est pas celui-là
92. JC : non
93. M : non, parce que la fois dernière vous m'en aviez parlé de " Starky et Hutch "
94. JC : c'est pas le même, c'est un film policier
95. M : c'est un film policier cette fois
96. JC : [inaudible] ça se passe, me rappelle plus
97. M : vous savez plus trop où ça se passe ?
98. JC : tous les midis, tous les midis ?
99. M : c'est tous les midis, c'est ça
100. JC : vers 1h
101. M : vers 1h, ouais, tous les midis vers 1h y'a le feuilleton
102. JC : ouais
103. M : et ça parle de quoi en gros le feuilleton ?
104. JC : [silence] je sais plus, comment ça s'appelle [silence]
105. M : vous vous souvenez plus trop de ?
106. JC : des gens sont perdus pis ils les retrouvent après
107. M : alors les gens, les gens se sont perdus ?
108. JC : ouais, pis ils les retrouvent après pis ils sont blessés par la neige ou par, les gens sont tombés partout
109. M : ah oui, les gens sont blessés par, vous avez dit, la neige
110. JC : oui
111. M : ah oui ? donc ça se passe en pleine montagne quoi en fait ?
112. JC : en pleine montagne, oui
113. M : ouais, donc les gens, ah oui c'est ça, ils sont en pleine montagne, ils se perdent
114. JC : ils se perdent
115. M : et puis, vous dites : " ils vont les rechercher "
116. JC : les rechercher oui
117. M : c'est qui " ils " ?
118. JC : bah les parents des enfants
119. M : ah oui d'accord, donc c'est des enfants en fait qui se perdent quoi ? Et donc les parents vont rechercher après les enfants perdus ?
120. JC : dans la neige
121. M : dans la neige

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

122. JC : y'a la montagne là haut, partout
123. M : ça se passe dans les montagnes ?
124. JC : pis ça va à l'école aussi, ça va à l'école aussi
125. M : ah d'accord, c'est pas que les montagnes, c'est aussi à l'école euh
126. JC : oui
127. M : ça a l'air intéressant comme feuilleton euh
128. JC : ouais un petit peu
129. M : bah non c'est pas grave [JC voudrait trouver le nom du feuilleton], un moyen simple de savoir par exemple si, si je veux savoir ce que c'est, ou si vous voulez vous savoir ce que c'est, c'est de prendre le programme et pis bah de regarder le, le nom, mais c'est pas très grave de pas savoir.
130. JC : non
131. M : donc alors des fois, ça se passe donc à l'école
132. JC : à l'école, ou à la montagne ou dans la neige
133. M : dans les montagnes, la neige [silence] et vous avez un personnage que vous préférez, que vous aimez bien ?
134. JC : [silence] l'autre soir, la roue aussi, la roue aussi
135. M : la ?
136. JC : la roue
137. M : la roue, ah c'est une autre émission vous voulez dire ?
138. JC : le soir, le soir ?
139. M : ah oui d'accord, c'est une autre émission que vous aimez bien et c'est la roue
140. JC : ouais la roue
141. M : ah tiens, je connais pas la roue
142. JC : le soir, le soir, comment ça s'appelle ?
143. M : la roue [silence] alors est-ce que vous pouvez me décrire un petit peu ce jeu que, c'est un jeu apparemment ?
144. JC : c'est un jeu oui
145. M : alors qu'est-ce qui, comment on fait pour euh jouer ?
146. JC : y'a des gens qui grimpent sur des machins, des poteaux, des machins, tir à la corde, c'est des jeux, c'est des jeux
147. M : c'est des jeux d'accord
148. JC : le premier qui gagne [inaudible]
149. M : le premier qui gagne, ouais, il gagne bah un beau cadeau ou ?
150. JC : [inaudible]
151. M : oui un cadeau, hein, donc alors les gens ils grimpent sur des poteaux, ils, ils jouent et pis le premier qu'a gagné euh ouais, d'accord
152. JC : c'est les soirs, c'est les soirs ?
153. M : alors ça me fait penser à une émission que j'ai déjà vue, alors je sais pas si c'est celle-là, vous allez me dire JC, qui s'appelle le BigDil
154. JC : ah c'est ça ouais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

155. M : c'est ça, quand je vous ai entendu dire bah ils grimpent sur les poteaux, oui c'est ça
156. JC : oui
157. M : bah oui, bah ils gagnent, bah des fois c'est des voitures euh
158. JC : oui c'est ça oui
159. M : ça peut être, shai plus, des motos
160. JC : c'est un jeu, c'est un jeu
161. M : c'est un jeu bah ouais, ça c'est marrant hein
162. JC : c'est marrant
163. M : y'a d'autres jeux comme ça que vous aimez bien euh JC ?
164. JC : autrement, qu'est-ce qu'y a autrement ? [silence] les informations, je sais pas ce qu'y a avant les informations le soir ?
165. M : c'est vrai que après le BigDil, hein, c'est les informations, ouais
166. JC : pis après, à la télé y'a pas grand chose à la télé
167. M : oui, y'a pas, hein, vous dites que y'a pas grand chose à la télé hein ?
168. JC : non [silence]
169. M : donc vous regardez un petit peu la télévision de temps en temps
170. JC : de temps en temps, oui, pis une morienne
171. M : que ?
172. JC : pis une morienne après
173. M : une ?
174. JC : morienne après
175. M : c'est quoi une euh ?
176. JC : morienne ? dormir
177. M : ah oui voilà, une morienne, c'est ça
178. JC : morienne c'est dormir
179. M : ah voilà, d'accord, je connaissais pas du tout ce mot, ah oui d'accord, ouais, après vous dormez parce que le lendemain vous reprenez très tôt
180. JC : oui
181. M : hein, à 4h [silence] et alors aux informations, j'ai vu l'autre jour que euh, vous m'en aviez parlé, y'a la grève des éboueurs
182. JC : ah oui, c'est fini ça, c'est fini ?
183. M : oui, j'ai vu que c'était fini, fin
184. JC : ouais c'est fini non ?
185. M : ouais. Et ben ils ont dit qu'à Marseille, ils vont mettre une semaine les éboueurs à tout ramasser
186. JC : tout ramasser, c'est fini, c'est fini, non ?
187. M : la grève elle est finie, mais y'a tellement de déchets partout
188. JC : partout ?
189. M : que ils vont mettre une semaine à tout ramasser, hein

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

190. JC : c'est long
191. M : ouais
192. JC : y'en a encore, y'en a encore ?
193. M : encore ?
194. JC : des déchets partout, encore ?
195. M : oui, bah hier à la télé, y'avait encore plein de déchets partout
196. JC : encore, c'est long
197. M : c'est très long à tout ramasser hein, parce que y'a plein, plein d'ordures hein, ouais [long silence] qu'est-ce que vous en pensez vous de la grève des éboueurs ?
198. JC : bah c'est emmerdant, c'est emmerdant pour les gens qui
199. M : ouais
200. JC : c'est où, c'est où ?
201. M : c'est où qu'y a eu les grèves ?
202. JC : la grève, la grève ?
203. M : alors je crois que c'était à Marseille
204. JC : à Marseille
205. M : et je crois, mais je sais plus, hein, que c'était à Paris mais j'ai peut-être
206. JC : pas à Paris, si, si ?
207. M : ah je sais pas, mais je veux pas [?] mais à Marseille je suis sûre
208. JC : y'a des tas, y'a des tas ?
209. M : bah à la télé on voyait des gros tas, ouais des gros tas
210. JC : des conteneurs renversés par terre
211. M : conteneurs renversés par terre, ouais, tout à fait [silence]
212. JC : bah c'est pas propre euh
213. M : bah oui, c'est ça, c'est pas très propre tout ça [silence] Est-ce qu'on a fait le tour JC un petit peu aujourd'hui de ce que vous vouliez dire ?
214. JC : je sais pas, parler de quoi autrement, parler de quoi autrement ?
215. M : mais sinon on peut arrêter parce qu'on a bien discuté, qu'est-ce que vous en pensez ?
216. JC : les vacances c'est bientôt
217. M : ah bah vos vacances, bah oui
218. JC : c'est bientôt les vacances ? dans 8, dans 8 jours ? pas le 5, le 5 ? le 30 plutôt
219. M : c'est le 30 juin que vous partez alors
220. JC : non, j'arrête le 30 pis je repars le 5
221. M le 5
222. JC : le 5 jusqu'au 12
223. M : jusqu'au 12. Et alors vous allez où JC ?
224. JC : l'Alsace ?
225. M : Alsace, MA je crois qu'elle m'a dit que c'était l'Alsace, vous allez en Alsace
226. JC : oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

227. M : est-ce que vous savez un petit peu ce que vous allez faire là-bas ?
228. JC : je sais pas, j'ai pas eu le programme, pas eu le programme, l'ont pas envoyé encore
229. M : d'accord, vous avez pas le programme encore
230. JC : non, ça devrait pas tarder, ça devrait pas tarder
231. M : oui, ça devrait pas tarder à arriver
232. JC : oui, c'est long, c'est long, je sais pas si c'est long
233. M : c'est long, qu'est-ce qui est long JC ?
234. JC : le programme, le programme
235. M : le programme, tout ce que vous allez faire, ça va être très long ?
236. JC : non [inaudible] à quelle heure on part, à quelle heure qu'on, euh, quelle heure qu'on part, où qu'on va, où qu'on va, tout ça
237. M : voilà, ça c'est long alors
238. JC : ça c'est long ouais
239. M : c'est long à vous venir chez vous, c'est ça ?
240. JC : oui, c'est ça
241. M : voilà, c'est ça, c'est pas le, c'est pas le voyage qu'est long, c'est en fait le temps mis pour venir chez vous quoi
242. JC : par courrier
243. M : par courrier, bah oui, et alors ça vous fait plaisir de partir ?
244. JC : ben oui, partir un petit peu, pas, pas trop longtemps
245. M : vous allez partir combien de temps à peu près ?
246. JC : du 5 au 12, ça fait une semaine ça ?
247. M : ouais, vous allez partir une semaine. Et vous avez une idée après de ce que vous allez faire euh quand vous serez revenu ?
248. JC : après je sais pas, il restera encore une semaine après
249. M : ouais, est-ce que vous savez un petit peu comment vous allez l'occuper votre semaine ?
250. JC : je sais pas
251. M : vous savez pas encore, vous avez pas trop prévu. Et ben justement, puisque là aujourd'hui c'est la dernière fois avant vos vacances, peut-être que la fois prochaine vous pourrez me raconter vos vacances
252. JC : oui après, oui
253. M : hein ? ce sera intéressant, alors là aujourd'hui, je vous propose d'arrêter là, on a vu plein de choses euh, vous m'avez raconté la fête foraine et ça m'a fait repenser à des bons souvenirs de tir à la corde, ça faisait longtemps, j'en ai vu une fois et ça m'avait impressionné et je me souvenais plus que y'avait la petite croix au milieu
254. JC : t'en a fait des fêtes comme ça, t'en a fait des fêtes comme ça ?
255. M : moi quand j'étais petite, j'étais allée à une fête comme ça, mais c'était vraiment quand j'étais petite et j'avais vu les gens tirer et ça m'avait impressionnée euh et ça m'a fait replonger dans mes souvenirs, mais euh j'y vais pas à des fêtes comme ça c'est vrai

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

256. JC : ah bon, tu sors pas, tu sors pas ?
257. M : bé, je vais plutôt au cinéma, mais pas à des fêtes comme ça, c'est vrai que j'ai pas l'occasion souvent d'y aller. Voilà, bah j'ai appris encore plein de choses JC, merci, hein.

Annexe 10 : Entretien narratif n°4 – Jean-Charles

Dispositif : pré-enquête / 2ème dispositif

Date de l'entretien : 29/07/03

Durée :10-15 minutes environ

Note : Les propos de JC sont difficiles à comprendre, du fait d'un problème d'élocution qu'il présente.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

JC : Jean-Charles, l'interviewé

1. JC : du 5 au 12
2. M : alors vous êtes parti du 5 au 12
3. JC : au 12
4. M : ouais
5. JC : parti à 7h
6. M : ouais
7. JC : et rendu à, [silence] attends, on est parti à 7h pis on était rendu à 8h là-bas
8. M : ah oui, à 8h
9. JC : on s'est arrêté plusieurs fois je crois, les gens, les gens qui voulaient aller pisser, y'a pas le droit de pisser dans le car, dans le car
10. M : voilà
11. JC : les gens y voulaient pisser, alors, le chauffeur il avait pas le droit de rouler plus
12. M : ah oui, hum, y'a un temps hein
13. JC : un temps
14. M : faut pas qu'ils roulent
15. JC : qu'ils roulent oui, et pis après, on a mangé là-bas, visiter les machins, les cigognes, les maisons
16. M : les maisons, les cigognes, ouais
17. JC : pis après [silence]
18. M : et quand vous dites : " là-bas ", JC, c'est, c'est où ?
19. JC : bah, l'Alsace, non, oui c'est l'Alsace, oui
20. M : l'Alsace, donc vous êtes parti à 7h du matin

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

21. JC : oui
22. M : de S
23. JC : oui
24. M : et vous êtes arrivé à 8h du soir euh
25. JC : là-bas, oui
26. M : là-bas, oui
27. JC : on a mangé en route, en route, à l'hôtel euh bourgeois, bourgeois
28. M : ah oui, un hôtel bourgeois
29. JC : c'est des maisons en paille, tout en paille, tout en paille
30. M : ah oui, c'était en paille
31. JC : le toit, le toit
32. M : le toit
33. JC : le toit, oui
34. M : le toit était en paille
35. JC : [inaudible] en mur, en mur
36. M : et c'était, vous avez mangé dans une maison bourgeoise alors ?
37. JC : bourgeoise oui
38. M : ah oui [silence] oui
39. JC : pis après [silence]
40. M : et quel est votre meilleur souvenir dans tout ce voyage ?
41. JC : souvenir ? [silence] bah sais pas [silence] c'est long, c'est long, c'était long
42. M : c'était long ? ah oui, c'était long [silence] et qu'est-ce qui était long dans ce voyage ?
43. JC : le trajet, le car il roulait pas, pas beaucoup, il s'arrêtait pas beaucoup
44. M : ah il s'arrêtait pas souvent
45. JC : souvent
46. M : le car
47. JC : y'a des trucs que ça intéresse et le car [inaudible] " c'est beau, c'est beau ", mais le car il [inaudible]
48. M : ah oui d'accord, dans le car il y avait des gens qui disaient " c'est beau " et pis bah pff le car
49. JC : le car y s'arrêtait pas
50. M : le car y s'arrêtait pas [silence] et est-ce que vous savez pourquoi le car y s'arrêtait pas ?
51. JC : c'est pas compris dans le trajet, dans le séjour
52. M : ah d'accord, et alors qu'est-ce qui était compris dans le séjour ?
53. JC : bah visiter des cigognes, visiter des maisons, les églises [silence] les maisons, les églises
54. M : les maisons, les églises
55. JC : le fromage
56. M : ah oui ? le fromage

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

57. JC : [inaudible]
58. M : ah oui, vous avez visité
59. JC : des grottes, y'a du fromage là-bas, pis du raisin aussi ?
60. M : ah oui d'accord ?
61. JC : du raisin, du blanc, du blanc d'Alsace
62. M : du blanc d'Alsace, ah oui d'accord, vous voulez dire vous avez visité une cave ou est-ce que vous avez visité les vignes ?
63. JC : une cave, des caves, des caves et pis des vignes aussi
64. M : ah oui
65. JC : c'est que des vignes par là-bas, c'est que des vignes
66. M : ah oui c'est que des vignes
67. JC : [tousse] et pis après des vignes, des églises, des maisons [silence]
68. M : et les vignes, c'était comment, parce que vous disiez c'est, y a plein de vignes en Alsace
69. JC : bah c'est mélangé avec le raisin, c'est pas, c'est passé dans les pressoirs, c'est pas
70. M : ah oui
71. JC : pis après c'est mis en bouteille pis c'est parti, c'est parti partout quoi
72. M : ça part partout, donc le vin il est pressé dans des pressoirs, il est mis en bouteille et après il part
73. JC : il part, ouais, le bois, le bois c'est pareil, font les maisons, font les maisons, pour les chalets et tout ça, le bois, le bois
74. M : ah oui d'accord, le bois est utilisé pour faire les maisons
75. JC : les maisons, les chalets [JC me montre une carte postale]
76. M : ah bah voilà, c'est ça, on voit hein les maisons
77. JC : que des scieries par là-bas
78. M : que des ?
79. JC : scieries
80. M : ah que des scieries, ah oui d'accord
81. JC : tout le bois s'écroule par là, par les scies
82. M : est-ce que c'est parce qu'il y a beaucoup de forêts ?
83. JC : que des sapins par là-bas
84. M : ah y'a que des sapins [JC me montre une carte postale] ah oui, on voit sur la photo, y'a que des sapins et donc y'a beaucoup de scieries
85. JC : ils coupent le bois pis ils fabriquent des maisons
86. M : ah oui d'accord, le bois sert à fabriquer des maisons [silence] et donc vous avez passé une semaine en Alsace
87. JC : une semaine en Alsace, oui
88. M : et alors, quel temps vous avez eu JC ?
89. JC : beau temps, on a eu beau temps [silence] Pis après il a repris le boulot, après
90. M : ah oui voilà

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

91. JC : deux semaines, deux semaines à S
92. M : oui, deux semaines à S
93. JC : pis une semaine parti
94. M : ah oui, vous êtes reparti encore ?
95. JC : non, non, une semaine parti, du 5 au 12 pis après [inaudible] encore à S
96. M : alors donc vous avez eu une semaine de vacances en Alsace et après vous avez retravaillé, c'est ça ?
97. JC : non, non, pas encore
98. M : ah pas encore, ah vous avez eu deux semaines de vacances à S, c'est ça que vous voulez me dire ?
99. JC : oui
100. M : donc deux semaines de vacances et après vous reprenez votre travail [silence] et comment vous vous occupez en ce moment euh JC ?
101. JC : oh je me balade, je fais le jardin, je fais le ménage
102. M : d'accord, vous vous promenez
103. JC : oui [silence]
104. M : et alors les fromages, vous m'avez parlé des fromages que vous avez vus en Alsace qu'étaient grands hein vous m'avez montré
105. JC : des gros, des gros, c'est rond, c'est rond
106. M : ah oui
107. JC : [inaudible] carré, carré ou rond
108. M : ah oui, carré
109. JC : pis ils sont hauts comme ça
110. M : ah ouais [rires] faut pas tout manger d'un coup quand même hein, et ces fromages-là c'était dans des caves que vous les avez vus ?
111. JC : oui dans des caves oui
112. M : dans des caves, ouais, [silence] et moi j'y suis jamais allée dans des caves à fromage, il doit faire frais dedans ?
113. JC : oh oui, un petit peu oui
114. M : un petit peu frais
115. JC : faut pas se mettre en short, avec un pantalon
116. M : voilà, oui, faut pas se mettre en short, vaut mieux mettre un pantalon, oui, et vous avec eu le droit de goûter du fromage ?
117. JC : ouais, du fromage de chèvre, comment ça s'appelle comme fromage ? le rond, du Saint Nectaire ? pis l'autre c'est quoi, du, du ? un drôle de nom
118. M : des drôles de nom
119. JC : le carré là
120. M : y avait un fromage en carré
121. JC : " vache qui rit " ça se fait pas en Alsace ?
122. M : le ?
123. JC : le " vache qui rit "

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

124. M : la “ vache qui rit ”, euh, je sais pas si ça vient d’Alsace vraiment
125. JC : le fromage qui, qui est dur
126. M : c’est un fromage qu’est dur
127. JC : ouais
128. M : d’accord
129. JC : on met au frais, au frais, pis ça doit être dur aussi ?
130. M : ah d’accord, ils mettent ça au frais et après
131. JC : ils durcissent
132. M : il durcit, vous avez eu une visite guidée en fait de la cave ?
133. JC : ouais
134. M : ah oui
135. JC : y avait du monde, y a du monde
136. M : y avait du monde ? ah oui d’accord [silence] y avait beaucoup de monde [silence] Est-ce que vous avez d’autres souvenirs comme ça euh JC ?
137. JC : non on a tout parlé après
138. M : vous avez hein fait peut-être le tour de vos vacances ?
139. JC : j’ai visité l’église [montre sur la carte postale], des belles maisons
140. M : des belles maisons, ouais [silence] et donc vous avez vu les cigognes
141. JC : des cigognes
142. M : en haut des toits
143. JC : il les faisait voler, attachées [implicite au niveau de l’anaphore “ il ”]
144. M : elles étaient attachées ?
145. JC : aux pattes, aux pattes
146. M : ah oui ?
147. JC : sans se [baisser], sans se [baisser], il les faisait voler, pis après il les laisse en liberté après
148. M : ah oui
149. JC : c’est pour les faire montrer aux gens, les faire montrer aux gens, ils sont dressés pis après ils viennent, ils volent, pis il lance la viande en l’air quoi
150. M : ah oui, y’a des gens qui lancent la viande en l’air
151. JC : ils sont attachés, ils sont attachés aux pattes, des espèces de vautour et le gars il lui donne à manger et pis ils sont dressés et pis il lance la viande
152. M : ah oui d’accord, pis elle vient, la cigogne vient manger, oui --- COUPURE : quelqu’un entre ---
153. M : donc vous disiez JC les cigognes sont dressées hein pour venir manger dans la main d’un dresseur hein ?
154. JC : y’a des spectacles oui
155. M : ah y’a des spectacles, oui,
156. JC : pis il les lance en l’air les bouts de viande
157. M : et il lance en l’air les bouts de viande, c’est ça ?
158. JC : y’en a après c’est comme un gant, un gant qui [mord ?]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

159. M : ah ils se mettent un gant les dresseurs
160. JC : ça tourne et pis il les balance en l'air
161. M : et les cigognes elles sont, en l'air elles sont tout en haut sur les toits, c'est ça ?
162. JC : non c'est une autre bête ça, non c'est attaché, c'est attaché, dans un parc
163. M : ah d'accord
164. JC : et après, elle est partie après, elle est partie après, les animaux sont dressés comme ça
165. M : les animaux sont dressés
166. JC : ouais
167. M : est-ce que y a d'autres animaux que les cigognes qui sont [silence] dressés ?
168. JC : pff, shai pas comment ça s'appelle ça, un vautour, un vautour, un machin
169. M : un vautour
170. JC : un vautour, cigogne, quoi aussi comme bêtes ? qui vit en l'air, qui vit en l'air, y'a des grosses bêtes, des grosses bêtes là, des grosses bêtes
171. M : ah oui, des aigles ?
172. JC : des aigles oui
173. M : je sais pas trop, des aigles, des cigognes, des vautours, donc vous avez assisté à un spectacle
174. JC : [inaudible]
175. M : [silence] donc ça a été des bonnes vacances ?
176. JC : ça été
177. M : ouais, vous êtes revenu content ?
178. JC : oui
179. M : ouais, d'accord [silence] est-ce qu'on a fait le tour JC un petit peu de
180. JC : ouais, on a tout parlé
181. M : de vos vacances hein ?
182. JC : ouais

Annexe 11 : Entretien narratif n°1 – Fabien

Dispositif : pré-enquête / 2ème dispositif

Date de l'entretien : 30/05/03

Note : De manière récurrente, des propos ne sont pas audibles, car prononcés trop faiblement ou trop rapidement.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

F : Fabien, l'interviewé

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER
épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Transcription	Analyse des anaphores, des déterminations	Nombre anaph	déter
1. M : Alors donc ce sera un peu comme la dernière fois, Fabrice, que tu me parles de quelque chose que tu fais, ça peut être le travail, hein, ou que tu aimes faire dans tes loisirs, ce que tu veux, librement 2. [*long silence*] 3. F : shai pas moi, pff, shai pas quoi dire moi 4. M : de quoi est-ce que t'aimerais parler ? 5. F : bah la dernière fois, c'est parti euh, tu m'as débloqué, tu m'as, c'est parti comme ça 6. M : c'est parti comme ça ? 7. F : bah ouais c'est parti comme ça, pis là euh 8. M : la dernière fois tu veux dire 9. F : ouais 10. M : au niveau de la conversation 11. F : ouais, c'est parti à chaud, c'est parti comme ça, pis voilà 12. M : ouais 13. F : pis là j'ai rien à dire pour l'instant, j'en sais rien, j'sais pas quoi dire	c' : *la conversation*, sujet	5	
14. M : alors euh, bah, je sais pas, est-ce que ce serait de reparler du travail 15. F : on en a déjà parlé 16. M : oui mais c'est, peut-être que t'as pas tout dit ou tout 17. F : pff, c'est toujours pareil hein, c'est toujours les <u>mêmes gestes</u>, c'est toujours les <u>mêmes choses</u> qu'on fait hein 18. M : donc les mêmes gestes, les mêmes euh, le même travail 19. F : bah ouais [*silence*]	en : *du travail*, COI mêmes gestes plus précis que mêmes choses	1	2
20. M : et euh, bah c'est toujours, moi j'ai compris, c'était la, comment on dit, la " vache ", bah je sais pas 21. F : c'est pas la vache, c'est la cuisse 22. M : bah elle est coupée en 4 pis, voilà, toi où tu travailles c'est la cuisse quoi 23. F : c'est l'arrière [*inaudible*] 24. M : et pis donc ce que j'avais compris c'est que tu désosses ? C'est à dire t'ôtes tous les os de la viande ? 25. F : bah qu'un, j'en dégage qu'un 26. M : qu'un seul ? 27. F : bah les autres, c'est chacun 28. M : ah oui [cette prise de parole peut venir couper la réflexion de F] 29. F : chacun <u>son truc</u>	un : *un os*, article chacun : *chaque employé*, sujet <u>son truc</u> : détermination floue	3	1
30. M : chaque poste son, son os alors ? 31. F : chacun il a son [morceau ?] à faire, son, son endroit à faire 32. M : son endroit ouais 33. F : y'en a un qui trace <u>là</u>, l'autre qui coupe à la scie, et l'autre qui casse le [jarret ?], l'autre qui dégage, l'autre qu'enlève l'os, et l'autre qu'enlève l'os et l'autre [… os ?] et voilà [*parle très vite*]	chacun il : *chaque employé*, sujet son : ? un : *un employé*, COD <u>là</u> : *?*, complément de lieu – détermination floue	7	1
34. M : donc bah c'est des postes ouais comme ça, tu [?] derrière 35. F : non c'est en rond [F trace sur la table la manière dont les postes sont placés] 36. M : ah c'est en rond, oui d'accord, c'est en, oui c'est… Et c'est dans le même hangar, enfin moi je sais pas, si, je suis passée à côté de la [?] parce que y a la déviation, c'est des grands hangars, c'est ça ? 37. F : c'est des grands bâtiments [?] Nous	nous on : *les employés au désossage*, sujet	2	

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Cette annexe expose le contrat de communication que nous avons présenté à chacune des 5 personnes en situation d'illettrisme que nous avons interviewées dans le cadre de notre enquête.

Je m'appelle Christelle Chevallier-Gaté.

Je suis étudiante à l'Université Lyon 2. J'ai besoin de vous pour avancer dans mon travail : en effet, je mène une recherche ayant pour thème l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les adultes.

J'ai parlé de ma recherche à F [la coordinatrice pédagogique de l'association E], et elle a pensé que vous pouviez être intéressé, puisque vous venez en formation à E dans le but d'apprendre à lire et à écrire.

Voici ce que je vous propose : je vous propose, si vous en êtes d'accord, de nous rencontrer 5 fois :

- Les deux premières fois, je vous propose de me parler de quelque chose qui vous plaît dans votre vie de tous les jours, ou de quelque chose que vous faites. Vous pourrez par exemple me parler de votre travail ou de vos loisirs, d'un film ou d'une émission de télévision, … Par rapport à ce que vous pourrez me dire, sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est vous qui allez m'aider à conduire notre échange.
- Pour les trois autres rencontres, je vous donnerai un exercice de lecture ou d'écriture (c'est vous qui le choisirez, en fonction de vos intérêts).
- Ensuite, une fois que vous aurez fait cet exercice, nous en parlerons ensemble. Par rapport aux questions que je vous poserai, sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est vous qui allez m'aider à conduire notre échange.

Pendant ces moments-là, j'aimerais enregistrer notre échange. Bien sûr, je respecterai votre anonymat. Tout ce que vous me direz restera entre vous et moi.

Cela durera environ 30 minutes à chaque fois.

Etes-vous d'accord avec ce que je vous propose ?

Quel intérêt y voyez-vous pour vous ?

Que voulez-vous savoir de plus, que voulez-vous que je redise autrement ?

Annexe 13 : Entretien narratif n°1 – Jérôme

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 21/01/06

Durée : entre 15' et 30'

Lieu : S

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

J : Jérôme, l'interviewé

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0
France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Transcription – éléments du discours	Anaphores	Déterminants	Connecteurs	Temps
1. M : allez-y J 2. J : en espaces verts, on fait un peu de tout 2. M : oui 4. J : la tonte, le balayage, euh, les feuilles, tronçonner [*prononcé ici « cronçonné »*] 5. M : ouais 6. J : euh, tailler euh [*silence*] [*inaudible*] un pulvé [*silence*]		De part mon expérience antérieure avec J, je sais que « pulvé » correspond à « pulvérisateur »		
7. M : et qu'est-ce que vous faites à votre travail euh J ? 8. J : euh, euh, je tonds la pelouse chez les clients ou des usines, autrement euh [*silence*] on balaye les feuilles chez les clients et pis euh, et pis euh, y'a plein de trucs, plein de choses en espaces verts [*silence*] 9. M : oui 10. J : [*rires*] pis euh				
11. M : est-ce que vous pourriez me raconter par exemple ce que vous avez fait hier ? 12. J : ah hier ? hier matin ? 13. M : ouais par exemple 14. J : ouais bah hier matin j'ai joué à la pétanque dans une salle et puis [*silence*] et pis l'après-midi on a été au bois tronçonner pis faire les piquets et [peler ?] les piquets, autrement euh du désherbage, désherber, euh [*long silence*] 15. M : voilà vous avez fait un petit peu le tour de ce que 16. J : ouais j'ai fait le tour de ce que, de ce que j'ai dit		Au bois : détermination floue		
17. M : hum, hum, et vous disiez tout à l'heure : « j'aime bien faire du sport » 18. J : du sport ouais 19. M : alors est-ce que vous pourriez me raconter euh un sport que vous faites ? 20. J : euh bah d'la pétanque [*silence*] 21. M : hum, hum, je vous propose, si vous en êtes d'accord de me raconter une partie de pétanque 22. J : oui, la pétanque				

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Bilan : Nous remarquons, suite à cet entretien, que le contenu du discours de J. est assez pauvre, avec un vocabulaire restreint, et un panel de connecteurs limité à la conjonction (« et pis »). Nous devons souvent relancer J. dans sa prise de parole, qu'il clôt rituellement par les mots suivants : « et pis c'est tout ». Le discours de J. comporte de multiples énumérations, de mots le plus souvent (par rapport aux sports qu'il aime, au travail qu'il fait). Les déterminations sont floues, en attestent certaines expressions utilisées (« plein de trucs », « plein de choses »). Parfois, il ne parvient pas à comprendre nos questions : nous sentons que nous atteignons là un point de butée (par rapport à ce que racontent les chansons de ses artistes préférés). Par ailleurs, nos questions engendrent chez J. une description de scripts (tels que « jouer au ping-pong », « jouer à la pétanque », « aller voir un match de foot »). En fin d'entretien, nous notons une énumération bizarre, par rapport à laquelle nous n'arrivons pas à donner sens, énumération qui empêche la constitution d'une phrase.

Annexe 14 : Entretien narratif n°2 – Jérôme

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 28/01/06

Durée : environ 20 minutes

Lieu : S

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

J : Jérôme, l'interviewé

Dans cet entretien, nous avons appliqué la règle des 4C[751].

1 – Constat d'échec : fait hors dictaphone

2 – Causes de l'échec : mon but est de faire expliciter à J toutes les anaphores de son discours tenu 8 jours plus tôt dont le référent anaphorique manquait pour une bonne compréhension.

1. M : alors euh J, j'aimerais, j'aimerais bien comprendre euh ce film Katzie, je n'ai pas tout compris parce que je n'étais pas là quand vous avez vu le film, je ne l'ai jamais vu, donc vous disiez c'est une voiture ambulance qui se transforme en voiture de sport
2. J : ouais
3. M : voilà
4. J : elle a des, des ailes, dans la voiture il appuie sur un bouton et pis ça, la voiture elle, ça sort
5. M : qu'est-ce qui sort ?
6. J : les, les trucs, euh les ailes
7. M : les ailes

[751] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 48-49.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

8. J : de, de la voiture, elle peut voler, elle peut aller dans l'eau, y'a Katzie 1, Katzie 2, Katzie 3 [c'est à ce moment que je comprends que J veut parler du film « Taxi » : il n'arrive pas à prononcer ce mot correctement], y'a 3, 3 films
9. M : d'accord, d'accord. Bon alors, ça parle de la police, des policiers, ils attrapent les… ? en rollers, alors j'ai pas entendu, ils attrapent qui euh J ? c'est pas que j'ai pas compris, c'est que j'ai pas entendu
10. J : ah oui, il attrape les, les voleurs
11. M : des voleurs, y'a des voleurs
12. J : ouais
13. M : dans l'histoire
14. J : ouais, y'a des voleurs
15. M : hein, y'a des policiers, y'a des voleurs hein, donc les policiers ils attrapent les voleurs
16. J : ouais les voleurs
17. M : hein, en rollers
18. M : et il les aide à monter dans l'ambulance, alors c'est qui « il » ? Il les aide à monter dans l'ambulance ?
19. J : ah euh les, les policiers, ils les aident à attraper les voleurs
20. M : alors qui « les » ? Ils, ils aident qui ?
21. J : euh, le, le monsieur dans l'ambulance, il les aide
22. M : ah d'accord, donc
23. J : il les aide à, à attraper les, les voleurs
24. M : d'accord, donc c'est le conducteur de l'ambulance [inférence] qui aide les policiers à attraper les voleurs
25. J : ouais
26. M : ah, c'est ça, je comprends mieux
27. J : c'est ça, et il les aide
28. M : je comprends mieux, ouais, d'accord, hein, euh
29. M : et les policiers, à la fin, ils les mettent pas en prison, c'est qui « les » ? Il les met pas en prison
30. J : il les met pas en prison ?
31. M : ouais
32. J : [silence] ah non parce que [silence] si il les met en prison
33. M : il les met en prison
34. J : ouais il les met en prison
35. M : qui est-ce qui met en prison qui ?
36. J : les voleurs, les policiers attrapent les voleurs
37. M : attrapent les voleurs
38. J : et les policiers mettent les voleurs en prison
39. M : les policiers mettent les voleurs en prison
40. J : ouais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

41. M : d'accord, hein, d'accord, très bien 3 – Conditions de réussite : je demande maintenant à J de me raconter l'histoire dans son ensemble, dans une perspective de réussite, de compréhension mutuelle
42. M : est-ce que vous pourriez maintenant me re-raconter toute l'histoire en détaillant bien comme ça
43. J : ouais
44. M : en me disant bien
45. J : ouais
46. M : hein les différents, les différentes choses, hein, allez-y, depuis le début
47. J : euh, une voiture dans l'ambulance
48. M : alors, dites, dites bien
49. J : un film, c'est Katzie, ça parle euh à l'ambulance euh [silence] il roule
50. M : alors qui est-ce qui roule ?
51. J : la voiture de l'ambulance
52. M : la voiture de l'ambulance roule
53. J : ouais
54. M : hum, hum
55. J : ils roulent trop vite, y'a un radar, il s'fait attraper et les policiers qui vont attraper la voiture dans ambulance comme il a roulé trop vite, il a dépassé le niveau de, quand il a roulé
56. M : ouais
57. J : [silence] après il s'fait arrêter
58. M : le, l'ambulance ?
59. J : l'ambulance, ouais
60. M : le conducteur [j'explicite à la place de J, avec des mots qui ne sont pas les siens]
61. J : le conducteur de l'ambulance il s'est fait arrêter, il a eu une amende, pis après le policier il a demandé au, le gars de l'ambulance, la personne de l'ambulance, il lui dit pour euh, pour euh, attraper les voleurs
62. M : d'accord
63. J : il a dit oui, il a attrapé les voleurs
64. M : ouais
65. J : il les met pas en prison
66. M : alors « il »
67. J : les voleurs, les policiers attrapent les voleurs, et les policiers les mettent en prison les voleurs
68. M : hum, hum, d'accord, c'est comme ça que ça se termine
69. J : euh ouais
70. M : d'accord, hein, eh ben c'est parfait ça moi j'ai mieux compris, ça a été beaucoup plus clair pour moi j'ai beaucoup mieux compris
71. J : ah oui d'accord, je croyais c'était juste le titre, je croyais que c'était juste le titre, non faut dire tout le, tout le film

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

72. M : voilà, tout le film, hein 4 – Constat de réussite : je propose à J de raconter la même histoire à un témoin candide qui pourra attester sa compréhension de l'histoire. F se centre sur une compréhension inférentielle de l'histoire et a le souci de lever les inférences ambiguës, alors que pour ma part, j'étais centrée sur les anaphores et les référents anaphoriques.
73. M : alors ce que je vous propose maintenant, c'est euh, parce que vous avez bien dit euh, vous m'avez bien raconté
74. J : ouais [rire]
75. M : et vous allez raconter ça à une autre personne hein qui ne connaît pas l'histoire pis on va voir si elle comprend bien, comme moi j'ai bien compris
76. J : ouais
77. M : vous êtes d'accord J ?
78. J : d'accord
79. M : hein, donc je vais aller chercher F
80. M : donc J va vous raconter l'histoire de Katzie
81. F : j'écoute
82. J : euh, c'est une histoire, un film, c'est Katzie, une voiture de, dans l'ambulance, la voiture elle roule vite, le radar, il se fait attraper parce qu'il a roulé trop vite, il a dépassé le, la barre qui, qui fallait pas
83. F : je peux interrompre pendant l'histoire pour poser des questions ? ou après quand J aura tout raconté ?
84. M : quand J aura tout raconté
85. F : d'accord, d'accord, je vous laisse continuer J, excusez-moi
86. J : la voiture elle a roulé trop vite, y'avait un radar, il s'est fait arrêter, il a été chez, à la gendarmerie, il a eu une amende [silence] après le policier il a demandé à l'ambulance pour euh l'aider à rattraper les voleurs [silence] ils les ont, les policiers ils les ont rattrapés, ils l'ont mis en, en prison, et pis, c'est tout, le film se termine là
87. F : d'accord, les voleurs sont en prison, la justice est sauve, mais je voudrais, alors moi y'a des choses que j'ai pas comprises, j'ai entendu parler de « Katie »
88. J : non Katzie
89. F : Katzie
90. J : Katzie
91. F : et Katzie c'est ?
92. J : une voiture dans l'ambulance
93. F : d'accord, c'est le nom de la voiture
94. J : ouais
95. F : alors c'est une marque, c'est le nom comme on donne à une personne ?
96. J : euh [silence] non c'est une voiture de
97. F : c'est le nom de la voiture
98. J : c'est le nom de la voiture
99. F : d'accord
100. J : ambulance

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

101. F : oui, une ambulance qui s'appelle « Katzie »
102. J : ouais Katzie ouais le film c'est Katzie le film
103. F : le film c'est Katzie
104. J : c'est le film, autrement la voiture c'est l'ambulance, c'est la voiture
105. F : d'accord, mais Katzie c'est le nom de l'ambulance quand même, c'est le nom du film, mais c'est le nom de l'ambulance
106. J : ouais c'est le nom du film
107. F : d'accord, et le conducteur de cette ambulance, est-ce qu'il a un nom lui ?
108. J : [silence] j'm'en rappelle plus
109. F : donc c'est le conducteur on va dire pour que je comprenne les choses, c'est le conducteur
110. J : le conducteur
111. F : d'accord, et qu'est-ce que c'est que j'avais pas compris, c'est l'histoire des voleurs qui arrive tout d'un coup
112. J : ah tout d'un coup ?
113. F : oui, d'où ils viennent ces voleurs ?
114. J : ah dans, à, à Paris
115. F : d'accord ça se passe à Paris
116. J : ça se passe à Paris
117. F : ouais, et quand le film commence, on sait déjà qu'il y a, qu'il y a une poursuite derrière ces voleurs ?
118. J : ouais
119. F : d'accord et ça je crois que je l'avais pas entendu ou j'avais pas été attentive peut-être
120. J : ouais
121. F : hein
122. J : ça se pourrait
123. F : alors est-ce que c'est à cause des voleurs que le conducteur de l'ambulance allait très vite ?
124. J : [silence] euh non
125. F : non
126. J : c'est après il veut, il voulait, les policiers il a demandé à l'ambulance pour les aider, comme la voiture elle roule vite, il voulait les rattraper
127. F : ah d'accord, donc l'ambulance est venue au secours de la gendarmerie
128. J : ouais
129. F : pour rattraper les voleurs
130. J : ouais, c'est pour ça au début il s'est fait arrêter, c'est après hop les gendarmes ils ont demandé
131. F : d'accord, j'crois que j'ai mieux compris là
132. M : vous avez bien compris ce que J a
133. F : alors est-ce qu'il faut que je raconte ce que j'ai compris pour vérifier ?
134. M : oui, pourquoi pas, oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

135. F : bon, donc voilà une ambulance qui est prise en flagrant délit, elle a roulé trop vite, donc y'a un radar qui le, qui la prend en photo et les gendarmes l'arrêtent et donc on se rend compte que ce serait bien pratique d'avoir une ambulance pour faire la poursuite des voleurs, donc les gendarmes demandent l'aide au conducteur de l'ambulance et ensemble ils vont réussir à attraper les voleurs et les voleurs se retrouvent en prison, voilà
136. J : c'est ça
137. F : c'est ça
138. J : tout compris
139. M : bon bah voilà, merci

Bilan : Progressivement, le travail a porté ses fruits : bien que le contenu de l'histoire racontée par J. reste pauvre, cette dernière devient de plus en plus explicite à mesure que nous avançons dans les diverses étapes. Mais une intervention active, de ma part, ou de celle du témoin candide, à chacune des étapes, reste de mise. Lors de la deuxième étape, dès que nous essayons de faire expliciter une anaphore non référencée, un nouvel implicite surgit dans le discours de J. La description de l'histoire reste assez sommaire. Au cours de la troisième étape, de nouveaux détails apparaissent permettant une nouvelle et meilleure compréhension de l'histoire. Mais beaucoup d'implicites demeurent, aussi nous sommes obligée d'intervenir pour amener J. à davantage d'explicitation. Une remarque de J. retient notre attention : il pensait que raconter l'histoire d'un film revenait simplement à dire le titre de ce film. Il a ici réalisé un apprentissage. Enfin, lors de la dernière étape, l'histoire nous semble correctement racontée, hormis l'anaphore « il », qui n'a pas de référent (il s'agissait du conducteur de l'ambulance). Le bilan pour le témoin candide est mitigé : celui-ci ne se base pas sur la compréhension anaphorique, qui correspond au niveau auquel nous nous plaçons, mais sur la compréhension inférentielle.

Annexe 15 : Entretien d'explicitation n°1 – Jérôme

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 04/02/06

Durée : environ 15 minutes

Lieu : S

Exercice : Lecture 1 (initiation), exercice 2

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

J : Jérôme, l'interviewé

J'ai donné avant l'exercice le sens de la tâche présente à J : faire un exercice de lecture, puis en parler ensuite, parler de la manière dont il a procédé pour exécuter la tâche.

1 M : donc J, je vous propose, si vous en êtes d'accord, de revenir à un moment de l'exercice, au moment où je vous ai demandé	Je recontextualise la situation pour favoriser l'évocation chez J J répond à ma question abstraite : « entendre parler » : n'y a-t-il pas

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

de souligner les mots, hein, vous étiez assis à cette table avec ce crayon-là dans la main droite 2 J : hum 3 M : hein, vous avez souligné, vous avez entouré même des mots, hein ? Est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là ? 4 J : [petit silence] euh oui 5 M : oui ? Comment vous le retrouvez, est-ce que c'est une image que vous vous faites dans votre tête, est-ce que c'est des sons que vous entendez dans votre tête, vous réentendez la consigne ou est-ce que vous vous réentendez parler ? 6 J : entendre parler 7 M : vous vous entendez parler ? 8 J : ah ouais	là un effet de récence par rapport à des choix multiples abstraits ?
9 M : alors est-ce que vous pouvez me décrire comment ça se passe ? 10 J : bah la lettre qu'est toute seule, il faut la retrouver sur euh dans le mot 11 M : ouais 12 J : une seule lettre, dans le mot et on, et on l'entoure, ceux qui l'n'a pas, bah on le fait pas	Confusion avec la consigne ci-avant : me parler de comment il s'y est pris pour réaliser la tâche. J'aurais dû le questionner autrement : « pouvez-vous me décrire comment ça se passe quand vous vous entendez parler ? » ou : « pouvez-vous me décrire ce que vous entendez dans votre tête » ? J décrit ici le contenu de l'activité davantage que la procédure.
13 M : hum [silence] d'accord [silence] et vous me disiez tout à l'heure euh j'me réentends me parler, alors qu'est-ce que vous entendez ? 14 J : [silence] euh parler ? 15 M : oui 16 J : [long silence] ah oui, me souvenir 17 M : oui 18 J : qu'est-ce que vous aviez dit 19 M : d'accord vous vous êtes souvenu 20 J : de ce que vous aviez dit	Je ne tiens pas compte de ce J vient de décrire, je le relance sur la question évocative. Manifestement, J n'a pas compris ma question : en témoigne son long silence.
21 M : d'accord. Est-ce que vous pouvez me décrire un petit peu plus encore ? 22 J : la parole 23 M : la parole 24 J : ouais, et dire la lettre, celle-là et puis sur les mots trouver la même lettre qui correspond sur le mot, il faut l'entourer, pis regarder aussi 25 M : regarder ? 26 J : ouais la lettre 27 M : vous avez regardé la lettre 28 J : ouais	Il serait intéressant, pour ce nouvel effort, de repasser le contrat. J'aurais pu formuler autrement ma question : « est-ce que vous pouvez me décrire un petit peu plus encore ce qui vous revient dans votre tête à propos de ce que j'ai dit ». J revient à une modalité normative, à la consigne dont il dit s'être souvenu que je l'avais prononcée. J évoque ses modalités évocatives (la parole, regarder)
29 M : hum, hum, et comment vous avez fait pour regarder la lettre ? 30 J : [silence] elle était toute seule, pis je, j'ai retrouvé sur les mots la, la lettre qu'était dedans et je l'ai ren, entourée 31 M : [silence] hum, hum, la lettre qu'était sur le mot 32 J : ouais [silence] 33 M : donc vous avez regardé la lettre qui était toute seule 34 J : ouais 35 M : pis après vous avez regardé les mots 36 J : ouais	J'interroge J sur le vécu de l'action suite à la mise en évocation.
37 M : hein, alors je vous propose J, si vous en êtes d'accord, de revenir au moment où	J semble confondre le mot et la lettre. Peut-être y aurait-il lieu de lui faire préciser le sens

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

vous avez regardé les mots, hein 38 J : ouais 39 M : est-ce que vous pouvez me décrire comment ça s'est passé juste à ce moment là, quand vous avez regardé un mot ? 40 J : [silence] c'est une lettre 41 M : une lettre ? 42 J : ouais [silence] ah oui [rire], euh comment dire ? [silence] 43 M : prenez tout votre temps J 44 J : oui, oui [très long silence] la lettre « l » 45 M : la lettre « l » 46 J : « l » pis l'autre c'est [murmure : attends, attends] « f », ouais c'est « f » 47 M : hum, hum, donc la lettre « l », la lettre « f » 48 J : « f »	qu'il donne à la lettre et au mot. On peut interpréter ce passage autrement : quand il a regardé un mot, c'est une lettre qu'il a vue, et il essaie de retrouver cette lettre ensuite par un effort de mémoire volontaire et non par une évocation. J'aurais dû m'attarder sur le rire de J et devenir authentique à ce moment (« les questions que je vous pose vous paraissent bizarres »).
49 M : comment vous avez fait là à l'instant pour vous dire c'est la lettre « l », c'est la lettre « f » ? 50 J : j'ai regardé la lettre [modalité visuelle] qu'était [silence] toute seule et après j'ai regardé si elle était, si elle était dedans, elle y était, pis j'l'ai entourée l'autre lettre pareil, je l'ai entourée aussi, c'est, si la lettre est pas dedans j'l'ai pas entourée, comme vous avez dit faut entourer juste la lettre qui correspond à la même lettre 51 M : donc tout à l'heure, au moment où vous avez commencé l'exercice, vous avez réentendu ce que je vous ai dit 52 J : ouais 53 M : hein, c'est ça ? 54 J : oui c'est ça	J ne répond pas à ma question (l'a-t-il comprise ?), il me redit comment il a procédé pour résoudre l'exercice. Quand J dit : « j'ai regardé la lettre », il exprime davantage un vécu de perception qu'un vécu d'évocation. Que me rapporte J : le ressouvenir d'une action singulière ? répond-il véritablement à ma question ou repart-il sur les procédures à l'œuvre dans ses actions ? On voit réapparaître une confusion mot – lettre. M : donc tout à l'heure, au moment où vous avez commencé l'exercice, vous avez réentendu ce que je vous ai dit [dans votre tête]
55 M : hum, hum, et pour chaque mot, si on prend un mot en particulier, par exemple, le premier mot de la première série, de la première liste, hein, est-ce que vous retrouvez un petit peu ce mot-là ? 56 J : ah euh « film » 57 M : alors mettons « film » hein, donc vous retrouvez ce mot 58 J : ouais 59 M : vous êtes bien dans la situation 60 J : [silence] ouais 61 M : hein 62 J : « film »	Quand je dis : « vous êtes bien dans la situation », je réessaie de positionner J en posture évocative.
63 M : « film » comment vous avez fait pour entourer le mot ? 64 J : [silence] [murmure : « film »] par rapport à la lettre 65 M : ouais 66 J : ça commence par [f], « film », [se] 67 M : comment vous saviez que c'était la première lettre ? 68 J : [silence] on entend le, le mot 69 M : on entend le mot 70 J : ouais, « film » 71 M : et quel mot on entend ? 72 J : [murmure : « film »] [très long silence] [i] 73 M : ouais 74 J : [i], [se]	En disant : « et quel mot on entend ? », j'entretiens J dans sa confusion mot – lettre. J'aurais pu dire : « qu'est-ce qu'on entend exactement ? »
75 M : hum, hum [silence] et là vous êtes en train de faire euh toute une petite gymnastique là [rire] comment ça se passe dans votre tête ? est-ce qu'y a des images, des sons 76 J : des [silence] des images 77 M : ouais, est-	Quand J dit : « dans le film ? », il ne semble pas avoir compris ma question, une question trop abstraite. Le mot « décrire » est inadéquat. J associe film et image : le mot choisi induit ou provoque un glissement évocatif de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ce que vous pouvez me décrire ces images ? 78 J : [silence] dans le film ? 79 M : vous disiez là vous étiez en train de faire toute une gymnastique, en train de dire [film], hein 80 J : ah ouais ouais	la procédure vers l'objet : il s'agirait de le recentrer sur la procédure.
81 M : vous avez dit hein « j'ai des images » est-ce que vous pouvez me décrire ces images ? 82 J : ah ouais d'accord, ah ouais, ouais [silence] la lettre euh [se] 83 M : quelles images vous avez dans votre tête ? 84 J : [i] 85 M : l'image du [i] 86 J : ouais	Le mot « image » le renvoie à une lettre.
87 M : ouais, ça fait comment l'image du [i] ? 88 J : livre 89 M : livre ? 90 J : ouais, un lit, un lit 91 M : un lit ? 92 J : ouais 93 M : l'image du [i] ça fait un lit pour vous 94 J : ouais	Ma question me semble trop abstraite : « ça fait comment l'image du [i] ? » Comment a-t-il compris ma question ? « l'image du [i] » peut paraître abstrait, il la concrétise par un objet. Ou bien il fonctionne par association phonétique, ce qui confirmerait d'ailleurs l'hypothèse d'un fonctionnement plutôt auditif / verbal que visuel.
95 M : hein, ouais [silence] donc vous avez regardé la lettre qu'était toute seule 96 J : ouais 97 M : vous avez regardé les mots et si les mots contenaient la lettre vous l'entouriez 98 J : ouais 99 M : si les mots ne contenaient pas la lettre vous ne l'entouriez pas 100 J : c'est ça 101 M : hein, c'est ça, d'accord [silence] d'accord [silence]	Ma récapitulation de la procédure par laquelle J a résolu l'exercice semble un peu décalée – par rapport à ce qui s'est dit avant : je pensais être rendue en fin d'entretien.
102 M : est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter J sur comment vous avez fait ? 103 J : [silence] avec le, avec le crayon 104 M : avec le crayon, oui 105 J : j'ai fait un rond 106 M : vous avez fait un rond hein 107 J : sur euh la feuille avec euh plusieurs différents mots 108 M : hum, hum [silence] 109 J : c'est tout	Après avoir récapitulé, je réouvre le champ des possibles pour J qui a toute latitude pour s'exprimer. J s'exprime selon une modalité qu'il n'a pas employée jusqu'ici : une modalité kinesthésique.
110 M : c'est tout, vous avez fait plusieurs ronds hein, et juste au moment où vous faisiez ces ronds, comment ça se passait pour vous ? 111 J : quand j'ai fait mes ronds ? 112 M : ouais 113 J : [silence] bien 114 M : bien ? 115 J : ouais 116 M : comment vous saviez que c'était bien ? 117 J : parce que je connais les lettres, la, la lettre, je l'ai entourée [silence] 118 M : comment vous faisiez pour faire le rond ? 119 J : avec un crayon 120 M : ouais 121 J : j'l'ai entouré sur une, sur une feuille [silence]	La question : « comment ça se passait pour vous » induit un jugement chez J.
122 M : prenons par exemple le premier mot que vous ayez entouré hein, le premier mot que vous ayez entouré, est-ce que vous	J'essaie de recontextualiser la situation pour placer J en posture évocative. Est-il en évocation lorsqu'il dit : « oui et le rond je le

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

retrouvez bien la situation ? 123 J : ah oui en haut ou en bas 124 M : en haut ou en bas comme vous voulez 125 J : ah oui 126 M : le premier mot 127 J : ah ouais d'accord 128 M : vous retrouvez bien la situation, vous êtes avec votre crayon 129 J : ouais 130 M : prêt à entourer, vous retrouvez bien ce moment-là ? 131 J : oui et le rond je le regarde 132 M : vous regardez 133 J : ouais 134 M : d'accord 135 J : voir si c'est bien ça, voir si c'est bien cette lettre là 136 M : voir si c'est bien cette lettre là 137 J : et le mot entier 138 M : et le mot entier 139 J : ouais 140 M : ouais d'accord, et qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ? 141 J : [silence] je l'entoure et le mot il est marqué entier le mot [silence] j'commence par la gauche 142 M : la gauche oui 143 J : pour finir sur la, sur la droite, s'il est bien entouré et d'autres lettres pareil [silence] 144 M : d'accord, est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter J ? 145 J : euh [silence] non 146 M : non ? on s'en tient là ? 147 J : on s'en tient là	regarde » / « je l'entoure et le mot il est marqué en entier le mot, j'commence par la gauche pour finir sur la, sur la droite » ? En effet, on note l'emploi du « je » ainsi que du présent, soit une présentification de son vécu.

Annexe 16 : Entretien d'explicitation n°2 – Jérôme

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 18/02/06

Durée : environ 30 minutes

Lieu : S

Exercice : fiche écriture n°8 - Activité 2

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

J : Jérôme, l'interviewé

Discours	Analyse
1 M : alors voilà donc on fait cet entretien J pour que vous compreniez bien comment vous faites pour euh faire des exercices, aujourd'hui on a fait un exercice d'écriture hein, et on fait cet entretien pour que vous compreniez bien comment vous faites et	Je m'efforce de faire comprendre à J le sens de la tâche afin qu'il saisisse mieux le sens de mes questions qui peuvent lui paraître déroutantes. Comprendre comment on fait pour mieux se comprendre dans ce qu'on fait afin

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ça va vous aider peut-être à mieux vous comprendre dans ce que vous faites et moi ça va m'aider à mieux vous comprendre hein, et puis après peut-être que vous pourrez mieux réussir encore les exercices de lecture et d'écriture, d'accord ? 2 J : d'accord 3 M : c'est pour ça que je vous pose toutes ces questions-là, hein ? 4 J : d'accord	de mieux réussir ; également, m'aider à le comprendre.
5 M : donc je vous propose J, si vous en êtes d'accord, de revenir sur un moment de l'exercice, au moment où je vous ai demandé de tracer les lettres, hein, vous étiez assis à cette table-là avec des feuilles blanches, une feuille blanche comme ça, avec le crayon bleu, vous aviez le modèle ici, est-ce que vous retrouvez bien la situation ? 6 J : euh oui	Je recontextualise au maximum la situation de tâche pour aider J à accéder à une évocation de cette situation.
7 M : alors comment vous la retrouvez ? Est-ce que c'est par des sons : vous vous réentendez parler, vous réentendez la consigne : « J, tracez les lettres » ou est-ce que c'est par une image ? 8 J : par une image 9 M : par une image 10 J : ouais	J'essaie de faire qualifier cette évocation (visuelle, auditive / verbale) afin de soutenir l'évocation de J, voire de la renforcer. Nous retrouvons, comme pour l'EdE1, un effet de récence parmi des modalités abstraites.
11 M : alors je vous propose J, si vous en êtes d'accord, de me décrire cette image 12 J : [silence] c'est euh une lettre 13 M : hum, hum 14 J : avec un crayon, j'ai fait la même lettre qu'y a à côté de moi 15 M : hum, oui	J semble décrire le déroulement de la tâche, non sur le mode du revécu, mais sur le mode normatif, celui de la consigne. Le mot « décrire » est peut-être trop abstrait ?
16 J : [silence] avec le crayon, je bouge avec la main pour faire la lettre, soit côté droit, côté gauche, on peut écrire en deux sens 17 M : d'accord [silence]	J semblerait en posture évocative : en effet, son débit de parole se ralentit, par ailleurs, il s'exprime au présent de l'indicatif, avec utilisation du « je », ce qui témoigne d'une présentification d'un vécu. On note cependant un passage du « je », présent au vécu de la tâche, au « on » et à la généralisation qui suit. Autrement dit, le passage par l'évocation est furtif.
18 M : donc on va revenir juste au moment où vous avez tracé la première lettre, juste à ce moment-là, vous retrouvez bien ce moment de la première lettre ? 19 J : première lettre ? 20 M : oui 21 J : euh oui 22 M : la première lettre que vous ayez tracée, hein, comment vous avez fait pour tracer cette lettre ? juste à ce moment-là ?	J n'est plus en posture évocative. Je l'amène néanmoins à « retrouver le moment de la première lettre » [formulation maladroite, qu'il n'a pas l'air de saisir, en témoigne sa question]
23 J : [silence] j'ai regardé sur euh, sur euh, j'ai cop, sur euh une feuille blanche à côté de moi 24 M : ouais 25 J : et j'ai dessiné pareil, partir d'en bas, aller en haut, aller en bas [il	J a du mal à traduire en mots un vécu en acte : les mots employés, flous, imprécis, achoppent à faire comprendre à l'interlocuteur de quelle

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

accompagne ses paroles de gestes dans l'espace par lesquels il retrace la lettre en question] 26 M : hum, hum 27 J : la même lettre	lettre il s'agit. Par contre le geste permet de comprendre qu'il s'agit de la lettre « o ».
28 M : d'accord [silence] et comment ça s'est passé à ce moment-là, juste à ce moment-là ? 29 J : c'est bien 30 M : ouais et comment vous saviez que c'était bien ? 31 J : [silence] parce que j'ai, parce que c'était pareil que, que j'ai copié 32 M : hum, hum 33 J : la même lettre qui fallait faire 34 M : d'accord [silence]	J'essaie de faire expliciter le vécu du geste graphique, mais J énonce un jugement. Ma question était peut-être trop floue. Par ailleurs, j'aurais dû m'assurer qu'il était bien en évocation de la situation.
35 M : donc vous me disiez tout à l'heure que vous vous faisiez des images dans votre tête 36 J : [silence] ah oui, des, des images, ah oui, oui, oui 37 M : hein, oui, c'est bien ça ? 38 J : oui, ouais 39 M : je vous propose, si vous en êtes d'accord, de, de me dire quelles sont ces images dans votre tête 40 J : [silence] la lettre « v », la lettre « p », la lettre « a », la lettre euh [silence] « o »	Il aurait fallu mettre d'abord J en posture d'évocation avant de lui demander de décrire les images. Mais le vocabulaire est davantage adapté : au lieu de « décrire », je lui demande de me dire « quelles sont ces images » dans sa tête. J décrit ce qu'il a compris du mot « images » : ce sont en fait des lettres.
41 M : alors comment vous saviez par exemple que c'était la lettre « o » ? 42 J : [silence] parce que j'ai, j'le savais en tête 43 M : vous le saviez en tête	Cette demande correspond à une prise d'information : « comment saviez-vous que ? »
44 M : et comment vous le saviez en tête ? 45 J : [silence] parce que j'ai regardé, j'ai regardé sur la feuille et sur la feuille, je me suis souvenu que c'était ça comme lettre qui fallait euh faire 46 M : vous vous êtes souvenu que c'était ça comme lettre qu'il fallait faire ? 47 J : ouais	Je lui demande de m'expliciter sa prise d'information.
48 M : et comment vous avez fait juste à ce moment-là pour vous souvenir de cette lettre 49 J : bah euh 50 M : dans votre tête ? 51 J : [long silence] l'alphabet 52 M : l'alphabet 53 J : ouais 54 M : c'est-à-dire ? 55 J : du début jusqu'à la fin	Je descends plus profondément dans l'explicitation. Peut-on parler de prise de conscience lorsque J prononce les mots : « l'alphabet » ?
56 M : comment vous avez fait, est-ce que vous pouvez me décrire ce qui s'est passé dans votre tête ? l'alphabet ? 57 J : a, b, c, d, e, f, [silence] g ?, k, l, o, [silence] p, q, euh [silence], w, [silence] y, pff [silence] 58 M : donc c'est l'alphabet 59 J : ouais 60 M : que vous avez repris 61 J : un petit peu, pas tout mais un petit peu	Plutôt que de me décrire le vécu de son action, il met en œuvre devant moi cette action, en déroulant l'alphabet : je suppose que c'est ce qu'il a dû faire dans sa tête lors de l'activité.
62 M : et qu'est-ce que vous avez fait dans l'alphabet ? 63 J : [silence] 64 M : par rapport à la lettre « o » ? 65 J : a, b, [silence] la lettre « o » 66 M : hum, hum	J'aimerais qu'il me dise qu'il a « déroulé » l'alphabet. Je voulais qu'il me précise comment il venait de retrouver la lettre « o » à l'instant, dans sa tête. Ma question étant trop

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

[silence] comment vous l'avez retrouvée la lettre « o » ? 67 J : en dessinant 68 M : en dessinant ? 69 J : ouais, la lettre 70 M : hum, hum 71 J : comme je la connais, si je la connaissais pas, je pourrais pas savoir 72 M : hum, hum	vaste, il revient au début de la tâche, ce qui nous éloigne de l'alphabet. On remarque qu'il retrouve la lettre « o » en la dessinant, soit une modalité kinesthésique.
73 M : alors je vous propose de voir, si vous en êtes d'accord, comment vous la connaissiez cette lettre « o » [silence] vous m'avez dit tout à l'heure c'était l'alphabet 74 J : ouais [silence] 75 M : alors ? [long silence] 76 J : un mot, pis dans le mot peut y avoir la lettre « o » 77 M : hum, hum 78 J : dans le mot	Je reviens sur la question de l'alphabet, afin de faire expliciter à J sa procédure. Ma question « alors ? » reste trop imprécise.
79 M : est-ce que vous avez un exemple de mot où y'a la lettre « o » ? 80 J : [silence] ovale 81 M : ovale, hum, et comment vous le savez là, juste à ce moment-là ? 82 J : parce qu'on entend le, le mot, on entend le mot « o »	Afin de mieux saisir les propos de J, je le fais exemplifier. Je le fais expliciter sa prise d'information : « comment vous le savez [qu'il y a la lettre « o »] ? » Apparaît une confusion entre le mot et la lettre.
83 M : alors c'est quoi pour vous le mot ? 84 J : c'est « ovale » 85 M : le mot c'est « ovale » 86 J : on entend le mot « o » 87 M : le mot « o » 88 J : « o » ouais 89 M : d'accord, alors le mot c'est « ovale » ou c'est « o » ? 90 J : [murmure : « ovale »] le mot ? c'est « o » 91 M : c'est peut-être la lettre 92 J : ah oui, la lettre « o » 93 M : la lettre « o » 94 J : ouais autrement en entier ça fait « ovale »	Nous sortons de l'EdE à proprement parler pour entrer dans la sphère pédagogique, où je suggère à J que « o » est une lettre et non un mot.
95 M : c'est parce que vous réentendez le mot, la lettre « o » que vous vous dites que « o » est dans « ovale », c'est ça ? 96 J : ouais, c'est ça 97 M : donc vous réentendez la lettre « o » 98 J : peut y avoir plusieurs mots 99 M : ouais 100 J : peut y avoir des, « o », [silence] en haut	Je reprends le fil de l'EdE en reformulant (de manière un peu élucidante) les propos de J tenus juste avant l'intervention pédagogique. J acquiesce.
101 M : en haut, alors « en haut », on va s'arrêter justement à ce moment-là où vous dites « en haut », vous avez trouvé « en haut » 102 J : ouais 103 M : hein, comment vous avez fait dans votre tête pour retrouver « en haut » ? 104 J : parce que ça commence par un « o » 105 M : ça commence par un « o » 106 J : et pis faut trouver le truc [silence] le, la chose par un « o », comme « en haut », on va en haut, et la lettre c'est, y'a un « o »	Puisque J a du mal à expliciter la tâche, je lui demande d'expliciter une procédure immédiatement après l'avoir mise en œuvre.
107 M : et là, quand vous procédez comme ça, quand vous faites comme ça, est-ce que	J'essaie de percevoir la modalité évocative, visuelle, auditive / verbale. J'inverse l'ordre

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

vous avez une image dans votre tête ou un son qui vous vient ? « en haut », est-ce que c'est une image, l'image du « o », ou est-ce que c'est le son du « o » ? 108 J : une image 109 M : une image 110 J : ouais	des propositions : d'abord l'image, puis le son. L'effet de récence n'est plus visible ici, puisque J dit se faire une image du « o », ce qui peut paraître contradictoire avec ce qui a été souligné plus haut : c'est parce qu'il réentendait la lettre « o », qu'il pouvait se dire que « o » était dans un mot.
111 M : et quelle image, est-ce que vous pouvez me la décrire cette image dans votre tête ? 112 J : « en haut », on va en haut, on va en haut de, en haut [rire] de la chambre 113 M : hum, hum, on va en haut de la chambre 114 J : ouais 115 M : et qu'est-ce que vous voyez dans votre tête ? 116 J : autre chose ? 117 M : non, pour « en haut » 118 J : ah oui « en haut » 119 M : ouais 120 J : en haut du ciel 121 M : pour « en haut dans la chambre » 122 J : ah oui 123 M : « en haut de la chambre », qu'est-ce que vous voyez dans votre tête, qu'est-ce que vous avez vu, quand vous avez dit « en haut de la chambre » ?	Je me heurte à la même difficulté que celle rencontrée auparavant : il ne semble pas comprendre le mot « décrire », dans la consigne : « décrire une image », ou bien il essaie de donner un sens concret au mot dans une phrase.
124 J : [rires] 125 M : bah oui mes questions elles sont un petit peu bizarres 126 J : [rires] oui, oh 127 M : hein mais c'est pour essayer de comprendre comment vous faites 128 J : ah oui d'accord 129 M : et pour mieux vous aider justement, hein pour mieux vous aider, pour que vous vous compreniez mieux quand vous faites un exercice et puis pour que moi je vous comprenne mieux pour mieux vous aider 130 J : ah d'accord 131 M : hein ? d'accord ? C'est vrai que ça paraît bizarre comme questions 132 J : [rires] oui, c'est sûr 133 M : hein, vous êtes pas habitué 134 J : [rires] ah non pas du tout 135 M : non	Je quitte le cadre du questionnement pour entrer dans un processus de régulation : j'essaie de faire preuve d'authenticité en me centrant sur les difficultés d'un tel questionnement pour J.
136 J : [rires] en haut, en haut [silence] pour dormir 137 M : pour dormir ? 138 J : dans le, dans le lit 139 M : hum 140 J : ou en haut [rires] pour faire le ménage, en haut	J poursuit ses associations d'idées, commençant toujours par « en haut » ; il se résout à poursuivre la tâche, tout en se

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pour euh, pour euh fermer les volets, en haut pour se laver, en haut pour euh, pour euh faire de la tapisserie, en haut pour euh [rires] faire, écouter de la musique 141 M : donc là, vous avez des images ou des sons qui vous viennent quand vous dites tous ces mots-là, en haut pour faire la tapisserie, en haut, dans votre tête ? 142 J : pour faire ? 143 M : ouais, c'est des images ou des mots, des sons 144 J : [silence] c'est des mots	montrant surpris de mon questionnement (en témoignent ses rires).
--- COUPURE --- Je tourne la cassette	
145 M : vous disiez « en haut pour faire la tapisserie », « en haut pour la salle de bains », hein 146 J : ouais 147 M : qu'est-ce qui vous vient à ce moment-là, c'est, dans votre tête, c'est des images que vous voyez ou c'est des sons que vous entendez ? 148 J : des, des, des images 149 M : des images 150 J : ouais 151 M : alors je vous propose J, si vous en êtes d'accord, de me décrire ces images, dans votre tête 152 J : ouais, euh [silence] lavabo 153 M : alors lavabo, c'est une image dans votre tête ? 154 J : bah oui [rires] 155 M : vous aviez le lavabo 156 J : c'est un truc, c'est une image 157 M : vous voyez un lavabo 158 J : ouais 159 M : dans votre tête 160 J : ouais 161 M : hum, d'accord 162 J : bah on le, on le voit 163 M : hum, hum, vous le voyez 164 J : ouais 165 M : d'accord [silence]	J'en reviens toujours au même point de butée : je n'arrive pas à lui faire décrire ses images ; mais la formulation de ma question n'a toujours pas changé. Je n'arrive pas à comprendre la réponse de J : « lavabo » ; il semble repartir sur une consigne donnée précédemment : « donnez des exemples de mots qui contiennent le son « o » ». Par ailleurs, je ne sais pas quoi faire de cette réponse, comment l'exploiter pour la suite de mon entretien.
166 M : donc vous avez retrouvé les lettres et notamment la lettre « o » 167 J : « o » ouais 168 M : hein, et on a vu un petit peu comment vous vous faisiez des images dans votre tête, hein, vous voyez, pour la salle de bains, le lavabo 169 J : ouais 170 M : hein, d'accord	Je récapitule.
171 M : alors dans l'exercice après, après tracer les lettres, on vous a demandé dans quel sens ça tournait euh alors, je vous propose J, si vous en êtes d'accord, de revenir à ce moment de l'exercice où on vous a demandé dans quel sens tournaient les lettres, hein, est-ce que vous retrouvez	Je passe à la deuxième consigne de l'exercice : « dans quel sens tournent les lettres ? ». Mise en évocation + demande d'explicitation. J évoque-t-il quand il dit : « on dessine tout doucement » ? Le « on » généralise, tandis que le présent du

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

bien ce moment-là ? 172 J : ouais 173 M : ouais, comment vous avez fait pour retrouver le sens des lettres dans votre tête ? 174 J : parce que [silence] on commence par le cot, par un côté, un côté droite et un côté gauche, côté gauche là [geste] et côté droite là [geste], au début, avec la main, on dessine tout doucement pour faire la lettre 175 M : et comment vous saviez, alors vous commencez par quel côté ? 176 J : côté droite	verbe « dessine » amène à penser à une présentification d'un vécu d'action.
177 M : comment vous saviez que fallait commencer par le côté droite ? 178 J : sur la même feuille, sur la même [silence] 179 M : ouais 180 J : feuille, j'ai copié, sur une feuille la même lettre qui fallait faire sur la feuille, fallait que je copie 181 M : vous avez copié 182 J : ouais 183 M : et comment vous saviez que fallait commencer par la gauche, ou par la droite ? 184 J : par euh la gauche 185 M : la gauche 186 J : la gauche 187 M : comment vous saviez que fallait commencer par la gauche ? 188 J : parce que la feuille, faut commencer toujours au bout, à gauche et pour finir à droite, pour euh à droite 189 M : d'accord, c'est la feuille qui vous a aidé, hein ? 190 J : ouais, on écrit toujours sur la gauche 191 M : on écrit toujours à gauche pour aller vers la droite 192 J : ouais [silence] 193 M : d'accord	J décrit le « quoi » plutôt que le « comment ». Emerge une confusion réciproque sur le côté par lequel J a commencé à tracer sa lettre ; mais je ne lui ai pas fait préciser de quelle lettre il s'agissait, d'où peut-être cette confusion. Nous dérivons de la deuxième vers la troisième consigne : « dessinez la flèche qui indique le mouvement de la boucle ».
194 M : et dans quel sens ça allait ces lettres ? 195 J : [silence] à droite [silence] à l'envers et de l'autre sens, en bas et de l'autre, et en haut [silence] 196 M : est-ce que vous vous souvenez de la première lettre ? 197 J : [murmure : « première	Je recentre l'entretien sur la deuxième consigne, tout en restant assez vague dans ma question. Je me centre ensuite sur une lettre en particulier, ce qui offre un meilleur support à l'évocation. Le discours de J est très fortement

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

lettre euh »] « o » 198 M : « o », alors le « o », on va revenir juste à ce moment-là, je vous propose de revenir juste à ce moment-là, si vous en êtes d'accord, hein, juste à ce moment-là, comment vous avez fait pour dire dans quel sens tournait la lettre « o », juste à ce moment-là ? 199 J : parce que j'ai suivi avec le crayon, toc, la gauche, si c'était comme ça, c'était sur la droite 200 M : hum, hum, vous avez suivi avec le crayon 201 J : ouais	contextualisé ; il fait des gestes pour appuyer son discours.
202 M : et comment vous avez fait pour suivre avec le crayon ? 203 J : [silence] la même lettre que j'ai copiée, la lettre qui correspond, j'ai copié sur une autre feuille et c'était côté droit et en suivant tout doucement avec le, avec le crayon 204 M : d'accord [silence]	J'essaie de fragmenter le vécu d'action, mais J ne répond pas directement à ce questionnement.
205 M : et comment vous saviez que c'était le côté droite ? 206 J : parce que [silence] j'ai commencé comme ça, toc, c'était le côté droite, toc, et en bas 207 M : qu'est-ce qui vous vient en ce moment à l'esprit en faisant ce geste, c'est des images ou des sons qui vous viennent ? 208 J : des euh images 209 M : des images, est-ce que vous pouvez me décrire ces images dans votre tête J ? 210 J : on commence par en bas, par en haut, et on descend, pis la lettre elle est dessinée, ça fait une lettre quoi [silence] 211 M : d'accord	Nouvel essai de fragmentation. J reste fidèle à ses modalités évocatives : il voit des images. Mais est-il vraiment en évocation lorsqu'il dit : « on commence par en bas, … » ? En effet, il emploie un « on » de généralisation et non un « je » de singularisation.
212 M : et après dans l'exercice, après le sens des, des lettres, il fallait mettre une flèche pour dire dans quel sens ça tournait 213 J : ah oui 214 M : vous vous souvenez de ce moment-là ? 215 J : ouais 216 M : vous retrouvez bien ce moment-là ? 217 J : ouais 218 M : ouais, hein ? alors, si vous en êtes d'accord, je vous propose de me décrire comment vous avez fait pour mettre la flèche, sur la lettre « o » par exemple 219 J : ah la	J'aborde la troisième consigne, moins abstraite que la seconde. En effet, pour la seconde consigne, il s'agit de déterminer dans sa tête dans quel sens tourne la boucle, alors que pour la troisième consigne, il s'agit de tracer une flèche qui indique le mouvement. La deuxième consigne nécessite l'emploi d'un vocabulaire abstrait : « la boucle tourne dans le sens des aiguilles d'une montre, ou dans le

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

lettre « o » c'est [silence] en bas, euh à, ça tourne 220 M : ça tourne 221 J : ouais sur la gauche [silence]	sens contraire ». J préfère un vocabulaire plus concret : « ça tourne à droite ou à gauche ».
222 M : comment vous saviez là que ça tourne sur la gauche, c'est des images que vous vous faites dans votre tête ou des sons que vous entendez ? 223 J : des euh images 224 M : des images, mais des images de quoi, qu'est-ce que vous voyez ? 225 J : bah le, le, le « o » 226 M : vous voyez le « o », et qu'est-ce que vous voyez dans le « o » ? 227 J : un rond 228 M : un rond 229 J : qui tourne 230 M : qui tourne, et il tourne comment ce, ce rond ? 231 J : bah à droite, euh à gauche 232 M : à gauche 233 J : ouais	Ce questionnement n'apporte rien par rapport au précédent : on parvient à la même conclusion : la lettre « o » tourne sur la gauche.
234 M : comment vous saviez que ça tournait sur la gauche ? 235 J : en, en dessinant, en faisant le, la lettre 236 M : en faisant la lettre 237 J : ouais, ça allait sur la gauche 238 M : d'accord [silence]	C'est dans l'agir que J prend conscience du sens de rotation de la lettre.
239 M : est-ce que vous retrouvez les autres lettres ? 240 J : [long silence] « p » 241 M : « p » 242 J : [long silence] « l » 243 M : ouais, les flèches elles étaient dans quel sens, pour le « p » par exemple ? 244 J : à droite	
245 M : hum, et comment vous le saviez ça ? 246 J : [silence] parce que j'ai suivi avec le crayon et re, regardé 247 M : vous avez regardé 248 J : euh la lettre 249 M : vous avez regardé la lettre 250 J : ouais, quel côté elle est située 251 M : comment ça quel côté elle est située J ? 252 J : sur la feuille 253 M : quel côté vous voulez dire si elle est située sur la droite ou sur la gauche ? 254 J : ouais 255 M : et elle était située de	J me décrit sa manière de faire pour déterminer le mouvement de la lettre : il suit la lettre du crayon et regarde où celle-ci est située dans la feuille, plutôt sur la droite, ou plutôt sur la gauche. Si la lettre est située à gauche, elle tournera sur la gauche (comme le « o ») et vice versa (comme le « p »). Ici, les propos de J me permettent de m'auto-informer quant aux procédures qu'il met en place. On ne peut pas

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

quel côté ? 256 J : côté droite 257 M : et alors qu'est-ce que vous avez fait puisqu'elle était sur le côté droite ? 258 J : j'ai fait une flèche 259 M : dans quel sens ? 260 J : à droite 261 M : à droite, donc c'était parce que la lettre était située sur le côté droit que vous avez fait une flèche sur la droite, c'est ça ? 262 J : ouais, en descendant, en tournant, j'ai fait une flèche, comme une euh, les aiguilles d'une montre 263 M : comme le sens des aiguilles d'une montre 264 J : ouais 265 M : et si la lettre avait été sur la gauche, comme le « o » par exemple, qu'est-ce que vous auriez fait ? 266 J : [silence] le, le contraire, en arrière 267 M : d'accord, donc c'est en fonction de la position de la lettre sur la feuille que vous faites une flèche ? 268 J : ouais 269 M : d'accord, c'est pas avec le crayon ? 270 J : euh non 271 M : non 272 J : si un petit peu 273 M : un petit peu avec le crayon 274 J : ouais, on repère un petit peu avec le crayon, y'a, y'a les deux 275 M : d'accord [silence]	parler de prise de conscience chez J : il est déjà conscient de cette procédure.
276 M : est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter J par rapport à tout ce qu'on a dit ce matin ? 277 J : euh [silence] non 278 M : non ? donc on s'en tient là ? 279 J : on s'en tient là 280 M : d'accord	Après avoir fragmenté, je réouvre, laissant à J toute latitude pour aborder d'autres points.
--- Vécu de l'entretien ---	
281 M : alors comment vous avez vécu cet entretien J ? 282 J : ah bien 283 M : bien ouais 284 J : intéressant 285 M : intéressant, hum 286 J : ça fait, ça fait des choses 287 M : ça fait des choses ? 288 J : ouais 289 M : quelle chose ça fait J ? 290 J : bah d'apprendre et puis de savoir 291M : d'apprendre, de savoir 292 J : ouais, pour euh l'avenir 293 M : hum, hum, d'accord, et qu'est-ce qui était intéressant là ce matin ? 294 J : euh les lettres 294 M : les lettres, d'accord	L'entretien a produit un effet sur J : ça lui a fait des choses, telles qu'apprendre et savoir, ce qui semble important pour son avenir. Peut-être aurais-je dû creuser davantage cette dimension du vécu.

Bilan : Le contenu du discours de J. reste assez pauvre, le vocabulaire restreint. Nous remarquons que J a du mal à traduire en mots un vécu en acte (par exemple, quand il décrit le tracé de la lettre « o », les mots achoppent à restituer ce tracé, là où les gestes parviennent à nous faire comprendre de quelle lettre il s'agit ; un deuxième exemple nous est fourni lorsque J. dit que l'alphabet l'a aidé à retrouver la lettre « o » : plutôt que de dire qu'il a « déroulé » dans sa tête l'alphabet, il prononce devant nous l'alphabet, autrement dit, il agit plutôt que de parler, ce qui correspondrait à un degré d'abstraction supérieur (soit

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

la thématisation)). Pour d'autres tâches, J. a besoin du support de l'action pour abstraire : ainsi, il a su qu'une lettre tournait vers la gauche en la dessinant.

Annexe 17 : Entretien d'explicitation n°3 – Jérôme

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 11/03/06

Durée : environ 20 minutes

Lieu : S

Exercice : fiche écriture n°9 (distinguer majuscules et minuscules)

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

J : Jérôme, l'interviewé

1 M : bien, alors voilà euh, donc l'entretien qu'on fait après l'exercice, ça a pour but que vous vous compreniez mieux dans l'exercice que vous venez de réaliser 2 J : ouais 3 M : hein, c'est ça le but, que vous vous compreniez mieux, comprendre mieux ce que vous faites pour peut-être mieux réussir après les exercices de lecture et d'écriture, hein 4 J : c'est ça 5 M : et puis moi, ça me permet de vous comprendre, hein, alors là dans l'entretien, on ne se soucie pas si y'a des bonnes ou des mauvaises réponses 6 J : ouais 7 M : peu importe, hein, ce qui nous importe, c'est de savoir comment vous avez fait pour faire l'exercice, d'accord ? 8 J : d'accord 9 M : hein euh, voilà	Je donne à J le sens de la tâche : qu'il se comprenne mieux pour mieux réussir des tâches de lecture ou d'écriture ; que je le comprenne mieux. Il s'agit d'expressions abstraites. Est-ce que J comprend réellement le sens de ce que je lui dis ? Je mets l'accent sur les procédures plutôt que sur le résultat, vrai ou faux.
10 M : alors je vous propose J, si vous en êtes d'accord, de revenir à un moment de l'exercice, au moment où je vous ai demandé de tracer les majuscules et les minuscules que vous connaissiez, hein ? Vous étiez	Je recontextualise la situation pour favoriser l'évocation chez J. Il participe d'ailleurs à cette recontextualisation en évoquant la présence du crayon au moment de la tâche que j'évoque.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

assis là 11 J : ouais 12 M : y'avait une feuille blanche là, sous vos yeux 13 J : un crayon 14 M : un crayon noir, j'avais recopié des lettres 15 J : ouais 16 M : hein, le « a », le « b » [erreur ici : il s'agit du « d »], le « n », euh en majuscule et en minuscule, hein euh, est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là ? 17 J : oui euh les lettres que je connais bien, que je connais, je les ai écrits sur la feuille	J fait bon usage du métalangage : il parle de « lettres ».
18 M : ouais, alors comment ça vous revient euh cette situation là, est-ce que c'est des images qui vous reviennent dans votre tête, ou est-ce que c'est des sons qui vous reviennent dans votre tête, par exemple, est-ce que vous vous êtes réentendu parler, ou est-ce que vous avez entendu, réentendu euh la consigne : « J, écrivez les lettres que vous connaissez » ? 19 J : en, y'a les deux 20 M : alors expliquez-moi 21 J : entendu les consignes et euh qu'est venu par la tête 22 M : qu'est venu par la tête ? 23 J : ouais, par euh 24 M : ouais 25 J : par la mémoire 26 M : par la mémoire ? 27 J : ouais 28 M : ouais 29 J : pis d'autres que je connaissais 30 M : hum, hum 31 J : j'ai écrit sur euh, la feuille	Les deux modalités – images et sons – ont été à l'œuvre durant la tâche. J évoque des processus abstraits : « qu'est venu par la tête » [mais ici J. reprend une partie de ce que j'ai pu dire : « qui vous reviennent dans votre tête »], « par la mémoire ». Démarche d'abstraction.
32 M : alors, comment ça vous est revenu par la mémoire ? 33 J : [silence] parce que, par l'alphabet 34 M : hum, hum 35 J : un petit peu, quelques unes, [qu'est-ce que, signe de lettres ?] 36 M : ouais, d'accord [silence] quelques lettres vous sont revenues par l'alphabet 37 J : ouais 38 M : hein 39 J : quelques unes, pas tous, qu'est ce que, que je connais	Derrière les termes « l'alphabet », je suppose que c'est en déroulant l'alphabet dans sa tête que J a pu écrire quelques lettres qu'il connaissait. J'aurais dû creuser davantage cette procédure.
40 M : et donc quand vous avez commencé cet exercice, par quoi avez-vous commencé ? 41 J : par euh [silence] les minuscules 42 M : par les minuscules, ouais 43 J : ouais 44 M : c'est quoi les minuscules pour vous euh J ? 45 J : les petites lettres 46 M : les petites lettres 47 J : ouais 48 M : hein 49 J : et manuscules 50 M : ouais 51 J : c'est des grosses lettres 52 M : d'accord, les majuscules c'est des grosses lettres 53 J : ouais 54 M : hein, d'accord	J contredit les observables que j'ai relevés : il a commencé par écrire les majuscules. Maîtrise-t-il bien les concepts de minuscules et majuscules, même après un exercice qui y est consacré ? J'adopte un questionnement pédagogique : « c'est quoi les minuscules pour vous euh J ? », sans aller cependant plus loin dans le questionnement.
55 M : et alors, on va revenir juste au moment où vous avez tracé la première lettre, hein si vous en êtes d'accord, je	Je repasse le contrat avec J. Je ne parviens pas à comprendre les propos très implicites que tient J. Il a l'air de décrire comment il

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

vous propose de revenir à ce moment où vous avez tracé la première lettre, hein, euh, comment vous avez fait pour tracer la première lettre ? 56 J : [très long silence] c'est des gros, que la même lettre que ça correspond sur la feuille qu'est marquée au-dessus 57 M : alors comment ça, est-ce que vous pouvez m'expliquer un petit peu euh J ? 58 J : faut que ce soit la même, la même forme 59 M : la même forme, ouais 60 J : pareil que, qu'est fait sur euh, sur la feuille 61 M : d'accord, pareil que ce qui est fait sur la feuille 62 J : ouais, au-dessus, ouais 63 M : au-dessus 64 J : au-dessus ouais 65 M : hum 66 J : la même, la même forme 67 M : d'accord [silence] et la première lettre, c'était quoi euh J, que vous avez tracée ? 68 J : [long silence] le « a » 69 M : le « a », vous avez tracé le « a » en premier 70 J : il me semble ouais	procède pour passer du tracé de la majuscule au tracé de la minuscule (Cf. « la même forme », « pareil […] qu'est fait sur la feuille ») A-t-il un problème de latéralisation ? En effet, il indique qu'il s'agit de faire pareil que ce qui est fait sur la feuille au-dessus (alors que c'est plutôt : à côté. Puis j'essaie, par une question dont la réponse nécessite qu'on sollicite sa mémoire, de maintenir J en posture d'évocation. Cependant, la première lettre qu'il a tracée n'est pas le « a » mais le « r ».
71 M : hum, hum, alors vous allez essayer de bien revenir dans cette situation où vous avez tracé le « a » en premier 72 J : ouais 73 M : vous aviez la feuille blanche 74 J : ouais 75 M : le crayon noir dans la main droite 76 J : ouais 77 M : et vous avez tracé le « a » 78 J : ouais 79 M : vous êtes en train de tracer le « a », comment euh, comment vous faites à ce moment-là ? 80 J : quand j'ai tracé le « a » ? 81 M : ouais, comment vous faites ? 82 J : j'ai pris le cr, y'avait une feuille 83 M : ouais 84 J : un crayon 85 M : hum, hum 86 J : et j'ai, j'ai, j'ai fait la lettre 87 M : hum, hum [silence] alors comment vous avez fait pour faire la lettre ? 88 J : avec le, avec le crayon, par la, par les idées 89 M : par les idées ? 90 J : qui vient en tête 91 M : ouais, c'est-à-dire ? les idées qui viennent en tête 92 J : [silence] [chuchote : « je cherche »] par l'alphabet 93 M : par l'alphabet 94 J : que j'ai, que je connais 95 M : d'accord 96 J : ça m'a, ça m'a revenu, c'est là que j'ai marqué sur la feuille	J. explique comment il a fait pour tracer la lettre « a ». Si au départ, il se base sur une idée très concrète (« avec le crayon »), il évolue ensuite vers une pensée plus abstraite (« par les idées / qui vient en tête / par l'alphabet »).
97 M : hum, hum, et comment ça vous est revenu, J ? 98 J : [chuchote : « revenu ? »] parce que je les, je les, je les connais 99 M : hum, hum 100 J : c'est pour ça que je l'ai	J'explore les procédures de réminiscence. Je dois questionner J. deux fois pour obtenir une réponse à ma question ; c'est à force de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

fait 101 M : d'accord 102 J : sur la feuille 103 M : vous les connaissiez 104 J : ouais 105 M : et comment vous les connaissiez ces lettres ? 106 J : en voyant euh, par, partout où on voit sur euh, sur les, sur des feuilles 107 M : ouais 108 J : sur des livres, soit dans les lettres dans le journal 109 M : hum, hum 110 J : à force ça, je commence à connaître 111 M : ouais, donc c'est des lettres que vous rencontrez euh fréquemment 112 J : ouais 113 M : dans le journal euh, sur des livres euh 114 J : ouais 115 M : ouais	côtoyer un univers de l'écrit que J. mémorise des lettres.
116 M : et quand vous étiez en train de tracer cette première lettre, est-ce que ce sont des images qu'y avait dans votre tête ou plutôt des sons que vous entendiez, ou un son que vous entendiez ? 117 J : y'a les deux 118 M : les deux 119 J : image et son 120 M : d'accord, et quelle image y'avait dans votre tête ? 121 J : le, la lettre euh « a » 122 M : ouais 123 J : la lettre euh « s » 124 M : ouais 125 J : « p », « o », « c », « a » [silence] « e » 126 M : ouais 127 J : [silence] double, « h », « w », « y » 128 M : hum, hum, et ça fait quelle image là euh, vous me dites « y » par exemple, ça fait quelle image là, au moment où vous parlez 129 J : ah oui [long silence] c'est euh [long silence] ma, manuscule 130 M : une majuscule qui vous revient 131 J : ouais 132 M : c'est l'image de la majuscule du « y » qui vous revient 133 J : ouais	De même que précédemment, J. a des évoqués visuels et auditifs. Est-il en train de réciter l'alphabet à haute voix quand il passe en revue les différentes images qu'il a dans la tête (en effet, beaucoup n'ont pas été écrites réellement) ? J'interprète un peu hâtivement un mot que prononce J. : « manuscule », en explicitant ce propos implicite : « c'est l'image de la majuscule du « y » qui vous revient ». J. acquiesce ; cependant mon propos est très abstrait : J a-t-il compris réellement ce que j'ai voulu lui dire ?
134 M : hein, d'accord, et vous disiez ça faisait un peu des sons aussi 135 J : ouais 136 M : donc quels sons ça faisait ? 137 J : comment est fait la, la lettre 138 M : hum 139 J : comment elle est fait 140 M : ouais 141 J : et le dire 142 M : et le dire, c'est-à-dire euh ? 143 J : écrire le son de la lettre et le dire ce que ça veut dire que d'écrit, que sur la feuille, euh la lettre 144 M : d'accord [silence] dire ce que ça veut dire 145 J : ouais 146 M : hein 147 J : après on l'écrit euh, dire qu'est ce que ça veut dire 148 M : hum, hum, donc vous aviez des sons qui revenaient dans votre tête 149 J : ouais 150 M : hum, hum	Je peine à comprendre ce que J. veut exprimer : tout d'abord, il regarde comment est faite la lettre ; puis il l'écrit et dit le son de la lettre.
151 M : et puis vous avez tracé une minuscule 152 J : euh [silence] deux [cela	J. emploie plusieurs mots abstraits pour désigner la lettre : « forme », « dessin »,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

est exact : le « a » et le « r »] 153 M : deux oui deux 154 J : deux 155 M : alors donc on va essayer de revenir à cette situation où vous avez tracé deux minuscules, hein, je vous propose de revenir à cette situation, vous avez donc tracé deux minuscules, euh, comment vous avez fait pour tracer ces deux minuscules ? 156 J : parce que j'ai regardé la lettre qu'était à côté 157 M : ouais 158 J : et je savais à quelle lettre qui fallait mettre 159 M : hum, hum 160 J : et c'est pas la même forme mais c'est la même dessin que la lettre, c'était le même, c'était le même signe, la lettre euh « r » 161 M : hum, hum, et comment vous saviez qu'il fallait tracer comme ça la lettre « r » ? 162 J : parce que euh, je, je le sais 163 M : alors comment vous le saviez ? 164 J : j'ai déjà fait 165 M : hum, hum [silence] vous l'avez déjà fait 166 J : ouais 167 M : hum [silence] c'est parce que vous l'aviez déjà fait que vous connaissiez cette lettre 168 J : ouais 169 M : hein	« signe » ; pris au sens propre, les trois mots renvoient à la même réalité, même si le terme « signe » est plus abstrait. « J'ai déjà fait » : le travail d'explicitation bute sur une connaissance en acte ; j'aurais dû aller plus loin.
170 M : et au moment de faire cette lettre, juste au moment où vous avez fait cette lettre, euh, juste à ce moment là, est-ce que ce sont des sons qui vous sont revenus dans votre tête ou un son, ou des images ? 171 J : y'a les deux 172 M : y'a les deux 173 J : sons et images, sons 174 M : alors est-ce que vous pourriez m'indiquer 175 J : sons ça veut dire « r » et images c'est l'écrire et le regarder et qu'est-ce que ça veut dire avec qu'est écrit, que j'ai écrit 176 M : hum, hum, donc dans votre tête, comment ça commence ? Est-ce que ça commence par un son ou par une image ? 177 J : [silence] une image 178 M : une image 179 J : ouais 180 M : alors quelle image vous vient ? 181 J : [silence] la lettre euh « r » 182 M : hum, hum [silence] l'image de la lettre « r » ? 183 J : ouais 184 M : ouais 185 J : non le, le son 186 M : c'est le son qui vous vient d'abord 187 J : ouais le son, la lettre « r », après euh l'image 188 M : d'accord, c'est le son d'abord, et la lettre après 189 J : ouais 190 M : hein 191 J : c'est ça [long silence] 192 M : donc voilà pour la lettre « r »	Encore une fois, les deux modalités, visuelles et auditives, sont convoquées. J. explique ce que signifient pour lui sons et images. Le son lui vient antérieurement à l'image (afin d'illustrer ses propos, il prend l'exemple de la lettre « r »).
193 M : et pour la lettre « a » ? comment vous avez fait pour dessiner la lettre « a »	J. est focalisé sur l'exemple de la lettre « r » et ne parvient pas à intégrer mon exemple de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

en minuscules ? 194 J : parce que je, je la connaissais aussi 195 M : ouais 196 J : par euh [silence] le son et par image, le son, ça veut dire « r » et l'image c'est la lettre 197 M : hum, hum 198 J : qu'est dessinée 199 M : et comment vous la connaissiez cette lettre là ? 200 J : en voyant un peu partout, dans les livres, dans les magazines, dans le journal, dans, dans les produits M : hum, hum 201 J : dans le calendrier 202 M : hum, hum [silence] donc la lettre « a » vous revenait euh parce que vous l'aviez déjà rencontrée dans des magazines 203 J : ouais, et je la connais, je la connais bien cette lettre là 204 M : vous la connaissez bien 205 J : ouais, c'est pour ça que je l'ai, que je les ai dessinées 206 M : hum, hum	la lettre « a ». Le dessin de la lettre provient là encore d'une connaissance en acte (« parce que je […] la connaissais »).
207 M : et les autres majuscules, comment est-ce qu'elles vous venaient ? vous disiez tout à l'heure : « elles me venaient par l'alphabet » 208 J : oui un petit peu 209 M : alors est-ce que vous pourriez m'expliquer ? 210 J : par la 211 M : comment elles vous revenaient par l'alphabet ? 212 J : par la mémoire 213 M : par la mémoire 214 J :	Après un énoncé abstrait de J. (« par la mémoire »), je l'amène à exemplifier afin de bien se situer dans une procédure d'évocation. Je repasse le contrat avec J. C'est en déroulant l'alphabet dans sa tête, comme il le fait présentement devant moi, que la lettre « p » lui est revenue par la mémoire. Seraient à

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

quelques-unes, mais pas tous 215 M : hum, hum [silence] alors lesquelles vous revenaient par la mémoire par exemple ? 216 J : le « p » 217 M : alors le « p », on va s'arrêter sur le « p », je vous propose de nous arrêter sur le « p » si vous en êtes d'accord J. 218 J : ouais 219 M : hein, le « p » vous est revenu par la mémoire 220 J : ouais 221 M : alors comment le « p » vous est-il revenu par la mémoire ? 222 J : par la première lettre 223 M : alors par la première lettre, c'est-à-dire ? 224 J : dire « a », « b », « c », « d », « e », « f », « p » 225 M : hum, hum 226 J : on commence par le début, par euh, par la fin 227 M : vous commencez par le début pour aller vers la fin, c'est ça ? 228 J : ouais 229 M : hum, hum, d'accord [long silence] donc par la mémoire euh, c'est-à-dire euh, vous avez pris la première lettre de l'alphabet 230 J : ouais 231 M : la deuxième, la troisième 232 J : par euh l'image, par le son 233 M : hum, hum, l'image et le son des lettres vous ont aidé 234 J : ouais 235 M : hein, hum, hum [silence] d'accord [silence]	creuser : les dimensions du son et de l'image de la lettre.
236 M : est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter euh J. ? 237 J : euh [silence] et le voir 238 M : oui 239 J : voir la lettre 240 M : voir la lettre 241 J : ouais 242 M : hum, hum, voir la lettre avant de la faire, ou après l'avoir fait ? 243 J : [silence] après 244 M : après l'avoir fait 245 J : avant qu'est-ce qui faut, qu'est-ce qui faut écrire avant 246 M : hum, hum 247 J : et qu'est-ce que ça veut dire 248 M : hum, hum 249 J : la lettre 250 M : ouais [silence] 251 J : c'est tout 252 M : d'accord, donc voir la lettre, c'est la voir euh, vous m'avez dit après 253 J : ouais 254 M : hein	Après les précédentes focalisations, je réouvre le champ des possibles, du côté de J. Cela s'avère bénéfique puisqu'il ajoute de nouveaux propos. Ces propos sont très elliptiques. Ainsi, il souligne l'importance de voir la lettre (il dit d'ailleurs « et le voir » ; je retraduis l'anaphore « le » par « la lettre ») après l'avoir tracée. Il s'agit donc d'une action matérielle et non pas un évoqué visuel (mental). Puis il ajoute : « et qu'est-ce que ça veut dire ». Bien que je n'arrive pas à comprendre les propos de J., je reprends ce que j'ai compris relativement à ma question.
255 J : quand on écrit ce qu'on veut écrire 256 M : ouais 257 J : il faut savoir ce qu'on veut écrire 258 M : le savoir avant ou le savoir après ? 259 J : le savoir avant, avant d'écrire 260 M : oui, hum, hum, et là, c'est une image qui vous vient ou c'est des sons ? 261 J : une image 262 M : une image 263 J : ouais 264 M : alors l'image de quoi ? 265 J : des lettres 266 M : hum, hum 267 J : soit la lettre euh minuscule, soit la minuscule 268 M : hum, hum 269 J : soit cap, capitale, soit	« J : soit cap, capitale, soit en attaché » : ici J. utilise un mot que je n'avais pas employé dans la consigne et les exemples pour décrire les majuscules : « capitale ». Cela traduit une certaine maîtrise du métalangage. Par ailleurs, il confond divers registres : minuscule, majuscule et type d'écriture : attaché, détaché. Une contradiction dans mes propos surgit lorsque j'indique que c'est par une image que la lettre revient à J. (c'est ce qu'il vient de dire),

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

en attaché soit en [silence] grosses lettres, pis peut-être d'autres mais je les connais pas 270 M : hum, hum, donc il faut voir la lettre avant de euh, de la tracer 271 J : ouais 272 M : hein, c'est par une image que ça vous revient 273 J : ouais 274 M : vous dites : « il faut que je fasse une majuscule ou une minuscule » [silence] c'est ça ? 275 J : ouais, qu'est-ce que ça veut dire 276 M : et qu'est-ce que ça veut dire 277 J : ouais	et dans le même temps qu'il se prononce des mots (ce que J. n'a jamais dit).
278 M : hein, alors comment ça « qu'est-ce que ça veut dire » J. ? 279 J : bah quand on écrit, quand on écrit la lettre, il faut savoir qu'est-ce que ça veut dire le, la lettre 280 M : hum, hum, comment la prononcer ? 281 J : ouais [silence] qu'est-ce que ça veut dire 282 M : et ça, ça vous vient avant ou après l'avoir tracée ? 283 J : [silence] après 284 M : après 285 J : ouais 286 M : hum 287 J : comme la lettre elle est, elle est fait 288 M : hum, hum 289 J : là on peut, on peut le lire 290 M : hum, hum 291 J : la lettre 292 M : donc avant ce qui vous vient c'est une image 293 J : ouais 294 M : hein, puis vous tracez la lettre et vous vous aidez de l'alphabet 295 J : ouais 296 M : et après vous dites la lettre 297 J : ouais, c'est ça 298 M : hein, c'est ça ? 299 J : oui 300 M : oui, hein, c'est ça [silence] d'accord, très bien, est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter euh J. ? 301 J : euh non 302 M : non ? donc on s'en tient là ? 303 J : on s'en tient là	Je reviens sur des propos tenus par J. que je n'avais pas compris auparavant : « qu'est-ce que ça veut dire ». Puis je fais une interprétation hâtive en disant : « comment la prononcer ? »; néanmoins j'aimerais mettre du sens sur ce que me dit J. J. revient à sa formulation initiale, sans avoir vraiment explicité ses propos ni me faire comprendre réellement ce qu'il voulait dire. Je n'ai pas été suffisamment exhaustive quant à cette dimension, puisque j'enchaîne sur une nouvelle focalisation sans avoir compris totalement ce que J. entendait par « qu'est-ce que ça veut dire ». J'essaie de récapituler la démarche qu'emploie J. pour écrire une lettre, mais je déforme les propos de J.
VECU DE L'ENTRETIEN	
304 M : voilà, alors comment vous avez vécu cet entretien J. ? 305 J : bah bien 306 M : bien, ouais 307 J : intéressant 308 M : ouais 309 J : bien intéressant 310 M : hum, hum 311 J : et puis [silence] assez bien 312 M : assez bien 313 J : ouais 314 M : hum, hum, qu'est-ce qui vous a plu euh aujourd'hui ? 315 J : faire euh des lettres 316 M : ouais 317 J : euh parler 318 M : hum, hum 319 J : euh répondre euh à ce que vous me dites 320 M : hum, hum 321 J : et puis [silence] c'est tout 322 M : hum, donc ça vous a paru intéressant 323 J : ouais 324M : d'accord, très bien	Contenu très pauvre et peu exploitable. Prévoir une grille.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Bilan du 3 ème EdE : on soulignera plusieurs accès à l'abstraction chez J. (il utilise les mots « par la mémoire », « dans ma tête »), il se met en posture d'évocation ; néanmoins, l'entretien reste dominé par des propos implicites, et j'ai du mal à saisir pleinement sa démarche mentale au cours de l'exercice.

Annexe 18 : Entretien narratif n°1 – Ludovic

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 15/03/06

Durée : 30'

Lieu : S

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

L: Ludovic, l'interviewé

Transcription – éléments du discours

1. M : voilà donc, L, vous avez décidé de me parler de votre travail
2. L : oui
3. M : hein
4. L : je suis maçon, je suis dans le gros œuvre, autrement euh je monte des parpaings, on fait les planchers, je mène de temps en temps la grue, le manitou, le gros œuvre c'est toujours, c'est toujours pareil quoi, de jour en jour on monte les parpaings, on coffre, on fait les linteaux, une fois rendu à hauteur on fait le plancher, on pose le plancher, on coule le plancher et on monte les pignons après, après y'a la charpente qu'arrive on fait les rempanages, une fois que c'est couvert on fait les appuis, les, les seuils, après c'est les ravalements qu'arrivent, pis ainsi de suite quoi [long silence] autrement c'est toujours pareil
5. M : donc vous montez dans la grue des fois
6. L : ah non c'est juste une petite grue hein, c'est une petite grue banale
7. M : et comment vous faites euh ?
8. L : c'est avec une télécommande
9. M : avec une télécommande ouais
10. L : quand le gars est pas là, c'est moi qui le remplace, je suis la roue de secours quoi [silence]
11. M : et comment vous faites avec votre télécommande euh pour manipuler la grue ?
12. L : bah c'est deux petits, deux petites manettes, alors soit à droite, à gauche [silence] pour tourner faut aller à droite [long silence]
13. M : ouais, donc votre travail c'est toujours un petit peu pareil
14. L : bah oui, hum, je serais en restauration c'est pas pareil, restauration, parce que dans le gros œuvre faut monter les murs avant

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

15. M : et est-ce que vous pouvez me parler du travail de votre femme euh ?
16. L : elle est en maison de retraite, bon bah elle fait le ménage, elle lave, elle lave les anciens, elle les fait manger, elle les couche, elle les change, c'est toujours pareil [silence]
17. M : hum, hum, c'est toujours pareil
18. L : bah oui c'est toujours, comme on dit c'est la rengaine quoi [silence]
19. M : hum, hum, et à part votre travail est-ce que vous avez des loisirs ?
20. L : non, non
21. M : non, pas de loisirs
22. L : non, bah comme je disais t'a l'heure ma femme elle travaille un week-end sur deux alors euh [silence] on se repose, on a trois petits avec alors, oh pour eux c'est dur aussi parce que le matin faut qu'ils se lèvent de bonne heure, à la garderie, faut les garder le soir, alors ça fait des bonnes journées [silence]
23. M : et la fois dernière je me souviens vous commenciez à me parler de votre venue à E
24. L : ouais
25. M : que c'était par le travail
26. L : ouais la médecine du travail
27. M : la médecine du travail, est-ce que vous auriez envie de me raconter ça euh, justement ?
28. L : ouais, ça faisait déjà plusieurs fois que je passais la visite de travail, à chaque fois c'était pas la même personne qui s'occupe de nous et pis là elle a proposé de, de me donner des adresses, alors j'ai dit oui, alors 15 jours après bah j'ai reçu des, des adresses à la maison, alors on en a essayé une à S, pis j'ai pris rendez-vous après [silence]
29. M : donc le premier contact avec E, est-ce que vous pourriez le raconter ?
30. L : bah quand je suis venu pour la première fois c'était stressant quoi, parce que je savais pas où j'allais, pis au bout d'une heure bah on m'a présenté C [silence] je suis revenu la semaine d'après, ça fait un an que je viens
31. M : hum, hum, ça fait un an
32. L : une fois par semaine [silence] bah je viens comme pour le planning de ma femme quoi parce qu'un coup elle est du matin, un coup elle est de l'après-midi alors euh [silence] alors comme elle a son mercredi, j'en profite là [long silence]
33. M : hum, hum, qu'est-ce que vous travaillez à E ?
34. L : bah l'écrit puis la lecture [silence] la lecture c'est surtout pour prendre confiance quoi, parce que je sais peut-être lire dans ma tête mais à haute voix des fois ça me bloque, en moi-même, je vais peut-être dire des conneries, je suis pas sûr, faut retravailler ça [silence]
35. M : hum, hum, et là le travail que vous faites en ce moment euh c'est quoi L ?
36. L : on a fait le bilan
37. M : ah oui
38. L : le bilan de l'année dernière
39. M : le bilan

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

40. L : ouais, normalement après je dois le taper à l'ordinateur, j'ai jamais tapé à l'ordinateur, ça va être une découverte quoi [long silence] on verra bien [petit rire]
41. M : hum, hum, et qu'est-ce qui ressort de votre bilan euh L ?
42. L : bah tout ce que j'ai appris l'année dernière quoi, c'est surtout l'écrit [silence] l'écrit euh, y'a des petits systèmes que je connais pas encore [silence] trouver le verbe ça je sais, mais après c'est pour conjuguer tout ça c'est, faut que je rapprenne quoi [long silence] ça me fait du bien depuis un an
43. M : ça vous fait du bien
44. L : oui, déjà je lis un peu plus le Courrier, avant je regardais les gros titres pis ça s'arrêtait là, maintenant les petits articles j'arrive à lire [silence] comme y'a huit jours j'ai vu un article sur E du côté de B
45. M : ah oui
46. L : oui y'en a trois qui ont trouvé du boulot
47. M : ah oui [silence]
48. L : c'est quand même intéressant quand même [silence] je suis pas dans ce cas là, j'ai toujours eu du boulot, mais y'a des personnes qui sont pas [long silence]
49. M : est-ce que vous pouvez me parler un petit peu plus de cet article euh L ?
50. L : j'l'ai plus trop en tête
51. M : vous l'avez plus trop en tête
52. L : non, j'ai encore une image, ils sont en train d'élaguer des arbres, toujours, pour dire, y'avait les noms mais je m'en rappelle plus, je m'en souviens plus [long silence]
53. M : donc y'a des choses qui ont changé dans votre vie
54. L : ouais
55. M : grâce à E
56. L : ouais
57. M : hein vous lisez le Courrier, qu'est-ce qui a changé d'autre dans votre vie euh L ?
58. L : bah déjà mieux dans la peau [silence] c'est quand les collègues ils parlent d'un truc moi je suis au courant, pis j'ai vu ça sur le Courrier [très long silence]
59. M : et qu'est-ce qui a changé d'autre dans votre vie euh L ?
60. L : [long silence] ce que je disais, je suis bien, mieux dans ma peau quoi [long silence] c'est ce que je disais à C, j'ai rempli un chèque pour la première fois, peut-être un mois, ma femme elle m'a laissé faire, j'avais mis ça sur un papier avant, pis après j'ai réécris au propre quoi [long silence]
61. M : qu'est-ce que ça vous a fait d'écrire ce chèque euh pour la première fois ?
62. L : bah ça m'a fait plaisir déjà, parce que là c'est toujours ma femme qui fait ça, dès que j'ai un rendez-vous, bah c'est ma femme qui vient avec moi pour remplir le chèque [silence] pis bah ma femme elle m'encourage quoi [long silence]
63. M : et par rapport à vos enfants pour suivre les devoirs euh comment vous faites euh ?
64. L : bah j'y arrive
65. M : ouais
66. L : ouais parce que l'aînée elle a dix ans, j'fais les leçons avec elle, D il va rentrer en CP l'année prochaine, donc déjà c'est ça qui m'a incité à venir euh parce que

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

plus que ça va aller plus que ça va être dur [silence] autrement la dernière elle est en maternelle alors [silence] parce que mon aînée elle a pas eu de mal à apprendre, mon gars, il veut apprendre toujours, il a la volonté déjà

67. M : ouais la volonté hum, hum [silence] comme vous
68. L : oui [silence] bah pour lui ce sera peut-être plus facile que pour moi, faut que je me remette dans le bain quoi [long silence] en CP la lecture elle est pas trop difficile déjà [long silence] dans deux ans ma fille euh si elle redouble pas elle sera en 6ème alors ce sera [silence] plus dur, ce sera surtout la langue quoi, l'anglais tout ça, j'ai jamais connu ça alors [long silence]
69. M : et vous qu'est-ce que vous avez connu au niveau de l'école euh L ?
70. L : bah quand j'étais en 6ème j'étais en SES à A, pis après j'ai appris mon métier, à 16 ans j'étais en apprentissage [silence] apprentissage, on allait à l'école euh à BB, au CFA, pis bon [silence] là-bas on n'apprend pas hein, si on sait pas on sait pas, on apprend juste le métier quoi, ils sont pas là pour nous apprendre à lire pis à écrire [long silence] comme la pratique ça marchait bien, j'ai récupéré des points dessus, ça faisait pas tout [long silence] pis je suis toujours chez le même patron depuis 16 ans
71. M : ah oui, hum, hum
72. L : oui [long silence]
73. M : quel souvenir vous gardez de l'école ?
74. L : [silence] on était mis de côté, des gens comme moi ils étaient tout le temps au fond de la classe et pis c'est tout quoi [silence] comme maintenant y'en a encore qui font ça [silence] faut être vigilant quoi pour ça
75. M : vous aviez l'impression d'être mis à l'écart
76. L : bah oui aussi oui un petit peu, pis bon quand on est jeune, les copains tout ça quoi [très long silence]
77. M : donc c'est un vécu plutôt difficile de l'école
78. L : bah oui, y'avait certains trucs que je savais faire mais d'autres que je savais pas, les trucs faciles c'était bon quoi [silence] comme calculer de tête tout ça, j'suis, j'suis perdu [silence] comme la table de 5, je sais qu'il faut aller de 5 en 5, donc si on dit 5 fois 4 tout de suite pour répondre le temps que j'tourne, donc ça aussi faut que j'apprenne quoi [silence] je sais que ça va être long, déjà le principal c'est écrire et puis lire quoi
79. M : hum, hum, c'est votre projet
80. L : [silence] y'a toujours les calculatrices autrement [long silence] pis lire sur les plans
81. M : lire sur les plans
82. L : aussi oui, je sais lire sur les plans, mais quand il manque une cote pour mettre à l'échelle, bah j'peux pas, bah c'est pareil faut que, bah c'est comme dans le programme [long silence] sur un plan quand y'a la cote c'est facile
83. M : hum, hum, y'a des choses qui sont faciles pour vous pis d'autres qui sont plus
84. L : ouais c'est ça, dès qu'il manque une cote euh [silence] si on a 2 centimètres sur le mètre euh j'peux pas [silence] ça j'sais pas trop l'expliquer
85. M : vous avez un petit peu de mal à l'expliquer
86. L : oui [très long silence] autrement je sais pas
87. M : bon est-ce qu'on a fait le tour un petit peu de ce que vous aviez envie de dire aujourd'hui euh ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

88. L : bah oui
89. M : on a parlé de beaucoup de choses, on a parlé de votre travail euh
90. L : le travail de ma femme
91. M : le travail de votre femme voilà, de vos enfants, on a parlé d'E, de l'école et pis là on revenait sur votre travail et E avec les cotes hein, donc on s'en tient là L pour aujourd'hui ?
92. L : pour aujourd'hui ouais
93. M : ouais ?

Annexe 19 : Entretien narratif n°2 – Ludovic

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 20/03/06

Durée : 15-20'

Lieu : S

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

L : Ludovic, l'interviewé

Transcription – éléments du discours

1. M : voilà donc euh je vous propose aujourd'hui de me parler de votre travail de maçonnerie, vous travaillez dans le gros œuvre, alors moi je ne suis pas du tout de la partie, je ne connais pas du tout la maçonnerie, mais euh je m'intéresse à ce que vous faites et j'aimerais bien, bien comprendre euh ce que vous faites dans le gros œuvre euh, alors je vous propose, si vous en êtes d'accord, de m'expliquer les différentes étapes par lesquelles on passe pour faire euh le gros œuvre hein [silence] alors c'est quoi le gros œuvre déjà euh ?
2. L : le gros œuvre, c'est monter les parpaings
3. M : monter les parpaings
4. L : ouais, bah la première base c'est de implanter la maison
5. M : implanter la maison
6. L : ouais, implanter c'est, on appelle ça des, mettre des chaises dans les angles avec des pointes
7. M : mettre des chaises, alors c'est quoi des chaises euh
8. L : nous on appelle des chaises, c'est deux piquets en ferraille avec une planche
9. M : ah oui
10. L : on appelle ça une chaise
11. M : d'accord
12. L : on, on prend les mesures, on trace sur les planches, on met des pointes donc ça bouge plus

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

13. M : hum, hum
14. L : après le tracto-pelle y vient pour faire les fondations
15. M : les fondations
16. L : oui, nous on revient, on met des semelles, alors c'est de la ferraille
17. M : alors les semelles c'est ?
18. L : c'est de la ferraille
19. M : c'est de la ferraille
20. L : c'est de la ferraille pour mettre dans, dans les fondations
21. M : ah oui
22. L : oui c'est quand on voit de la ferraille avant le béton
23. M : ah d'accord
24. L : oui, après euh on coule
25. M : alors couler, c'est quoi couler euh ?
26. L : on coule euh les fondations
27. M : ouais
28. L : on met du béton dans, dans le, comment expliquer ça, dans les fondations
29. M : ouais
30. L : on met 25 d'épaisseur
31. M : alors 25 euh cent-
32. L : centimètres ouais
33. M : centimètres
34. L : ouais, en béton
35. M : ouais
36. L : on laisse sécher normalement euh, ça dépend des délais, des fois ça presse, des fois ça presse pas, alors après on revient monter les parpaings, 3, 3 rangs, on remblaye de sable
37. M : 3 rangs euh
38. L : de parpaings de 25
39. M : 3 rangs, 3 les uns au-dessus des autres ?
40. L : oui c'est ça
41. M : ah oui d'accord
42. L : tout autour
43. M : oui, d'accord
44. L : après on, on remplit de sable, on met les tuyaux
45. M : hum, hum
46. L : pour les eaux usées
47. M : ah oui
48. L : ouais, après on met les petites [planelles ?] de 5, des petits parpaings de 5 tout autour pour arrêter le béton
49. M : hum, hum, pour arrêter le béton ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

50. L : oui, au lieu de coffrer, on met, c'est des petits parpaings de 5
51. M : alors coffrer faut que vous m'expliquiez L [rires]
52. L : bah des fois c'est de mettre des planches
53. M : ah oui d'accord
54. L : on, c'est des petits parpaings, c'est plus vite fait, on remet du treillis, on remet du polyène, [inaudible] le treillis, le chaunage autour, les équerres, après on recoule 13 centimètres de béton
55. M : oui
56. L : après on laisse sécher la dalle, on revient monter les parpaings
57. M : remonter, ah oui, donc la dalle, c'est un nouveau plafond ou ?
58. L : la dalle c'est la première base quoi
59. M : la première base
60. L : oui, alors on coule, après on recommence à remonter les murs
61. M : parce qu'y avait les fondations avant euh
62. L : oui
63. M : les fondations et la dalle
64. L : la dalle oui
65. M : et y'a 3 de, rangs de parpaings
66. L : 3 rangs de parpaings
67. M : entre les deux
68. L : ouais, c'est ça
69. M : hein
70. L : en béton, et après on remonte les murs
71. M : hum, hum
72. L : jusqu'à 2m50, bah 2m51 parce que avec le plafond, faut mieux mettre 2m51
73. M : ouais
74. L : on arrose tout autour comme ça, après on met, soit des U ou des coffres de volets roulants
75. M : alors des U ?
76. L : des U c'est pour remplir le béton après, c'est pour faire des linteaux
77. M : alors les linteaux, c'est un mot que j'avais souligné
78. L : [rires] les linteaux c'est au-dessus des portes
79. M : ah oui d'accord
80. L : hum
81. M : ah oui, oui
82. L : c'est au-dessus des portes, on rempli ça de béton ou les coffres de volets roulants
83. M : les coffres de volet roulant ?
84. L : ouais c'est en [nom d'une matière - inaudible]
85. M : hum, hum
86. L : des volets roulants
87. M : quand la toiture est penchée par exemple euh, ah non

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

88. L : non, non, ça remplace les U
89. M : d'accord
90. L : on met ça, ça dépend des personnes qui veulent ça quoi
91. M : oui, oui
92. L : comme ça après on tourne une manivelle pis on [sort par derrière ?]
93. M : oui c'est ça
94. L : hum, une manivelle électrique maintenant, avec le moderne
95. M : ouais
96. L : alors après on remonte un, on refait un plancher dessus
97. M : alors vous refaites un plancher ?
98. L : on remet des poutrelles et des ourdis
99. M : un plancher parce que y'a, y'a la dalle là, c'est pas le plancher la dalle ?
100. L : ah non
101. M : non
102. L : le plancher c'est au-dessus
103. M : le plancher c'est au-dessus, c'est le plafond quoi
104. L : ouais c'est ça, c'est le plafond, on appelle ça le plancher
105. M : ah ouais, vous appelez ça le plancher
106. L : ouais, alors c'est avec des poutrelles et des ourdis entre les deux
107. M : alors des ourdis ?
108. L : des ourdis c'est les parpaings, avec deux petites hanches, on met ça sur les, les poutrelles
109. M : hum, hum
110. L : alors après c'est pareil on met la [farine ?], on coule, on laisse sécher
111. M : ouais
112. L : fin, on, on étaye avant pour protéger
113. M : alors c'est quoi étayer ?
114. L : étayer, on met des étais pour éviter que les poutres elles euh se cassent quoi
115. M : alors les étais c'est quoi euh L ?
116. L : c'est les étais euh, c'est un grand tube quoi, pis on visse
117. M : un grand tube et on visse
118. L : ouais, shai pas comment expliquer ça
119. M : ouais
120. L : [long silence] ouais c'est un étai, on appelle ça un étai
121. M : ouais, et c'est pour éviter, vous disiez ?
122. L : c'est pour éviter que les poutrelles se cassent quand on met le béton dessus
123. M : hum, hum
124. L : alors après on laisse sécher 3, 3 semaines
125. M : hum, hum
126. L : et on remonte les pignons après

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

127. M : alors les pignons, va falloir que vous m'expliquiez également
128. L : les pignons c'est, c'est en pointe
129. M : ah oui, en pointe
130. L : en pointe, alors une fois que les pignons sont montés les charpentiers ils arrivent
131. M : hum, hum
132. L : ils mettent leur euh, leur charpente, nous on revient pour coffrer les rempanages
133. M : alors rempanages justement
134. L : oui rempanages, oui, c'est les rampants parce qu'on monte en escalier
135. M : ah oui
136. L : pis on coffre de chaque côté, pis après ça fait lisse
137. M : d'accord ouais
138. L : alors après ça si y'a une cheminée, on fait la cheminée, alors après on fait les bandes de redressement
139. M : les bandes de redressement
140. L : oui pour que le menuisier y puisse poser sa fenêtre, c'est une petite bande de 10 qu'on fait tout autour des encadrements
141. M : ah oui d'accord
142. L : oui parce que si le mur est pas trop droit, ça redresse un petit peu
143. M : hum, hum
144. L : on met les appuis de fenêtre, les seuils, qu'est-ce qu'y a après ? bah pour nous c'est fini le gros œuvre, après c'est les ravalements qui reviennent
145. M : alors les ravalements, qu'est-ce que c'est le ravalement ?
146. L : c'est euh l'enduit
147. M : l'enduit
148. L : ça veut dire qui cache le parpaing quoi
149. M : ah d'accord
150. L : hum [silence] autrement euh c'est tout, je pense qu'on a fait le tour
151. M : c'est une longue procédure hein ?
152. L : oui, bah oui, oui
153. M : ça vous prend combien de temps en tout ?
154. L : ah ça dépend des maisons
155. M : ça dépend des maisons
156. L : ouais, une maison normale, un mois y'en a bien de fait, on a vu être sur, deux mois sur une maison quoi
157. M : ah oui, hum, et vous êtes des équipes de combien à travailler sur une maison ?
158. L : oh bien souvent on est que deux
159. M : que deux
160. L : souvent
161. M : ah oui
162. L : parce qu'on a un gros chantier à la M, ben on est trois quoi [silence] à la boîte on est 13, bah [on est que des hommes de toutes façons ailleurs ?]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

163. M : ah oui [très long silence] alors est-ce qu'on a fait le tour des mots que j'avais soulignés ? donc le gros œuvre
164. L : le coffre
165. M : coffrer, les linteaux, les pignons, c'est les pointes, c'est ça ?
166. L : ouais c'est les pointes ouais, on monte en escalier
167. M : c'est ça, les rempanages, les appuis ?
168. L : c'est les appuis de fenêtre
169. M : ah oui c'est ça, les seuils
170. L : les seuils bah c'est euh au niveau de la porte d'entrée
171. M : ah oui
172. L : on fait des petits seuils comme ça
173. M : hum, hum, pis les ravalements
174. L : les ravalements
175. M : ouais, d'accord, et c'est tout le temps la même chose ?
176. L : de, oui pratiquement, y'a des maisons, on a plus de coffrage que d'autres
177. M : ouais
178. L : ça, ça dépend aussi de la maison
179. M : alors coffrage, vous pouvez me rappeler parce que j'ai peut-être pas bien compris ?
180. L : bah le coffrage c'est, si on a un côté à faire
181. M : oui
182. L : on met 4 planches pour faire un, un poteau carré, autrement si c'est un poteau rond, c'est un coffrage tout prêt
183. M : ouais
184. L : on a juste à couler dedans, du béton pis euh
185. M : d'accord
186. L : c'est pareil faut toujours mettre de la ferraille
187. M : hum, hum, donc le fer avant le béton [silence] c'est ça ? la ferraille euh
188. L : bah la ferraille, faut toujours mettre de la ferraille avant de couler de toutes façons
189. M : c'est ça, c'est une règle
190. L : ouais
191. M : hum [long silence]
192. L : si on veut mettre dans les normes, une maison ça tendance toujours à bouger
193. M : hum, hum
194. L : alors si [inaudible] [c'est embêté quoi ?]
195. M : hum, hum [silence]
196. M : et vous avez appris tout ça au CFA de BB alors
197. L : oui on apprend ça sur le tas hein
198. M : ah
199. L : ouais, parce que au CFA [silence] c'est bien
200. M : qu'est-ce que vous avez appris au CFA euh

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

201. L : [silence] de toutes façons j'ai appris sur le chantier, au CFA après c'est, comment dire ? [silence] ils apprennent pas grand chose quoi là-bas
202. M : ils apprennent pas grand chose
203. L : non [très long silence]
204. M : et c'était par alternance euh
205. L : euh oui, on avait une semaine par mois, on avait trois semaines de boulot, une semaine de cours, pis après on revenait 15 jours au boulot, une semaine de cours
206. M : hum, hum, et là où vous appreniez le plus c'était sur le chantier
207. L : ouais sur le chantier
208. M : hum, hum, vous aviez quel type de cours au CFA euh ?
209. L : bah on avait des, des dessins
210. M : des dessins, ouais
211. L : des dessins pour euh, dessiner les plans, on avait français, maths, la pratique, ouais du sport on avait [silence] ouais c'est tout
212. M : qu'est-ce qui vous plaisait le plus, vous euh
213. L : bah moi c'était la pratique
214. M : ouais
215. L : c'était la pratique
216. M : hum, hum [silence] et comment ça se passait la pratique euh, y'avait des ateliers ?
217. L : ouais des ateliers ouais, on faisait des petites maquettes quoi, on montait un mur d'un mètre carré, pis après soit on mettait de la, de la brique, on enduisait
218. M : hum, hum [silence]
219. L : on faisait pas grand chose, souvent à la fin de la semaine, on n'avait pas le temps de finir
220. M : ah oui
221. L : on n'avait pas assez d'heures déjà pour commencer
222. M : de pratique vous voulez dire ?
223. L : ouais [très long silence]
224. M : qu'est-ce qui vous plaisait dans la pratique euh ?
225. L : bah déjà un maçon [inaudible] [très long silence] c'est toujours intéressant de voir ce qu'on fait déjà
226. M : hum, ouais [silence] et quels étaient les cours que vous aimiez le moins euh au CFA ?
227. L : bah le français, maths
228. M : hum, hum
229. L : le dessin ça allait à peu près
230. M : ouais
231. L : bah le sport j'aimais bien [silence]
232. M : qu'est-ce que vous aimiez bien dans le sport ?
233. L : bah le sport c'est du, du hand, du foot, saut en hauteur qu'on faisait

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

234. M : hum, hum
235. L : et du cross quoi
236. M : hum, hum [silence]
237. L : ça, ça me plaisait quoi le sport [long silence]
238. M : y'avait juste en français et en maths que vous aimiez fin
239. L : bah euh non, les profs y sont pas là déjà pour nous apprendre, déjà on était vite fixés, ils nous l'avaient dit, ceux qui savent pas lire ni écrire ils sont pas là pour apprendre, donc déjà, on avait déjà compris [silence] fin je me débrouillais mais bon, le temps que je comprenne tout, les heures elles étaient passées quoi
240. M : hum, hum
241. L : je me rattrapais sur la pratique [très long silence] autrement, c'est tout [long silence]
242. M : et à l'école vous avez fait donc euh ce que j'ai entendu, ce que vous m'avez dit la, la fois dernière, une 6ème SES
243. L : hum
244. M : et après, comment vous avez continué ?
245. L : bah j'ai été jusqu'en 5ème euh SES
246. M : hum, hum
247. L : pis à 16 ans j'ai commencé mon apprentissage
248. M : c'est ça
249. L : hum, bah déjà là-bas j'apprenais un petit peu le métier [long silence] j'ai appris aussi à faire du carrelage
250. M : ah oui
251. L : hum [silence] le carrelage c'était pas mon truc, c'était plutôt le, le maçon quoi
252. M : hum, hum [silence] et c'est un rêve qui remonte à quand ça euh, le désir d'être maçon ?
253. L : tout petit
254. M : tout petit
255. L : ouais, en plus j'avais mon père qu'était euh maçon, ça m'a toujours plu
256. M : hum, hum, et vous l'aidiez sur des chantiers euh ?
257. L : ah non, non
258. M : non
259. L : non, bah c'est quand même assez dangereux
260. M : hum [très long silence] bien, on a fait le tour je pense euh L ?
261. L : hum, bah oui
262. M : les termes que j'avais pas bien saisis, donc vous m'avez appris beaucoup de choses sur la maçonnerie
263. L : [rires]
264. M : c'est un métier complexe hein euh
265. L : ah bah oui c'est sûr
266. M : ça s'apprend pas comme ça d'un coup
267. L : non, non, non, on en apprend tous les jours

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

268. M : on en apprend tous les jours ?
269. L : oui, quand même, toujours les petites astuces qu'on faisait pas avant, qu'on fait maintenant
270. M : ah oui, hum [long silence] on s'en tient là pour aujourd'hui euh ?
271. L : bah oui, oui
272. M : oui ? bon

Bilan :

Au début de l'entretien, L se montre volubile. Il m'explique, en des termes souvent techniques, les différentes étapes de son travail. Mais sur mes sollicitations, il parvient à expliciter ce que recouvrent les différents termes techniques (Cf . la chaise, la semelle, …). On note peu voire pas de silence. L se trouve valorisé par rapport à des connaissances qu'il maîtrise et fait découvrir à l'interviewer. Puis dans une seconde partie, quand il a eu fini de raconter le travail que comprend le gros œuvre, j'oriente l'entretien vers l'apprentissage de ces techniques, notamment au CFA. On note alors davantage de temps de silence, parfois de très longs temps. Je fais ressurgir un passé scolaire douloureux :

L : bah euh non, les profs y sont pas là déjà pour nous apprendre, déjà on était vite fixés, ils nous l'avaient dit, ceux qui savent pas lire ni écrire ils sont pas là pour apprendre, donc déjà, on avait déjà compris [silence] fin je me débrouillais mais bon, le temps que je comprenne tout, les heures elles étaient passées quoi

Ai-je fais ici violence à L par rapport à un passé qu'il ne voulait pas forcément aborder ? D'ailleurs, il évoque en premier les matières qu'il aime. C'est sur sollicitation qu'il est amené à parler des matières qu'il n'aimait pas. Je le force donc à aborder des difficultés douloureuses. L se trouve mis en défaut dans ses capacités.

Dans une troisième et courte partie, j'essaie de revaloriser L en le questionnant sur la genèse de son projet professionnel.

On note un fort contraste entre la première et la seconde partie de l'entretien : d'une voix assurée et continue, L passe à une voix plus faible, ponctuée de longs temps de silence.

Annexe 20 : Entretien d'explicitation n°1 – Ludovic

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 29/03/06

Durée : environ 30 minutes

Lieu : S

Exercice : fiche écriture n°46 : « choisir un trajet ». Une carte de Bretagne est présentée. Il s'agit de repérer les différentes typographies et de trouver, à l'aide de ces indices typographiques, quelles sont les trois villes importantes. Dans un second exercice, l'objectif est de trouver 2 itinéraires pour rallier Rennes à Brest, et de déterminer quel est le plus court.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

L : Ludovic, l'interviewé

1 M : voilà, donc on fait cet entretien L suite à l'exercice de lecture et d'écriture 2 L : hum, hum 3 M : pour que vous compreniez bien euh comment vous faites pour faire un exercice de lecture et d'écriture, comment vous avez fait là dans la situation pour faire cet exercice de lecture et d'écriture, et puis on fait cet entretien aussi euh parce qu'il va vous permettre de mieux vous comprendre, quand vous faites un exercice de lecture et d'écriture, comme celui que vous venez de faire par exemple, hein, et puis on fait cet entretien aussi pour que vous puissiez prendre conscience euh, de la manière dont vous faites, hein, euh, et que ça puisse peut-être vous aider à réussir encore mieux d'autres exercices de lecture et d'écriture 4 L : ouais 5 M : d'accord ? prendre conscience un peu de la manière dont on fonctionne, la manière dont on fait les choses, hein, sur votre programme y'a marqué euh, chercher des aides, trouver des aides pour mieux réussir 6 L : réussir ouais 7 C : hein, bah c'est un petit pareil cet entretien, c'est essayer de trouver des aides, prendre conscience, trouver des aides pour mieux réussir encore, hein, et pis donc comme je vous le disais on ne se préoccupe pas des bonnes et des mauvaises réponses 8 L : hum 9 M : si y'en a euh ce qui nous importe c'est comment vous avez fait pour faire l'exercice, hein, d'accord L ? 10 L : d'accord 11 M : voilà euh	Je donne à L le sens de la tâche : qu'il se comprenne mieux par rapport à l'exercice de lecture et d'écriture qu'il vient de réaliser, afin de mieux réussir des tâches de lecture ou d'écriture ultérieurement. Je m'appuie, afin d'illustrer mon propos, sur un objectif du programme de L : « trouver des aides pour mieux réussir ». J'insiste sur la procédure, le comment, et non sur le résultat ; aussi, durant l'entretien, on ne se centre pas sur les bonnes ni les mauvaises réponses ; je donnerai un corrigé suite à l'entretien.
12 M : donc je vous propose L, si ça vous convient, de revenir à un moment de l'exercice, la première partie 13 L : ouais 14 M : la toute première partie, au moment où	Je recontextualise la situation pour favoriser l'évocation chez L. Très vite, L se centre sur le résultat, non sur la procédure ; a-t-il bien

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

on vous demandait d'observer le document, hein, euh et d'observer les noms écrits en gras, en majuscules et en lettres penchées, voilà, vous étiez assis là, à cette table-là avec la carte sous les yeux, hein euh, est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là ? 15 L : bah ce moment-là, je me demande déjà ce que c'est 16 M : ouais 17 L : les caractères gras, je pense que j'ai trouvé 18 M : hum, hum 19 L : juste les lettres penchées que je savais pas 20 M : hum, hum 21 L : donc ça m'a mis un doute quoi 22 M : donc vous retrouvez bien ce moment-là 23 L : oui 24 M : hein euh	compris les propos – assez abstraits – que j'ai tenus auparavant ?
25 M : et comment il vous revient ce moment-là, vous dites les lettres écrites en gras, les lettres penchées euh, comment ça vous revient ? est-ce que ça vous revient par des images dans votre tête, les mots écrits en gras, les lettres penchées, ou est-ce que ça vous revient par des sons, vous vous réentendez lire à haute voix la consigne, vous vous réentendez lire le nom des villes, comment ça vous revient ? 26 L : bah les noms des villes, je connais un petit peu 27 M : hum, hum 28 L : là dessus, j'ai pas trop bloqué 29 M : ouais 30 L : les lettres en majuscules c'étaient les Côtes d'Armor, je pense que les lettres penchées c'est les petites lettres quoi 31 M : hum, hum 32 L : je pense, c'est ça (?) [*ton interrogatif*] 33 M : d'accord, et comment ça vous est revenu cette situation dans l'esprit là, juste au moment où vous parlez 34 L : bah y m'en manquait, y m'en manquait un, alors comme j'avais les lettres grasses, majuscules, alors je pensais que les petites c'étaient les lettres penchées 35 M : hum, hum, d'accord, et au moment où vous dites ça, dans votre tête est-ce qu'y a des images ou est-ce qu'y a des sons ? 36 L : bah c'est peut-être flou un petit peu 37 M : c'est un petit peu flou 38 L : ouais 39 M : c'est un petit peu flou, ouais, vous savez pas bien encore si c'est des images ou 40 L : ouais, ouais 41 M : des sons, hein, d'accord	Mon questionnement est trop inducteur : je donne des exemples précis concernant les images qui peuvent revenir à L ou les sons ; je donne ces exemples relativement à mon fonctionnement mental sans tenir compte des particularités de celui de L. L ne répond pas à ma question directement ; il revient, comme précédemment sur le résultat et non la procédure. Je le réaiguille sur la procédure.
42 M : et quand on vous a demandé d'observer le, le document, par quoi avez-vous commencé ? 43 L : [silence] par le, les questions 44 M : par les questions 45	L fait un effort de mémoire (volontaire ?) en indiquant ce dont il se souvient qui est inscrit sur la carte. Il confond Brest et Metz (sonorités proches). J'interviens de manière directive

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

L : hum, ce que j'avais à faire quoi 46 M : hum, hum 47 L [silence] la fiche c'est à peu près la Bretagne 48 M : hum, hum 49 L : [silence] alors Nantes, Lorient, je savais à peu près où que c'était [silence] et Rennes c'est pareil 50 M : hum, hum [long silence] vous avez commencé par les villes que vous connaissiez ? 51 L : oui [silence] 52 M : et puis ensuite, qu'est-ce que vous avez fait ? 53 L : bah après j'ai essayé de chercher le plus court 54 M : là on est au deuxième exercice, là on reste dans le premier 55 L : dans le premier 56 M : pour l'instant [silence] dans le premier, on vous demande d'observer les, les noms des villes 57 L : des villes [silence] bah les villes, y'avait Nantes, Rennes, Metz -- COUPURE : FIN DE LA BANDE -- 58 M : voilà, vous pouvez reprendre L 59 L : alors y'avait Nantes, Rennes, Metz, qu'étaient en grandes villes 60 M : hum, hum 61 L : alors je pense que c'était en caractères gras, en majuscules y'avait « Côtes d'Armor », le, le Finistère aussi 62 M : hum, hum 63 L : et le, côté Nantes euh [silence] l'Atlantique euh 64 M : ouais 65 L : y'en avait trois, trois	en demandant à L de rester dans le cadre du premier exercice. On sent L soucieux de la bonne réponse, du résultat plutôt que de la procédure.
66 M : là vous êtes en train de faire un effort de mémoire, voyez 67 L : ouais 68 M : comment vous faites dans votre tête, vous voyez des images ou vous entendez des sons ? 69 L : bah là c'est plutôt l'image, je crois 70 M : c'est plutôt une image 71 L :	Quand L parle de l'image qu'il revoit, il s'agit en fait de l'image de la carte de la Bretagne présentée sur la fiche : en effet, il la décrit (« la pointe de la France, les noms de villes »), il évoque différents noms de villes ainsi que des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ouais une image 72 M : alors est-ce que vous pouvez me décrire cette image L ? 73 L : bah y'a Rennes qu'est au milieu, Nantes qu'est en bas, Metz qu'est presque en face de Rennes, à la droite [silence] après y'a le Finistère, c'est entre les deux, le Finistère [silence] c'est le, le département ça, Finistère [silence] l'Atlantique pareil, c'est du côté de Nantes, pis l'autre c'est les Côtes d'Armor, ouais c'est « Côtes d'Armor » 74 M : hum, hum [silence] donc vous voyez dans votre tête, qu'est-ce que vous voyez dans votre tête ? 75 L : bah la, la pointe de la, de la France pis les noms de villes quoi 76 M : hum [silence] et y'a des couleurs dans votre tête ? 77 L : bah les, les lignes en rouge pour les grands axes 78 M : hum, hum 79 L : autrement y'a des petits traits noirs pour les, les petits euh les petits villages quoi 80 M : hum, hum [silence] d'accord	départements bretons. S'agit-il d'un travail d'évocation ou de mémoire volontaire ?
81 M : et comment vous avez fait pour repérer euh les mots écrits en gras ? 82 L : [silence] comment j'ai repéré ? 83 M : comment vous avez fait pour repérer les mots écrits en gras ? 84 L : bah c'étaient ceux qu'étaient écrits en noir foncé quoi 85 M : hum, hum [silence] 86 L : en majuscules, bah c'est le, c'est écrit en plus fin 87 M : hum, hum [long silence] et puis les lettres penchées euh ? 88 L : bah c'est tous, tous les petits euh, toutes les petites villes quoi qui sont à côté quoi 89 M : hum, hum [silence] et comment vous avez fait pour repérer les lettres penchées ? 90 L : bah y me restait plus que ceux-là à trouver, j'ai supposé que c'étaient les petites 91 M : hum, hum [long silence] d'accord	L maîtrise certaines marques typographiques : ainsi, il sait ce que sont les mots écrits en gras ainsi que les mots en majuscules. Par contre, il s'est trompé pour les lettres penchées : il a procédé par élimination ; étant donné qu'il avait trouvé les noms des villes importantes en gras, les noms des départements en majuscules, il ne lui restait plus que les noms des petites villes qu'il a supposé être écrits en lettres penchées.
92 M : et euh, on va, je vous propose de revenir à un moment de l'exercice L, si vous en êtes d'accord 93 L : hum 94 M : au moment où euh on vous demandait de repérer les 3 villes les plus importantes, on est toujours dans le premier exercice, hein les 3 villes les plus importantes, vous retrouvez	L'élucidation des procédures (« comment vous le saviez que c'étaient les lettres écrites en gros ? ») se heurte à une connaissance en acte (« en principe », « c'est comme ça »). Encore une fois, en disant les 3 villes les plus importantes qu'il a trouvées, L recherche un

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

bien la situation ? 95 L : oui 96 M : oui, euh, comment vous avez fait pour repérer les 3 villes les plus importantes ? 97 L : bah les 3 villes les plus importantes, pour moi c'étaient celles qu'étaient en caractères noirs, les plus gros 98 M : hum, hum 99 L : donc Rennes, Nantes pis Metz 100 M : hum, hum [silence] et comment vous le saviez ça euh que c'étaient les lettres écrites en gros ? 101 L : bah en principe sur une carte c'est comme ça quoi, c'est, c'est marqué en gros 102 M : hum, hum [silence] d'accord	acquiescement de ma part, se centrant sur le résultat.
103 M : donc je vous propose de passer, si vous en êtes d'accord, au deuxième exercice 104 L : ouais 105 M : euh, on vous demandait dans un premier temps de voir, repérer l'itinéraire Rennes – Brest, hein euh, vous retrouvez bien la situation ? 106 L : ouais 107 M : hein, comment vous avez fait pour repérer euh l'itinéraire, le premier itinéraire Rennes - Brest ? 108 L : bah je suis parti d'en haut, je me rappelle plus trop des villes, devait y avoir Quimper je crois 109 M : hum, hum 110 L : [long silence] alors euh [silence] après je me souviens plus des autres 111 M : vous êtes parti d'en haut ? 112 L : ouais 113 M : hum [silence] et comment vous avez fait quand vous êtes parti d'en haut ? 114 L : bah j'ai suivi la, la ligne rouge 115 M : hum, hum [long silence] 116 L : ouais [silence]	L essaie de faire un effort de mémoire volontaire pour rappeler les différentes villes de son premier itinéraire. Mon questionnement n'est guère propice à la mise en évocation : je pose simplement la question : « vous retrouvez bien la situation ? »
117 M : et là, à ce moment là, au moment où vous me parlez là : « j'ai suivi la ligne rouge », qu'est-ce qu'y a dans votre tête, des images ou des sons ? des images du trait rouge ou des sons, vous vous parlez le trait rouge :	Mon questionnement est, une nouvelle fois, trop inducteur : je donne des exemples d'images et de sons qui correspondent à mon fonctionnement mental. L revoit le trait rouge

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« le trait est rouge » ? 118 L : bah euh le trait rouge pour moi c'est la route 119 M : hum 120 L : pour moi c'est une image pis les sons, c'est les sons de toutes les villes où passer 121 M : hum, hum, vous voulez dire vous voyez le trait rouge, mais le nom des villes c'est les sons pour vous 122 L : bah ouais parce que « Quimper » euh, pour moi oui c'est ça 123 M : hum, hum, vous les réentendez 124 L : ouais 125 M : hum, dans votre tête [silence]	qui symbolise pour lui la route. Les différentes villes lui reviennent sous forme de sons.
126 M : et puis à un moment donné, vous avez écrit les différentes villes 127 L : hum 128 M : hein euh comment vous avez fait pour écrire les différentes villes ? 129 L : comment j'ai fait ? j'ai eu [long silence] j'ai regardé sur la carte 130 M : oui 131 L : pour euh 132 M : hum, hum [très long silence] 133 L : je suis parti de Rennes, à chaque point y'avait une ville alors je l'ai marquée, en haut y'en avait 4 villes, alors en bas y'en a 3 134 M : hum, hum, et vous vous souvenez d'une ville par en haut ? 135 L : y'a Quimper 136 M : Quimper, alors on va prendre Quimper, comment vous avez fait pour écrire « Quimper » ? 137 L : [silence] bah j'ai regardé sur le euh, sur la fiche 138 M : hum, hum [très long silence] ouais [silence] mais pour l'écrire après, avec le crayon, comment vous avez fait ? 139 L : bah j'ai regardé comment c'était écrit sur le, sur la fiche 140 M : hum, hum 141 L : pis j'ai recopié après 142 M : hum, hum, et comment vous avez fait quand vous avez recopié ? 143 L : [silence] bah j'ai regardé lettre par lettre 144 M : hum, hum, ouais [long silence] et pour tracer chaque lettre, comment vous avez fait ? 145 L : [silence] pour écrire les lettres ? 146 M : hum, hum 147 L : [long silence] je sais pas, j'ai regardé sur la fiche toujours 148 M : vous avez regardé sur la fiche 149 L : hum 150 M : vous vous êtes aidé de la fiche 151 L : oui 152 M : hum, hum [silence] d'accord [silence] donc la fiche vous a aidé 153 L : oui, bah oui 154 M : hum, hum, vous avez regardé la fiche pis vous avez recopié 155 L : ouais c'est ça 156 M : hum, et après avoir écrit une lettre, comment vous faisiez ? 157 L : je donnais un petit coup d'œil sur la suivante 158 M : hum, hum 159 L : ainsi de suite 160 M : hum, hum 161 L : des fois je faisais deux lettres à se suivre pis je reprenais un coup d'œil 162 M : hum, hum [long silence] d'accord	Je fragmente de plus en plus la procédure d'écriture.
163 M : alors je vous propose, si ça vous convient L, de voir ensemble le [illegible]	Les silences de L sont-ils des silences pleins, ou bien des silences

Sous contrat Creative Commons Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER Jacqueline - CHEVALLIER - 2011

l'exercice où on vous a demandé de trouver le deuxième itinéraire 164 L : ouais 165 M : comment, vous retrouvez bien cette situation ? 166 L : ouais, Rennes, Nantes, Lorient 167 M : hum, hum 168 L : l'autre je ne sais plus 169 M : hum, hum [silence] alors comment vous avez fait pour euh repérer ce deuxième itinéraire ? 170 L : [silence] comment je fais ? [silence] c'est comme le premier, j'ai, j'ai suivi les lignes quoi 171 M : hum, hum [silence] d'accord, vous avez suivi les lignes 172 L : de Rennes, je suis descendu à Nantes 173 M : hum, hum 174 L : Nantes - Lorient [silence] 175 M : et juste à ce moment-là, comment vous saviez qu'il fallait descendre de Rennes à Nantes, de Nantes à Lorient ? juste à ce moment-là 176 L : [silence] à ce moment là ? bah [silence] y'avait pas d'autres, d'autres lignes qui me disaient d'aller ailleurs quoi 177 M : hum, hum [long silence] hum, hum [long silence] c'était la seule ligne 178 L : bah oui, pour moi, oui 179 M : hum, hum, et comment vous saviez que c'était la seule ligne ? 180 L : [silence] y'avait pas d'autres lignes en travers 181 M : hum, hum [silence] hum, hum, d'accord 182 L : c'est les grands axes en fin de compte 183 M : hum, hum [silence]	vides à travers lesquels L montre qu'il ne sait pas comment répondre et attend une nouvelle question ?
184 M : et puis on vous a demandé, dernière question, de repérer l'itinéraire le plus court, vous retrouvez bien ce moment-là où on vous demande de repérer l'itinéraire le plus court ? 185 L : oui 186 M : comment ça vous revient euh, ça vous revient par des images ou par des sons ? 187 L : plus court euh [silence] en principe quand y'a, j'avais 3 villes à passer, celle d'en haut j'en ai 4, en principe c'est où que y'en a le moins que, en principe c'est plus court, ça, ça veut rien dire 188 M : hum, hum 189 L : on devrait avoir les nombres de kilomètres dessus 190 M : hum, hum	Dans sa logique, L pense que l'itinéraire passant par le moins de villes est le plus court. Peut-être est-ce du fait du ralentissement de vitesse généré par l'arrivée en agglomération. Doit-on trouver l'itinéraire le plus court en fonction de la distance ou bien en fonction du temps ? Dans mon fonctionnement mental, l'itinéraire le plus court correspondrait à celui comportant le moins de kilomètres. A travers ses réponses, L semble rechercher mon acquiescement ; il se centre sur le résultat et cherche à savoir si ce qu'il a trouvé est exact.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

[long silence] quand on vous a demandé de trouver l'itinéraire le plus court, euh, comment vous avez fait ? 191 L : comment j'ai fait ? [silence] 192 M : pour repérer l'itinéraire le plus court ? 193 L : [très long silence] court, j'ai pris où qu'y avait le moins de villes à traverser je crois 194 M : hum, hum 195 L : ouais, pour moi [silence] 196 M : pour vous, l'itinéraire le plus court c'est celui du bas 197 L : pour moi, oui 198 M : hum 199 L : fin en principe parce que comme y'en a que 3 et l'autre 4, peut-être à redescendre, on se rallonge ? 200 M : vous êtes plus trop sûr de vous 201 L : bah non parce que comme y'avait pas de kilomètres 202 M : mais là on s'intéresse pas si vous avez bon ou 203 L : oui, oui 204 M : faux 205 L : maintenant pour moi, je suis, je voudrais savoir quoi 206 M : c'est ça 207 L : ouais 208 M : ouais, hum, hum [long silence] d'accord, donc vous avez pu dire tout ce que vous avez eu envie de dire, L ? 209 L : je pense ouais 210 M : est-ce que y'a d'autres choses que vous aimeriez rajouter ? sur comment vous avez fait [très long silence] non ? donc en tous cas, l'itinéraire le plus court pour vous, c'était celui où y'avait le moins de villes hein, celui du bas ? 211 L : ouais, fin ça dépend du nombre de kilomètres quoi, en haut y'a peut-être une ville de plus et c'est peut-être plus court 212 M : hum, hum [silence] d'accord [silence]	D'ailleurs il doute : il commence à prendre en compte le facteur « nombre de kilomètres ».
213 M : donc si j'en reviens au premier exercice, vous avez commencé par regarder les villes connues 214 L : ouais 215 M : Nantes euh, Rennes euh, etcetera, vous avez regardé les mots en gras 216 L : hum 217 M : en majuscules puis en lettres penchées, c'étaient les dernières qu'il restaient 218 L : ouais, j'ai supposé que c'étaient les petites lettres 219 M : les petites lettres, voilà, les 3 villes les plus importantes c'étaient les villes écrites en gras 220 L : en gras 221 M : parce que vous disiez que en principe euh c'est les villes écrites en gras euh 222 L : les plus grosses villes 223 M : qui sont les plus grosses villes, voilà, et pis après l'itinéraire le plus court, l'itinéraire, le premier itinéraire, vous l'avez repéré en suivant en haut la ligne rouge 224 L : hum 225 M : et y'a une image qui vous est venue dans votre tête, juste à ce moment-là, l'image de la ligne rouge et puis les sons, c'était le nom des villes, comme Quimper par exemple hein, et puis quand vous aviez à écrire les, les villes, vous regardiez le modèle, une lettre, deux lettres, vous copiez, une lettre, deux lettres, vous regardiez, une lettre, deux lettres, vous copiez, une lettre, deux lettres, etcetera,	Je fais un résumé de l'ensemble des propos tenus par L depuis le début de l'entretien.

Sauf mention contraire ci-dessus, la présente publication est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 05/04/06

Durée : environ 30 minutes

Lieu : S

Exercice : fiche lecture n°28, exercice 3 : il s'agit de compléter des mots avec « b », « p », « d », « m » ou « n » (une lettre par point). Le texte a pour thème les différentes fêtes célébrées en France en fonction du mois (de novembre à décembre).

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

L : Ludovic, l'interviewé

1 M : voilà, donc L vous venez de faire un exercice de lecture et d'écriture euh, le but de cet entretien c'est que vous vous compreniez mieux euh dans ce que vous avez fait, dans ce que vous avez réalisé là à l'instant 2 L : hum 3 M : hein euh et puis moi ça m'aidera à mieux vous comprendre, mieux comprendre comment vous avez fait, comment vous avez fonctionné dans votre tête euh et puis peut-être qu'après euh pour d'autres exercices de lecture et d'écriture vous arriverez encore mieux à faire ces exercices, à lire et à écrire, hein, et peut-être qu'au cours de cet entretien, vous allez prendre conscience de certaines choses que vous avez faites, voilà, hein, et puis encore une fois si y'a des erreurs, ce n'est pas grave, hein, c'est pas ça qui nous importe, ce qui nous importe c'est comment vous avez fait dans euh l'exercice 4 L : ouais 5 M : d'accord ? 6 L : bah c'est comme l'exercice de la semaine dernière, je voulais savoir après, alors si c'est possible de voir après 7 M : de voir après ? oui bien sûr, tout à fait, tout à fait, on verra après, bien sûr 8 L : oui 9 M : hein, voilà, mais là pour l'instant, si vous voulez, on se concentre sur comment vous avez fait, hein, comment vous vous y êtes pris	Je donne à L le sens de la tâche : qu'il se comprenne mieux par rapport à l'exercice de lecture et d'écriture qu'il vient de réaliser, afin de mieux réussir des tâches de lecture ou d'écriture ultérieurement ; que je le comprenne mieux également. J'insiste sur la procédure, le comment, et non sur le résultat ; aussi, durant l'entretien, on ne se centre pas sur les bonnes ni les mauvaises réponses ; mon objectif est de lui donner un corrigé suite à l'entretien. Cependant, je n'annonce pas explicitement cet objectif ; aussi, L demande-t-il à savoir après (i.e. à connaître le résultat). Nos visées sont-elles inscrites en parallèle, sans jamais se croiser ? – L ayant la préoccupation du résultat, moi-même me centrant sur les procédures, le comment. L peut-il différer son désir de connaître le résultat ? Perçoit-il le sens que je donne à l'entretien ?
10 M : alors, je vous propose, si vous en êtes d'accord, L, de revenir à un moment de l'exercice, au moment où vous avez lu la consigne qui disait de compléter les mots euh qui avaient un point par une lettre, donc on vous citait quelques lettres, le « b », le « m », le « n », etcetera, hein, vous étiez assis là,	Par rapport aux différents mots auxquels il manquait une lettre, ce sont des sons qui reviennent à L. Très vite, il s'inscrit dans un processus de généralisation : « « célébrer », on entend bien le « b » » ; il emploie un « on » de généralisation plutôt qu'un « je » de présentification. L donne la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

vous aviez la feuille d'exercices sous les yeux, le crayon dans la main droite, hein 11 L : hum 12 M : vous retrouvez bien cette situation euh L ? 13 L : oui, là oui 14 M : oui, comment est-ce qu'elle vous revient cette situation, est-ce que c'est des sons qui vous reviennent dans votre tête, les sons des mots, les sons des points, les sons des lettres ou est-ce que c'est des images plutôt qui vous reviennent dans votre tête ? 15 L : bah comme les, le mois de novembre, décembre [silence] pour moi là c'est des sons 16 M : c'est des sons ? ouais 17 L : parce que « d », « décembre », « novembre » 18 M : hum, hum [silence] c'est des sons 19 L : pour moi, oui, c'est des sons 20 M : ouais, et qu'est-ce que vous entendez ? dans votre tête ? 21 L : bah comme « décembre », ça commence par le « d » 22 M : hum, hum [silence] 23 L : « célébrer », on entend bien le « b » 24 M : hum, hum 25 L : « la première » aussi, le « m » 26 M : hum, hum 27 L : c'est déjà des mots que je connais un petit peu là 28 M : ouais [silence] 29 L : parce que les mois on les voit pratiquement tous les jours quand on regarde les calendriers 30 M : hum, hum	raison expliquant le fait qu'il ait trouvé aussi facilement certaines lettres manquantes : ce sont des mots qu'il connaît : « les mois on les voit pratiquement tous les jours quand on regarde les calendriers ». On notera là encore un « on » de généralisation.
31 M : alors comment vous avez fait devant, vous avez lu la consigne 32 L : ouais 33 M : donc y fallait compléter les mots euh par des lettres là où y avait des points, comment vous vous y êtes pris ? 34 L : bah j'ai lu la phrase 35 M : vous avez lu la phrase 36 L : pis après je suis revenu sur le mot qu'y avait le point pour rajouter la lettre, et après j'ai relu pour voir si ça correspondait bien 37 M : ouais, et quand vous avez lu la phrase, comment vous avez fait ? 38 L : comment j'ai fait ? [long silence] j'ai lu la phrase 39 M : hum, hum, c'est quoi lire pour vous ? 40 L : lire pour moi c'est bah de savoir ce qu'y a déjà sur la feuille 41 M : hum, hum [long silence] 42 L : autrement je sais pas 43 M : hum, hum 44 L : déjà mieux comprendre déjà 45 M : mieux comprendre ouais	Suite à la lecture de la consigne, L décrit 3 actions qu'il a réalisées : il a lu la phrase, il est revenu sur le mot troué pour le compléter par la lettre correspondante, il a relu la phrase afin de tester son sens. Je reprends chacune de ces 3 actions dans le but de les fragmenter. Mais je n'approfondis guère pour la première (lire la phrase).
46 M : donc vous avez lu la phrase pis après vous êtes revenu sur le mot 47 L : où que y'avait le point 48 M : où y'avait le point, et là comment vous avez fait ? 49 L : [silence] pour euh [long silence] comme je	Je fragmente de plus en plus, mais je me heurte à des connaissances en acte : « ça commence par « d », « décembre » ». L décrit bien les sons qu'il entend : il sait comment

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

disais tout à l'heure, des sons, si on met un « b » ça fait « bécembre », ça correspond pas 50 M : hum, hum 51 L : [silence] « novembre », bah c'est pareil [silence] par les sons « novembre » [silence] si on met un « p » bah ça correspond pas non plus 52 M : hum, hum [long silence] comment vous avez fait pour savoir que c'était le « b » qui marchait 53 L : bah pour avoir no-vembre, euh pour le « b » ? 54 M : ah oui pardon, c'était un « n » ? 55 L : oui 56 M : oui 57 L : pour euh « novembre », pour euh, par le son « no » 58 M : hum, hum, et comment ça s'est passé dans votre tête à ce moment-là ? pour avoir le son « no » ? 59 L : [long silence] « no » bah [long silence] le « o » est devant, « no » 60 M : y'a le « o » devant 61 L : hum 62 M : vous le voyez le « o » là en ce moment ou vous l'entendez ? 63 L : « no » ? pour moi je l'entends, « novembre » 64 M : vous l'entendez ? 65 L : hum 66 M : [silence] et quand vous voyez, quand vous entendez - pardon - « no », juste à ce moment-là, comment vous faites 67 L : « no » ? 68 M : ouais 69 L : parce qu'après y'a, y'a « no-vembre » après [très long silence] non je vois pas plus 70 M : vous voyez pas plus ? 71 L : non 72 M : comment expliquer ? 73 L : non 74 M : donc vous disiez que vous entendiez « no » [silence] et donc vous saviez que c'était le « n » qui fallait marquer 75 L : « novembre », pour moi c'était [long silence] « décembre », c'était, c'est pareil 76 M : alors prenons « décembre » par exemple euh, le mot là, en ce moment, vous le voyez dans votre tête ou vous l'entendez dans votre tête ? 77 L : là je l'entends là 78 M : vous l'entendez 79 L : hum 80 M : d'accord, et comment ça se passe dans votre tête pour mettre la bonne lettre ? juste à ce moment-là ? 81 L : parce que là y'a des, des sons 82 M : y'a des sons 83 L : [silence] je sais qu'il faut le « d » pour euh 84 M : alors comment vous savez qu'il faut le « d » ? 85 L : ça, ça commence par « d », « décembre » 86 M : et comment vous le savez que ça commence par « d » ? 87 L : [rires]	mettre la bonne lettre parce qu'il entend des sons.
88 M : mes questions sont un peu bizarres 89 L : bah oui c'est pas évident 90 M : c'est vrai que ça demande toute une gymnastique qu'on	Je confirme le vécu de L (qui se manifeste à travers ses rires) en prenant le parti de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

n'a pas l'habitude de faire euh 91 L : bah oui, oui 92 M : c'est des questions qui sont pas faciles euh, des questions pas évidentes euh, je comprends bien que ça vous déroute 93 L : [rires] 94 M : on essaie de voir comment vous fonctionnez justement 95 L : bah ouais	l'authenticité : « mes questions sont un peu bizarres ».
96 M : juste à ce moment-là, au moment où y'a le point et vous allez mettre la bonne lettre [silence] je vous propose, si vous en êtes d'accord de revenir à « décembre » et d'essayer de voir juste au moment où vous entendez le « d », vous l'entendez ou vous le voyez ? 97 L : bah les deux, je vois pis j'entends, « d », « décembre » 98 M : hum, hum, et comment vous faites juste à ce moment-là ? 99 L : [long silence] je sais pas [long silence] je sais que faut mettre le « d » toujours, ça c'est sûr 100 M : hum, hum 101 L : mais pour expliquer comment je fais euh	Après une phase de clarification, je réessaie de faire expliciter à L la manière dont il s'y prend pour mettre le « d » de « décembre ». Je me heurte au même point de butée que précédemment.
102 M : laissez revenir peut-être la, la situation tranquillement, cette situation du « décembre » et du « d », de vous revoir ou de vous réentendre dans la situation, laissez revenir à vous les éléments 103 L : de, de la phrase ? non ? 104 M : de la phrase euh 105	J'adopte une intéressante posture de médiatrice à travers la consigne : « laissez revenir la situation ». Je fais une proposition pédagogique à L afin de l'aider dans ce travail d'explicitation. Le restant de la phrase, son

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

L : décembre y'avait Noël euh le cadeau 106 M : ouais 107 L : « en décembre on reçoit des cadeaux le 25 », je sais plus 108 M : hum, hum 109 L : alors le 25 bah c'est Noël, c'est là qu'on reçoit les cadeaux au mois de décembre [silence] y'a peut-être que le restant de la phrase qui me dit que faut mettre le « d » 110 M : hum, hum [long silence] le restant de la phrase qui vous dit qui faut mettre le « d » 111 L : parce que dès qu'on parle de Noël, c'est le mois de décembre	sens, éclairent L par rapport à la lettre à trouver pour combler le mot troué.
112 M : [silence] hum, hum [long silence] hum, hum, alors si vous laissez revenir à vous d'autres éléments, laissez revenir à vous d'autres éléments, donc la phrase qui vous aide avec le « d » 113 L : hum 114 M : « décembre », « d », quels autres éléments vous aident à mettre le « d » ? 115 L : [silence] le « d » ? bah y'a le « e » devant 116 M : y'a le « e » devant [long silence] 117 L : je vois pas d'autre autrement 118 M : non ? donc vous lisez la phrase, après vous vous concentrez sur le mot 119 L : qui faut mettre la lettre 120 M : faut mettre la lettre, vous mettez la lettre et vous relisez toute la phrase 121 L : hum	Les lettres du mot troué aident également L à trouver la bonne lettre. Je récapitule ensuite les 3 actions que L avait rapportées plus avant.
122 M : alors comment vous avez fait après pour relire toute la phrase ? 123 L : comment j'ai fait ? 124 M : hum, hum 125 L : [silence] bah je suis reparti avec « décembre » 126 M : oui 127 L : on reçoit des cadeaux le 25,	Je voudrais me centrer sur la procédure de relecture, une fois que L a trouvé la lettre manquante du mot troué. Mais très vite, une de mes questions l'oriente sur la résolution de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

à, à Noël [long silence] 128 M : et quand vous avez lu, par quoi est-ce que vous avez commencé ? 129 L : bah j'ai, j'ai regardé un petit peu partout déjà 130 M : oui 131 L : pis après je me suis concentré sur la première phrase 132 M : vous avez regardé un petit peu partout, c'est-à-dire euh 133 L : bah les, les mots où qu'y avait les points 134 M : d'accord 135 L : pour voir à peu près 136 M : hum, hum [silence] vous avez commencé par regarder les mots où y'avait les points 137 L : ouais 138 M : pour voir à peu près, et après alors qu'est-ce que vous avez fait ? 139 L : [silence] ce que j'ai fait, bah j'ai lu la première phrase [silence] 140 M : quand vous avez lu la première phrase, par quoi avez-vous commencé ? 141 L : bah le premier mot de la phrase [silence] 142 M : vous vous souvenez le premier mot de la phrase ? 143 L : « première » je crois, bah la première euh, le premier mot de la phrase, je sais plus, je ne sais plus [silence] 144 M : vous ne vous souvenez plus 145 L : non je m'en rappelle plus 146 M : alors y'a un mot dont vous vous souvenez là, c'est « première » 147 L : oui 148 M : alors 149 L : c'est, c'est le premier mot à, à remplir 150 M : hum	l'exercice : il a d'abord regardé l'ensemble des mots troués, puis il a lu la première phrase.
151 M : alors je vous propose, si vous en êtes d'accord de, de voir comment vous avez fait pour le lire ce mot, « première », donc ce mot	Plutôt que d'expliquer la procédure par laquelle il a lu le mot « première », L épelle ce mot : il

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« première » comment est-ce qu'il apparaît dans votre tête en ce moment ? est-ce que c'est une image ou est-ce que c'est un son 152 L : [silence] bah là c'est, « première » c'est une image parce que l'exemple qu'était au-dessus c'était « première » 153 M : hum, hum 154 L : alors j'ai regardé et j'ai mis la lettre euh « m » 155 M : hum, hum, ça vous a aidé 156 L : là oui 157 M : hum, d'accord, et on va voir, si vous en êtes d'accord, comment vous avez fait pour lire « première », une fois que vous avez mis la lettre « m », hein, donc là vous voyez une image, vous voyez une image 158 L : ouais 159 M : comment vous faites pour lire cette image ? [très long silence] essayez de la lire en même temps dans votre tête, peut-être ? comment vous faites là en ce moment ? 160 L : bah y'a le « p » devant 161 M : hum, hum 162 L : le « e », le « r » 163 M : ouais 164 L : le « e » [long silence] 165 M : « pre » 166 L : le, le « i » 167 M : hum, hum 168 L : « e », « r », c'est bien ça, « première »	lui est plus facile d'agir plutôt que d'expliciter l'action.
169 M : comment vous avez fait, vous avez, vous avez fait toute une petite gymnastique mentale là, comment vous avez fait ? pour retrouver les lettres de « première » ? 170 L : bah j'ai recherché l'image qu'était sur le, sur le mot 171 M : vous avez recherché l'image qu'était sur le mot 172 L : hum 173 M : hum, hum 174 L : j'ai cherché les, les lettres 175 M : vous cherchez les lettres [silence] et comment ça se passait, vous voyiez des images ou c'étaient des, des sons 176 L : bah les, les deux 177 M : les deux ? 178 L : hum 179 M : est-ce que vous pouvez me décrire un petit peu comment ça se passait ? les images et les sons ? 180 L : [silence] bah je, je voyais le « p » 181 M : ouais 182 L : [silence] pis le « e », le « r », le « m », le « i », le « e », pis le « r » 183 M : hum, hum, et les sons ils étaient où euh L ? 184 L : les sons y'a 3 sons 185 M : oui 186 L : « pre », « mi » et pis « ère », fin la fin 187 M : d'accord, « pre », « mi », « ère » 188 L : ça fait 3, 3 sons [silence] 189 M : ça vous fait 3 sons [long silence]	J'essaie de faire expliciter à L le vécu de cette action qu'il vient de réaliser. Par rapport à l'épellation du mot « première » par L, on peut faire deux constats : 1 – il a interverti la deuxième et la troisième lettre : « e », « r » au lieu de « r », « e ». 2 – il a épelé « premier » et non « première ».
190 M : est-ce que c'est un peu comme ça que vous lisez ? 191 L : bah certains mots oui, mais y'en a certains que je connais alors	Pour les mots par rapport auxquels il accroche, L décrit une procédure d'assemblage : il coupe

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

euh, parce que les mots que j'accroche, bah je, je coupe 192 M : vous coupez 193 L : hum 194 M : d'accord 195 L : bah y'a des mots ça passe tout seul [silence] 196 M : alors « première » par exemple, c'est un mot comment ? il passe tout seul ou vous accrochez ? 197 L : là il passe tout seul 198 M : il passe tout seul 199 L : hum	ces mots. Les mots qui passent tout seuls renvoient à une procédure d'adressage.
200 M : [silence] est-ce que vous pouvez me donner un exemple de mot qui accroche ? [silence] qu'était dans le texte par exemple ? 201 L : bah « célébrer » au départ, j'ai accroché 202 M : « célébrer » 203 L : hum 204 M : et comment vous avez fait pour le lire celui-là « célébrer » ? laissez-le revenir peut-être dans votre tête « célébrer », « célébrer » 205 L : bah y'a le « c », le « e », le « l », euh le « e », le « b », « célébrer », le « b », « r », « e », « célébrer » 206 M : comment vous avez fait là juste à ce moment-là, au moment où vous venez de me dire ça ? 207 L : bah « célébrer » j'ai lu le restant de la phrase 208 M : mais juste au moment où vous venez de me dire là les lettres, vous venez de me dire les lettres 209 L : ouais 210 M : juste à ce moment-là, comment vous avez fait là pour me dire les lettres ? 211 L : bah euh le « c » « e » pour faire « cé », « lé », « l » « e » pis « brer » après 212 M : hum, hum [long silence] y'avait des images, y'avait des sons ? 213 L : bah là c'est les, les sons, quand on accroche, c'est, je cherche plutôt les sons 214 M : d'accord [long silence] et quels sons y'avait alors ? 215 L : bah le « cé », « lé », pis « brer »	Une nouvelle fois, plutôt que de décrire la procédure qui l'a amené à lire, L agit cette lecture en épelant le mot pour lequel il a accroché. Malgré mes réaiguillages vers la procédure, L en passe toujours par l'action. La procédure d'assemblage chez L s'accompagne de l'audition de sons. On notera le passage, dans la même phrase, du « on » de généralisation au « je » de présentification.
216 M : et quand vous lisez, c'est comme ça aussi que ça se passe ? 217 L : bah certains textes oui quand ils sont un petit peu plus compliqués 218 M : hum, et pour « célébrer » vous l'avez lu comme ça ? 219	Le contexte des mots de la phrase a aidé L à lire « célébrer ». Dans mon idée, « laisser revenir » doit engendrer la posture d'évocation. Ici, l'on remarque que L fait un effort de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

L : bah au départ j'ai accroché mais quand j'ai lu le restant de la phrase j'ai su que c'était « célébrer » 220 M : comment vous l'avez su alors ? 221 L : c'est « célébrer les morts », je sais plus comment, le restant de la phrase 222 M : hum, hum [silence] comment le restant de la phrase vous a aidé à trouver et à dire que c'était « célébrer » ? [silence] laissez revenir peut-être le restant de la phrase, hein ? 223 L : je sais plus le début 224 M : vous savez plus le début [très long silence] vous m'avez dit tout à l'heure que y'avait le mot « mort » 225 L : ouais [long silence] c'est « novembre » je crois le début, « le mois de novembre, on célèbre » 226 M : « le mois de novembre on célèbre » 227 L : hum, hum, il me semble que c'est ça 228 M : hum, hum 229 L : je suis plus sûr 230 M : vous avez laissé revenir là le début de la phrase, la fin un petit peu de la phrase, hein	mémoire volontaire. Je ne l'incite guère à réaliser un travail d'évocation.
231 M : et je vous propose, si vous en êtes d'accord, de voir comment euh ce début de phrase et cette fin de phrase vous ont aidé	Je me heurte à une généralisation : « en principe quand on parle de morts, on

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

à repérer que c'était « célébrer », un mot sur lequel vous aviez accroché 232 L : alors « le mois de décembre, on célèbre euh » [silence] j'ai dit au mois de décembre, euh « au mois de novembre », c'est la Toussaint je crois, bah c'est, on voit les morts 233 M : et comment ça vous est venu ça « célébrer » ? 234 L : en principe quand on parle de morts, on célèbre 235 M : hum, hum [long silence] c'est comme ça que vous avez trouvé ? 236 L : ouais 237 M : hum [silence] d'accord, très bien euh	célèbre », généralisation se manifestant par « en principe » et « on ».
238 M : vous voyez d'autres choses à dire sur comment vous avez fait ? 239 L : j'ai regardé un petit peu partout au départ, après j'ai repris la première phrase 240 M : hum, hum 241 L : j'ai rempli le mot pis j'ai recommencé la phrase pour voir si, si ça correspondait 242 M : pis les mots sur lesquels vous n'accrochez pas euh, vous vous faites des images et des sons 243 L : ouais 244 M : et les mots sur lesquels vous accrochez, vous faites plutôt des sons 245 L : des sons 246 M : hein, pour les lire [silence] vous avez dit tout ce que vous aviez envie de dire euh L ? 247 L : oui, je pense oui 248 M : oui ? on s'en tient là ? 249 L : ouais si vous voulez	Voici venue la phase de récapitulation. L y contribue. Cette phase aurait pu être développée davantage.

Annexe 22 : Entretien d'explicitation n°3 – Ludovic

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 12/04/06

Durée : environ 30 minutes

Lieu : S

Exercice : Fiche lecture 24, exercice 1 : un texte sur la nourriture a été recopié avec 7 erreurs. Il s'agit de les retrouver et de les corriger.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

L : Ludovic, l'interviewé

1 M : bien alors voilà, donc on va faire cet entretien L. euh cet entretien a pour but que vous vous compreniez mieux, euh vous venez de faire un exercice de lecture et	Je donne à L le sens de la tâche : qu'il se comprenne mieux par rapport à l'exercice de lecture et d'écriture qu'il vient de réaliser, afin de mieux réussir des tâches de lecture ou

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

d'écriture et donc euh le but de cet entretien c'est que vous vous compreniez bien dans ce que vous avez fait hein, que vous compreniez bien comment vous avez fait et que moi je comprenne comment vous avez fait également hein, euh, voilà, et ça vous permettra peut-être de mieux résoudre, de mieux réussir d'autres exercices de lecture et d'écriture, hein, et puis, s'il y a des erreurs, ce n'est pas important du tout, hein, on ne s'en préoccupe pas pour l'instant 2 L : ouais 3 M : euh ce qui nous intéresse pour l'instant, c'est comment vous avez fait, hein, d'accord L. ? 4 L : ouais	d'écriture ultérieurement. Mais cet entretien ne se veut pas une méthode miracle : j'insiste sur le « peut-être », soit sur l'hypothèse qu'un tel entretien pourrait aider L. à mieux réussir d'autres exercices de lecture et d'écriture ; que je le comprenne mieux. Je mets l'accent sur les procédures plutôt que sur le résultat, vrai ou faux. Pour l'instant on ne se préoccupe pas des erreurs éventuelles ; ce n'est qu'après l'entretien que je proposerai un corrigé.
5 M : alors, je vous propose L., si vous en êtes d'accord, de revenir à un moment de l'exercice, au moment où on vous demandait de trouver les erreurs 6 L : les 7 7 M : les 7 erreurs, voilà, donc vous étiez assis à cette table-là, sur cette chaise, avec le papier sous les yeux 8 L : hum 9 M : le texte sous les yeux, le crayon dans la main droite, vous retrouvez bien ce moment là ? 10 L : ouais, hum, hum	Je recontextualise la situation pour favoriser l'évocation chez L. On peut souligner un contraste entre les propos abstraits précédents (mieux se comprendre, …) et la simplicité (peut-être infantilisante ?) des propos de recontextualisation.
11 M : oui, donc par quoi avez-vous commencé L. ? 12 L : bah le, le premier texte 13 M : oui 14 L : je l'ai lu 15 M : oui 16 L : après j'ai été en-dessous, j'ai lu le texte 17 M : oui 18 L : dès que j'avais un mot qu'était pas pareil qu'en haut, comme au départ c'était repas et pis après c'était repos 19 M : hum, hum 20 L : là ça m'a fait un, un « tic » dans la tête, c'était pas le même mot [silence] après j'ai continué à lire 21 M : hum, hum 22 L : pis ainsi de suite, dès que j'avais un mot qui correspondait, qui correspondait pas au premier texte, je le soulignais 23 M : hum, hum, d'accord	L. décrit une procédure mentale soulignant une démarche d'abstraction : « ça m'a fait un « tic » dans la tête ». A explorer.
24 M : vous disiez ça faisait comme « un « tic » dans ma tête » 25 L : ouais parce que bah comme le premier mot, « repas »	L. passe par l'exemple pour expliquer sa procédure mentale. Plutôt que de rester sur

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pis après « repos », c'est, c'est pas pareil 26 M : hum, hum, comment vous saviez que c'était pas pareil ? 27 L : bah « repas », le « a » à la fin, pis « repos » 28 M : hum, hum [silence] comment ça vous a fait « tic » euh ? 29 L : bah c'est pas le même son déjà 30 M : c'est pas le même son ? 31 L : non 32 M : ouais [silence] hum, hum [silence] c'est par rapport au son que ? 33 L : là oui c'est par rapport au son 34 M : d'accord, hum [silence] vous vous souvenez d'autres mots euh ? 35 L : euh y'a [très long silence] je ne sais plus [long silence] non 36 M : non vous avez 37 L : ouais j'ai perdu 38 M : perdu 39 L : ouais	une généralité, je devrais effectivement faire exemplifier L.
40 M : alors euh on va revenir euh juste au moment où vous avez dit euh : « j'ai lu le premier texte », hein 41 L : hum 42 M : comment vous avez fait pour lire le premier texte ? 43 L : comment j'ai fait ? j'ai, j'ai lu 44 M : hum, hum [silence] par exemple le mot « repas », comment vous l'avez, comment vous avez fait pour le lire ? 45 L : « repas » ? c'est un, c'est un mot que je connais alors déjà 46 M : hum, hum 47 L : [très long silence] je vois pas plus 48 M : vous voyez pas plus [silence] laissez revenir peut-être la situation euh de ce mot « repas », euh vous êtes en train de lire ce mot « repas » euh laissez revenir des éléments euh de la situation 49 L : [très long silence] les enfants [très long silence] non je vois pas plus 50 M : les enfants vous disiez ? 51 L : ouais, de trois, ou les gens, fin je ne sais plus 52 M : les gens ouais 53 L : les gens au repas 54 M : alors dans cette phrase-là, là, « les gens », « repas » 55 L : euh nourriture 56 M : « nourriture », comment vous faites pour lire là, juste à ce moment-là, pour lire « repas » ? 57 L : [long silence] comment je fais ?	Je fais une nouvelle focalisation ; j'aurais dû repasser le contrat plutôt que d'être dans une posture directive. J'essaie de placer L. dans une situation spécifiée en le faisant exemplifier. Est-il dans une posture d'évocation (marquée par les très longs silences) ou s'agit-il d'un moment vide de réflexion ?
58 M : le mot « repas » déjà, il vous apparaît comme une image ou comme un son 59 L : [silence] bah repas euh [silence] c'est, c'est une image au départ 60 M : au départ c'est une image 61 L : bah après dessous	A travers le très long silence qui suit ma question : « comment vous faites pour la lire cette image ? », je bute sur le même point d'achoppement : pour L., « repas »

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

quand je vois « repos », là c'est les sons 62 M : d'accord, au départ « repas » c'est une image quand vous la lisez 63 L : ouais 64 M : et en-dessous quand vous la relisez, c'est un son 65 L : ouais parce que c'est marqué « repos » 66 M : hum, hum, et cette image, « repas », euh comment vous faites pour la lire cette image ? 67 L : [très long silence] 68 M : peut-être que vous pourriez la lire dans votre tête cette image ? 69 L : euh et « nourriture » [long silence] euh	est un mot connu. Je me heurte donc à des connaissances en acte.
70 M : est-ce que vous pouvez me décrire l'image de « repas » ? quelle image ça vous fait dans votre tête ? 71 L : l'image bah c'est d'être euh à table 72 M : l'image c'est d'être à table 73 L : ouais 74 M : ouais, hum, hum [long silence] et par exemple « repos » qui vous fait un son, comment vous pourriez le décrire ce son ? 75 L : [silence] le son ? 76 M : ouais 77 L : [silence] c'est ce que je vous disais tout à l'heure, y'a le « o » pour faire euh « repos », pis l'autre celui-là « repas » c'est avec le « a » toujours 78 M : ouais [silence] qu'est-ce qu'est le plus facile à lire pour vous, c'est « repas » ou « repos » ? 79 L : bah les deux c'est, je le sais 80 M : les deux vous savez 81 L : ouais	L'image provoquée par le mot « repas » est très concrète chez L. : « l'image c'est d'être à table ». L. a repéré la différence entre le mot « repas » et le mot « repos » par le son en fin de mot qui différait (« a » puis « o »).
82 M : hum, hum [long silence] et « nourriture » vous savez aussi ? 83 L : « nourriture » ? [silence] euh l'écrire ? 84 M : est-ce que c'est un mot facile pour vous, pour le lire ? 85 L : « nourriture » [silence]	L. a besoin d'un temps de réflexion assez conséquent pour répondre à mes questions, en témoignent les très longs silences. S'agit-il d'un temps de réflexion, ou d'un temps

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

oui, ça dépend ce qu'il y a à côté ou [long silence] 86 M : hum, hum, ça dépend de ce qu'il y a à côté 87 L : oui, ça, ça dépend de la phrase quoi M : hum, hum, par exemple euh ? 88 L : [très long silence] bah shai pas moi « les oiseaux se, se nourrissent de graines » 89 M : hum, hum, ouais 90 L : bah déjà y'a « graines », les oiseaux bah y se nourrissent avec des graines 91 M : hum, hum, c'est facile ça pour vous de le lire ? 92 L : bah là oui, des trucs comme ça oui, c'est surtout des mots que j'ai pas l'habitude de lire quoi 93 M : hum, hum [silence] comme quel mot par exemple dans le texte que vous aviez pas l'habitude de lire ? 94 L : [très long silence] « olym-, olympique » je sais plus 95 M : peut-être ouais 96 L : je sais plus	pour surmonter des résistances (cognitives, affectives) ?
97 M : olympique ? [silence] c'est un mot difficile pour vous ? 98 L : bah déjà ça commence à [silence] 99 M : alors « olympique », oui pardon 100 L : c'est des lettres déjà qu'on voit pas trop comme « olympique » 101 M : hum, hum [silence] 102 L : y'a le « y » dedans, des fois c'est, c'est confus un petit peu 103 M : c'est confus 104 L : hum 105 M : ouais [silence] et là, « olympique », vous vous faites en ce moment une image du mot ou un son du mot ? 106 L : « olympique » pour moi c'est le sport, alors ce serait plutôt une image 107 M : une image 108 L : hum 109 M : ouais [silence]	Le mot « olympique » n'apparaît pas dans le texte. Peut-être que Laurent s'est appuyé sur le contexte : en effet, le texte mentionne la nourriture des sportifs « qui font de gros efforts physiques ». L. a de bonnes connaissances orthographiques : il sait que le mot « olympique » comporte un « y ». Comme pour le mot « repas », le mot « olympique » évoque quelque chose de très concret à L. (« c'est le sport »).
110 M : et comment vous arrivez à lire un mot difficile pour vous comme « olympique » ? 111 L : bah je, je coupe le mot 112 M : hum, hum, couper le mot 113 L : hum 114 M : comment vous faites pour le couper ? 115 L : bah par des, par les sons 116 M : hum, hum, et pour « olympique » par exemple, qu'est-ce que ça donne ? 117 L : y'a « o », « lym », « pique », « que », je coupe et après je remets tout ensemble quoi 118 M : hum, hum [silence] d'accord [silence]	L. décrit en fait le mécanisme de la voie d'assemblage quand sont à lire des mots difficiles : couper le mot, sonoriser, puis tout remettre ensemble.
119 M : et pour le mot « repas » est-ce que vous coupez aussi ? 120 L : là non, je regarde plus la lettre, autrement je peux le couper aussi, ça dépend [long silence] 121 M : comment vous arrivez à le lire ce mot « repas » ? [silence] laissez-le revenir dans votre tête et lisez-le dans votre tête	L. reconnaît le mot « repas » par la voie d'adressage, soit globalement et selon une procédure automatique, comme le ferait un lecteur expert. Peut-être est-ce ce côté automatique qui rend difficile l'explicitation de l'action de lecture du mot. Pour faire revenir le mot dans sa tête, le lire, puis décrire la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

et décrivez-moi comment ça se passe 122 L : [long silence] y'a le « r », le « e », le « p », le « a » 123 M : ouais 124 L : et il me semble que y'a le « s » là 125 M : hum, hum [silence] alors comment vous avez fait dans votre tête pour me dire tout ça : y'a le « r », y'a le « e », y'a le « p », y'a le « a », y'a le « s », juste à ce moment-là, comment vous avez fait ? 126 L : bah je l'ai coupé aussi 127 M : vous l'avez coupé 128 L : par, par sons quoi 129 M : [silence] et quels sons là euh ? 130 L : bah « re » pis « pa » 131 M : hum, hum, d'accord, donc vous avez dit comment vous avez fait pour euh lire le mot « repas », un mot qui est facile pour vous, des fois ça vient comme ça 132 L : ouais 133 M : d'autres fois vous le coupez, comme là, là quand je vous ai demandé de le faire vous l'avez coupé, hein, pis un mot difficile vous le coupez, hein, voilà,	procédure utilisée, L. procède en coupant le mot : il en restitue chacune de ses lettres, puis les sons (« re » et « pa »).
134 M : donc en premier vous avez lu le texte 135 L : en premier ouais 136 M : en premier 137 L : la consigne 138 M : la consigne 139 L : le texte 140 M : le texte 141 L : après je suis allé en-dessous, dès que j'avais un mot qui correspondait pas avec le premier, je l'ai souligné 142 M : et comment vous saviez que ça correspondait pas euh ? 143 L : bah en relisant le premier texte, « repas » pis après « repos » euh c'était pas pareil quoi 144 M : hum, hum [silence] c'était pas pareil [long silence] et dans ce deuxième texte, par quoi avez-vous commencé ? 145 L : j'ai commencé dès le début 146 M : dès le début 147 L : ouais [long silence] 148 M : qu'est-ce que vous avez fait ensuite ? 149 L : j'ai lu la, la première phrase 150 M : ouais 151 L : après la deuxième, pis dès qu'y avait un mot qui correspondait pas au premier, je jetais un œil en haut 152 M : hum, hum 153 L : je le soulignais 154 M : d'accord [silence] hum, hum [silence] et ça faisait un « tic » dans votre tête 155 L : oui, parce que le son de la phrase est pas le même après 156 M : le son de la phrase n'est pas le même, c'est ça ce « tic » ? 157 L : oui, fin pour moi, ça correspondait pas au premier texte 158 M : hum, hum [très long silence]	Le « tic » dont parlait L. plus avant correspond en fait à la sonorité de la phrase qui est modifiée quand un mot change par rapport au mot du texte initial. Ce n'est pas tant la forme graphique du mot qui alerte L. quant aux erreurs de recopiage, ce sont plutôt les sons.
159 M : et comment vous avez fait, donc vous avez trouvé les erreurs, et comment	Ici se succèdent une série de focalisations, mais je n'explore pas avec exhaustivité les

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

vous avez fait pour les corriger, après ? 160 L : [silence] quand je lis, je, j'ai regardé au-dessus [long silence] 161 M : par exemple, prenons le mot « repas » et « repos », euh, vous avez regardé au-dessus ? 162 L : là oui, pour être plus sûr, c'est [très long silence] 163 M : donc vous avez regardé au-dessus 164 L : hum 165 M : oui [silence] et comment vous avez fait juste à ce moment-là ? 166 L : bah j'ai pris le crayon pis j'ai fait un trait euh en-dessous 167 M : hum, hum, et juste avant de faire le trait avec votre crayon euh qu'est-ce que vous avez fait ? 168 J : juste avant ? j'ai regardé au-dessus pour voir si c'est [silence] si ça correspondait 169 M : hum, hum, si ça correspondait, c'est-à-dire ? 170 L : bah le, soit « repas », « repos » 171 M : ouais [très long silence] d'accord, et pour finir, comment vous avez fait 172 L : pour finir ? 173 M : ouais, tout à la fin 174 L : j'ai compté si j'avais bien les 7 erreurs [long silence] ouais 175 M : ouais [silence]	réponses à chacune d'entre elles, ce qui donne au final un ensemble d'informations relativement pauvre.
176 M : et comment vous avez fait pour compter ? [long silence] c'est une question un peu bizarre 177 L : ouais [rires] comment j'ai fait pour compter ? j'ai compté mes traits tout simplement [silence] non 178 M : vous avez compté vos traits [long silence] et au moment où vous comptiez vos traits qu'est-ce qui se passait dans votre tête ? 179 L : [très long silence] je sais pas, je sais pas	Je manifeste ici une authenticité (« c'est une question un peu bizarre ») afin de corroborer ce que vit L. Je ne perçois guère l'intérêt de cette question (« comment vous avez fait pour compter ? ») ici. Néanmoins, apparaît un soucis d'exhaustivité. Quand je demande à L. de laisser revenir des sensations, il se place sur le registre des émotions, celles de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

trop, il fallait 7 euh 7 mots toujours 180 M : il fallait 7 mots 181 L : ouais [silence] y'en aurait eu que 6 bah j'aurais raté un mot 182 M : hum, hum [silence] alors laissez revenir peut-être la situation dans laquelle vous êtes, vous comptez les mots, essayez de laisser revenir toutes les sensations, toutes les sensations [silence] par exemple, peut-être que vous avez touché avec votre doigt, euh peut-être que vous avez vu avec vos yeux, entendu avec vos oreilles [silence] laissez revenir comme ça les sensations et décrivez-moi ce qui se passe dans votre tête 183 L : [très long silence] bah j'étais content d'avoir trouvé les 7 mots 184 M : hum, hum 185 L : [long silence] et le texte j'ai réussi à peu près à, à peu près à le lire correctement [très long silence] 186 M : et si on en revient à l'activité de compter, compter de 1 à 7 [silence] comment vous vous y êtes pris ? 187 L : comment je m'y suis pris ? j'ai pris la première phrase 188 M : ouais 189 L : et ainsi de suite jusqu'au dernier, dernier mot 190 M : hum, hum, alors « ainsi de suite », c'est-à-dire ? 191 L : bah phrase par phrase quoi [long silence] 192 M : et pour compter, comment vous faisiez ? 193 L : [silence] comment j'ai fait ? j'ai, j'ai compté les mots 194 M : hum, hum [silence] et juste à ce moment-là, comment vous avez fait pour compter les mots ? 195 L : [très long silence] je vois pas 196 M : vous avez du mal à voir ? 197 L : oui, voilà ouais 198 M : ouais, je pose des questions un peu euh bizarres [silence] c'est pour essayer de mieux comprendre comment vous faites 199 L : bah ouais, ouais 200 M : dans votre tête, hein, voilà 201 L : j'ai compté les mots qu'étaient soulignés 202 M : hum, hum, d'accord	la réussite à l'exercice. Je mesure maintenant l'enjeu de tels exercices pour les apprenants.
203 M : donc si on revient au tout début euh vous avez lu la consigne, vous avez lu le premier texte 204 L : oui 205 M : les mots faciles vous les lisiez comme ça ou en les décomposant, les mots difficiles, vous les	Je récapitule l'ensemble des propos de L., en guise de conclusion à l'entretien, sans oublier de réouvrir à la fin sur d'autres propos éventuels de L. C'est aussi le sens de la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

décomposiez, vous les coupiez en petits morceaux, en sons, pis après vous avez lu le deuxième texte et pis euh quand y avait un mot qui euh était différent du mot euh du premier texte, ça vous faisait un « tic » dans votre tête 206 L : ouais 207 M : hein 208 L : la phrase elle avait plus le même sens quoi 209 M : la phrase avait plus le même sens 210 L : hum 211 M : ouais, d'accord, ça vous faisait un « tic » dans votre tête, c'était pas le même son 212 L : ouais 213 M : donc vous preniez votre crayon et vous souligniez, mais avant vous regardiez, vous jetiez un petit coup d'œil 214 L : en haut pour voir 215 M : au mot en haut pour voir, hein et puis ainsi de suite 216 L : oui 217 M : hein et puis après vous avez compté les mots, vous avez compté les mots et vous avez vu qu'y en avait 7 et donc vous étiez content parce que vous aviez bien réussi et vous aviez bien lu le texte, c'est ça L. ? 218 L : ouais c'est ça 219 M : ouais ? est-ce que vous voyez autre chose à dire euh par rapport à ce qu'on vient de dire ? 220 L : [long silence] non 221 M : non ? donc on s'en tient là pour aujourd'hui ? 222 L : ouais 223 M : ouais, voilà	phrase qui a guidé L. dans sa recherche des 7 erreurs.

Annexe 23 : Entretien narratif n°1 – Christine

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 18/05/06

Durée : 30'

Lieu : S

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C: Christine, l'interviewée

Transcription – éléments du discours

1. M : alors donc euh, C, comme je vous le disais, je vous propose, si vous en êtes d'accord de me parler de quelque chose que vous avez vécu, ou de quelque chose que vous vivez, ou de quelque chose qui vous plaît dans votre vie de tous les jours ou de quelque chose que vous faites, hein

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

2. C : oui
3. M : et par rapport à ce que vous me direz, y'a pas de bonne ni de mauvaise réponse, c'est vous qui allez m'aider à conduire notre échange
4. C : oui, bah oui [petit rire dubitatif]
5. M : alors de quoi avez-vous envie de me parler aujourd'hui ?
6. C : bah je vais parler d'une école que j'ai passé 4 ans, dans l'école que j'étais en internat et tout quoi
7. M : hum, hum
8. C : donc au début, c'était dur quoi, de s'adapter quoi
9. M : hum, hum
10. C : alors bah, surtout que, quand on était à l'école par exemple et ben, pour couper la semaine, le mercredi on avait une jour[née], une heure de sortie, mais parfois le prof, ou comme y'avait des camarades de classe qui faisaient par exemple des âneries et pis que l'prof ne savait qui s'tait et ben tout le monde était privé de sortie, toute la classe, c'était pour tout le monde la punition
11. M : hum, hum
12. C : pareil quand on avait des recettes à apprendre parce que on avait chaque semaine plusieurs recettes à apprendre, et ben pareil, l'heure de sortie était privée
13. M : hum, hum
14. C : était sucrée quoi [rires]
15. M : ouais
16. C : donc c'était démoralisant pour nous quoi, parce que des fois y'en avait qu'un qu'avait fait la bêtise et pis, [silence] pis bah apprendre des recettes par cœur c'est pas évident de se souvenir de tout quoi
17. M : hum, hum
18. C : sinon bah pff [silence] sinon y'avait les dortoirs aussi, bah c'était la cohue des fois le soir avec bah euh tout ceux qu'on était quoi euh, je sais pas trop comment exprimer, sinon, bah chaque euh soir bah on pouvait regarder la télé
19. M : ouais
20. C : non c'était une journée par soir parce que les autres soirs on avait de l'étude c'est vrai, alors bah voilà [silence] bah sinon le mercredi, quand on sortait, bah l'heure de sortie là quand elle était pas privée, c'était une journée de, c'était une heure de détente quoi, de, se ressourcer et tout, c'était super génial
21. M : hum, hum
22. C : on allait au café, au billard, y'en a qui jouaient au billard quoi, sinon bah on allait en ville ou dans les magasins quoi, mais une heure c'est vrai que ça passait vite, mais qu'est-ce que ça faisait du bien pour couper la semaine han
23. M : hum, hum
24. C : ça c'étaient les bons souvenirs [rires]
25. M : c'étaient les bons souvenirs
26. C : ouais, par contre quand on était privé, bah là, c'était pas pareil, on était à l'étude ou à faire autre chose [long silence] sinon, bah à ce moment-là on avait des cours de TP cuisine, de travaux pratiques [souci d'explicitation] et pis des TP salle, mais moi bah j'aimais déjà davantage les travaux pratiques de cuisine que ceux de salle, parce que ceux de salle fallait servir et tout, c'est pas mon fort quoi

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

27. M : hum, hum
28. C : voilà [silence] sinon bah, y'a les vacances aussi, comme j'étais habituée à aller en vacances euh avec ma famille quoi, bah c'étaient des bons moments aussi
29. M : ouais
30. C : on n'avait pas de souci euh tout ça quoi on prenait l'air libre là [quelqu'un entrouvre la porte] on mangeait tout ça, on allait voir les grottes euh, on n'avait pas le souci de la maison quoi, voilà ça c'était bien. Quand on est habitué d'aller en vacances, après c'est dur de ne plus y aller
31. M : hum, hum, ouais, hum, hum, donc vous vous souvenez des grottes
32. C : ah oui, ça c'était bien, ouais
33. M : hum, hum
34. C : pis on se levait plus tard et tout déjà, on allait à l'office de tourisme voir ce qu'y avait comme visite, on avait visité aussi une usine de Vittel ou Evian, je sais plus, bah c'était intéressant de découvrir des choses euh pis de voir euh, de découvrir le pays quoi
35. M : ouais, hum, hum
36. C : sinon, je reviens à la maison familiale
37. M : oui
38. C : bah l'école quoi, pendant les 4 ans quoi, on a visité des super beaux restaurants hein très luxueux han c'était, où qu'y avait des vedettes qu'allaient manger là bas quoi et tout, c'était vachement haut, on voyait les belles vues là de Paris là, c'était magnifique, c'était super, parce qu'on a été trois jours à Paris comme ça voir les beaux restaurants pis un peu dans les cuisines où qu'y les chefs de brigade, les chefs de parti tout ça, les différents, autour de la cuisine quoi, c'était super intéressant
39. M : hum, hum
40. C : pis bah sinon, on a été aussi dans les Pyrénées avec le [inaudible], mais là c'était moins intéressant, c'était un séjour aussi, mais c'était pour faire du ski
41. M : ah oui, toujours avec la maison familiale ?
42. C : oui, toujours, mais là j'avais moins aimé, c'étaient les moins bons moments [rires] bah là oui parce que le ski c'était pas euh, je ne tenais pas debout [rires] tout le temps je tombais alors euh
43. M : hum, hum
44. C : la semaine elle a paru plus longue quoi
45. M : hum, hum
46. C : bon bah voilà
47. M : [silence] bien, c'est très bien, hum, hum
48. C : finalement, j'ai pas trop regardé, ça va [rires] je m'en suis souvenue
49. M : d'accord, et est-ce qu'y a des émissions à la télévision que vous aimez bien euh C ?
50. C : ah oui, y'a Capital et pis Zone interdite
51. M : Zone interdite
52. C : ouais, ces deux-là, le dimanche [rires]
53. M : le dimanche, alors le dernier que vous ayez vu par exemple, de quoi ça parlait ?
54. C : ouh là là, je préfère parler d'un que j'ai vu y'a très longtemps, c'était dans la restauration collective

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

55. M : hum, hum
56. C : c'était bien, on voyait plusieurs euh, plusieurs, différents secteurs dans la restauration collective, je sais pas comment expliquer ça mais
57. M : hum, hum, ouais
58. C : bah y'avait comme dans, dans Buffalo un peu, que y'a des plats qu'on peut se servir à volonté quoi, buffet à volonté un peu, alors celui-ci bah c'était bien et pis y'en avait un autre c'était un peu différent parce que y avait avec les 5 sens, c'était dans, ça faisait plus bar un peu parce que les gens ils avaient pas trop, beaucoup de temps sans doute pour manger, pis ils pouvaient venir à ce genre de restaurant-là
59. M : hum, hum, et pourquoi ça s'appelait « les 5 sens » ?
60. C : bah parce que, c'est en rapport avec la cuisine je pense, y'a les 5 sens, je sais pas trop comment expliquer ça moi
61. M : hum, hum
62. C : [silence] c'est vrai que ça fait un petit moment que j'ai regardé ça mais je sais que ça m'avait intéressé quoi [silence]
63. M : d'accord, et est-ce qu'y a un film que vous avez vu récemment à la télévision ?
64. C : bah oui, les films policiers mais bon pour me souvenir de tout euh
65. M : est-ce que vous pourriez m'en raconter un, un petit peu euh, dans les grandes lignes ?
66. C : bah, pff, non pas vraiment [rires] [silence]
67. M : non ?
68. C : non, pas vraiment non [silence]
69. M : y'a pas un film dont vous vous souvenez bien euh, quel est le dernier film que vous ayez vu ?
70. C : le dernier film ? bah en général c'est un film de policier, le nouveau qui passait à TF1 là : « Section de recherches », le nouveau film là, je l'ai regardé
71. M : ouais, « Section de recherches » ?
72. C : ouais
73. M : et de quoi ça parlait en gros euh ?
74. C : bah c'était des trucs de policier quoi, de [silence] pff, c'était intéressant parce que c'était y'a pas longtemps mais, non, je sais que c'était différent des autres que je regardais avant là comme « Julie Lescault », tout ça, c'était intéressant aussi quand même, c'était pas présenté pareil, c'était en plusieurs, plusieurs parties on va dire [long silence]
75. M : ouais et est-ce qu'y a eu un meurtre ou ?
76. C : si, je pense qu'y a dû y avoir un meurtre ou une histoire de drogue ou, dans un camion là
77. M : hum, hum
78. C : fin bon, bah non je me souviens pas trop quand même
79. M : non ?
80. C : non [silence] j'ai pas beaucoup de mémoire en plus alors
81. M : hum, hum [long silence] d'accord, bien, et dans, vous m'aviez parlé la fois dernière de vos stages
82. C : oui, bah oui, dans la restauration collective

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

83. M : voilà, est-ce que vous accepteriez d'en parler là ce matin un petit peu ?
84. C : oui, bah oui, bah mon premier stage c'était dans une charcuterie traiteur à S
85. M : hum, hum
86. C : c'était ma première découverte quoi dans, dans la cuisine quoi parce qu'au début j'avais été dans, comme on trouvait pas dans la cuisine, j'avais fait un stage dans les fleurs, chez une fleuriste quoi
87. M : hum, hum
88. C : en attendant de me dépanner quoi pour trouver en cuisine
89. M : d'accord
90. C : et pis bon bah une fois qu'on a trouvé en cuisine, j'ai essayé dans la charcuterie là
91. M : hum, hum
92. C : alors j'ai appris à découvrir tous les matériels, parce qu'y a des noms différents pour chaque euh matériel, j'ai appris à me servir un petit peu du robot
93. M : hum, hum
94. C : comme ma première recette c'étaient les œufs mimosas là, c'était sympa à faire quoi, pis j'ai appris la méthode de travail de, de la charcuterie quoi, parce que c'est différent dans les autres stages que j'ai fait par ailleurs, par la suite
95. M : hum, hum
96. C : alors euh pff [silence] bah pff, j'ai appris aussi à racler, nettoyer les chambres froides tout ça
97. M : hum, hum
98. C : me servir des coupe-œuf là tout ça, coupe-tomates, oui c'est les ustensiles et pis appris à faire les présentations de plat quand même
99. M : hum, hum
100. C : [silence] mais bon à cette époque-là je faisais pas beaucoup d'heures donc euh, comme je commençais pis que j'étais jeune quoi, je commençais à 9h, pis à midi j'avais terminé, pis je revenais à 14h, pis à 5 heures j'avais terminé, alors bah la journée elle passait vite quand même quoi
101. M : hum, hum
102. C : j'étais tout le temps occupée quoi, le matin bah on préparait pis, bah oui pis on préparait aussi pour euh, parce qu'ils faisaient les repas euh, à domicile, y'avait une voiture, donc on préparait aussi dans les petites barquettes là pour euh, bah voilà pour ça, et pis dans l'après-midi, quand on revenait bah on, on faisait la vaisselle, et pis comme à la charcuterie le matin y'avait du monde qu'était venu bah fallait refaire les plats pour euh l'après-midi
103. M : hum, hum
104. C : pis bah c'est après que c'était le ménage quoi de la cuisine, des chambres froides des fois, pis bah la journée était finie après
105. M : hum, hum
106. C : mais en tous les cas, j'aimais mieux aller en stage qu'à l'école [rires]
107. M : ah
108. C : ouais, j'avais commencé à dire : « l'école c'est moins bien », pourtant à ce stage-là, à l'école, on faisait de la menuiserie, donc c'était intéressant aussi, mais bon j'préférais de la cuisine quoi [rires]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

109. M : ouais
110. C : ouais, finalement on avait fait des trucs intéressants, on avait fait de la, des porte-clefs tout ça quoi en menuiserie quoi
111. M : hum, hum
112. C : [silence] pis bah, les autres stages après c'était quand je suis allée en maison familiale
113. M : ouais
114. C : donc euh j'ai été dans un lycée au self, c'est là que j'ai commencé à mettre la sauce pour euh, quand les élèves passaient au self
115. M : hum, hum
116. C : pis sinon, bah je coupais le citron, pis je mettais le citron sur le poisson, alors c'était pas dur quoi, c'était intéressant, c'était super, pis bah le matin, on avait beaucoup d'entrées à faire, on avait de 500 à 600, comme c'était un lycée, peut-être même plus des fois, pis c'était intéressant y'avait quatre, quatre menus, mettons piémontaise, sardine beurre, cervelas saucisson, et pis pamplemousse, on faisait les quatre sur des chariots, pis des grilles, dans les assiettes, alors on mettait 10 assiettes à chaque coup [rires] pis après bah on mettait les, bah mettons la piémontaise qu'on préparait avec les tomates tout ça avant, fallait couper en cubes et la mayonnaise c'était déjà avec des seaux, donc on mélangeait avec des gants dans des grands grands bacs, c'était super et pis après bah on prenait une écumoire et une louche pis on essayait de doser pour pas en mettre de trop ou pas assez parce que
117. M : ouais
118. C : pis moi bah forcément au début je salissais les assiettes quoi fallait que c'était quand même propre, alors bah avec un torchon on essuyait, pis bah quand notre chariot était plein, bah on remettait dans la chambre froide, pis bah après on faisait les autres qu'y avait à faire, pamplemousse, alors on le coupait en deux, dans le bon sens parce que y'avait un sens pour couper
119. M : hum, hum
120. C : pis on mettait bah un petit morceau de sucre là, un petit sachet, et pis quand les entrées étaient finies, bah là, fallait faire la plonge [rires] mais enfin bon faut bien la faire c'est normal, et pis après c'était déjà l'heure de manger parce qu'il était 11 heures un quart, comme après on servait les élèves à midi qu'ils arrivaient, bah la matinée on la voyait pas passer du tout, c'était super, alors bon bah on mangeait, après bon bah on servait au self, bon bah alors moi je mettais que la sauce ou alors le citron comme je disais tout à l'heure et pis une fois que euh tous les élèves avaient fini de manger, bah y'en a d'autres qui s'occupaient de la laverie et des plateaux
121. M : hum, hum
122. C : mais moi, je retournais en cuisine pour préparer pour le soir, y'en a qui mangent le soir, donc soit on taillait le cervelas pour le lendemain, ou alors quand c'était le mardi, on épluchait les pommes et pis on mettait du citron pour pas qu'elles noircissent pour le lendemain, on les coupait en rondelles
123. M : hum, hum
124. C : alors ce jour-là c'était bien le mercredi, parce que bah y'avait les bandes de tartes aux pommes et pis le chef cuisinier il mettait mettons la crème pâtissière ou n'importe, ou la compote

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

125. M : hum, hum
126. C : pis nous fallait qu'on mettait les pommes
127. M : hum, hum
128. C : alors c'était bien, fin bon y'a plein de choses aussi, parce que des fois je travaillais le soir, de 5h à 8h, alors quand je retournais le soir, et ben moi j'étais derrière et pis j'allais pas du tout devant au self, donc c'était différent le travail, je remplissais les bacs que eux y me redonnaient quand y'en n'avait plus, mais tout le temps y'en avait un d'avance au self quoi, quand, pour pas que moi je suis trop bousculée fin le stress quoi
129. M : hum, hum
130. C : et pis bah moi je remplissais les bacs et pis je redonnais et pis sinon avant, comme y'avait les entrées chaudes à ce moment-là pour le soir, ouais parce que y'avait les entrées chaudes et ben c'était dans le four, y'avait les pizzas pis les quiches, alors bah je les sortais du four sur une plaque, pis bah c'étaient des plateaux que j'avais fait avant par 10 ou 12 assiettes je sais plus, pis bah on le mettait là, pis ils les prenaient par la trappe, les employés
131. M : hum, hum
132. C : [rires]
133. M : c'est des bons souvenirs pour vous
134. C : que des bons souvenirs
135. M : que des bons souvenirs
136. C : ouais et pis là l'année dernière, comme j'ai refait l'immersion, bah c'était trop top, trop génial
137. M : hum, hum
138. C : ça m'a rappelé tous mes bons souvenirs là, ça fait plaisir pff
139. M : ouais
140. C : pis sinon après bah, quand ça a été fini ce stage-là, il a fallu que je voie dans d'autres secteurs de la restauration, alors bah j'ai été en ferme-auberge
141. M : hum, hum
142. C : bah c'était différent mais c'était bien aussi, c'est pas le même travail, alors bah là euh, si c'était intéressant parce qu'on allait quand même dans le jardin ramasser le poireau avec la grand-mère, je m'en rappelle de ça
143. M : hum, hum
144. C : pis on était pareil, on était tous ensemble à préparer pour faire les gratins de poireaux je crois ou je sais plus ce qu'ils faisaient quoi, et pis sinon bah le matin parfois on était aux volailles, à plumer, à enlever les grosses plumes là tout ça
145. M : hum, hum
146. C : ouais, pis aussi y'avait les charlottes, là, les « crumé » qu'ils appelaient ça, j'ai appris à faire ça là-bas avec des boudoirs je crois et des pêches et pis d'la crème fraîche et du sucre vanillé oui
147. M : hum, hum
148. C : c'est ça, mais ça fait longtemps que j'en n'ai pas fait, faudrait que j'en referais de ça
149. M : hum, hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

150. C : ouais, pis sinon bah je préparais les corbeilles de pain
151. M : hum, hum
152. C : les moutardiers, oui, pis bah je mettais les couverts, parce que j'allais pas servir après, comme je voulais être qu'en cuisine, j'avais demandé au stage à n'être qu'en cuisine quoi
153. M : hum, hum
154. C : ouais voilà, et pis bah au café routier, bah là j'ai, c'était différent là aussi [rires]
155. M : hum, hum
156. C : ouais, c'était un peu comme la ferme-auberge, là les moutardiers tout ça et pis bah je faisais la mayonnaise à la main, je préparais aussi les plateaux de fromage et pis une fois j'avais été au bar mais y'avait pas beaucoup de clients, c'était pour me faire montrer comment faire, je sais pas comment expliquer ça [rires]
157. M : hum, hum
158. C : mettons bah servir un truc de grenadine quoi
159. M : ouais
160. C : mais j'avais fait qu'une fois mais c'était bien, ça m'avait appris comment faire, ah si pis le café aussi avec le, ouais pour le café, ouais parce qu'avant de partir je prenais un petit café [rires]
161. M : [rires]
162. C : bah sinon euh pff [silence] après le café routier bah j'ai retourné dans une école donc euh c'était bien
163. M : hum, hum
164. C : sauf que je faisais qu'une entrée mais bon j'étais qu'en stage, tandis qu'à mon premier là dans le lycée je faisais plusieurs entrées, c'était deux fois plus intéressant quoi
165. M : hum, hum
166. C : enfin bon je servais au self davantage dans c't'école là, c'était une école primaire, y'avait deux services, y'en avait un à midi, pis l'autre, les autres élèves venaient à midi et demi, alors au premier service, j'étais à mettre les desserts sur le self et pis les entrées je crois ouais, et au deuxième service j'étais avec la cuisinière, bah moi je servais la viande, pis elle les légumes ou l'inverse
167. M : hum, hum, d'accord
168. C : pis quand y'avait le ravitaillement bah j'étais encore là toute seule, parce que y'en avait besoin que d'une quoi pour le ravitaillement, pour finir les plats en fait
169. M : hum, hum
170. C : alors quand c'est des frites bah le bac était plus vite vide [rires]
171. M : oui
172. C : bah oui, pis après bah je retournais en cuisine, bah on faisait ça, bah moi je nettoyais les salles de réfectoire parce que y'avait deux salles
173. M : hum, hum
174. C : y'en avait une pour les grands et une pour les plus petits là
175. M : hum, hum
176. C : pis après bah je balayais autour de la cuisine, faire le nettoyage quoi
177. M : hum, hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

178. C : [silence] pis après bah j'étais obligée d'attendre mon car alors je faisais mes leçons ou n'importe quoi
179. M : hum, hum
180. C : voilà
181. M : très bien, très bien, vous avez fait un petit peu le tour euh C ?
182. C : oui bah oui, bah sinon y'a mon immersion encore, pour les stages différents, ah si j'en ai oublié un [rires] mon restaurant d'entreprise à S oui, bah c'était bien
183. M : hum, hum
184. C : c'était en 98, bah c'était différent quand même parce que j'étais au self, et pis fallait que je savais les bouteilles de vin, parce que les gens qui passaient, y prenaient du vin, comme c'était un restaurant d'entreprise, alors bah moi ça allait parce que comme j'étais à la maison familiale et que j'apprenais le vin, je savais un petit peu, mais bon fallait que j'aille dans la réserve chercher, alors pour se repérer pour trouver la bonne bouteille bah des fois j'étais longue quoi
185. M : hum, hum
186. C : parce que je manque un peu de rapidité quoi, alors bon bah, ça allait comme ça pouvait quoi, pis sinon aussi je coupais le pain là-bas, à ce restaurant-là, et pis bah les entrées, j'étais aux entrées, j'avais juste les entrées et les desserts alors je prenais en dessous les tubes là les entrées pis les desserts étaient dans une chambre, dans un frigo, alors fallait, au fur et à mesure que ça passait fallait pas que le self était vide quoi, fallait que je mette les desserts et les entrées et pis les entrées c'était sur des assiettes et pis y'avait des saladiers alors les gens y se servaient en général dans l'assiette quoi
187. M : hum, hum
188. C : donc nous dès qu'y avait plus d'assiettes de faites fallait les faire devant le, le client quoi si on veut
189. M : hum, hum
190. C : et les remettre, alors bah j'étais toujours occupée quoi, et pis après bah je nettoyais le self
191. M : hum, hum
192. C : avec les produits qui faut et tout quoi
193. M : hum, hum
194. C : et ma journée était finie
195. M : d'accord
196. C : là j'avais oublié ça [rires]
197. M : très bien, est-ce que vous avez fait un petit peu le tour de ce que vous vouliez me dire aujourd'hui ?
198. C : oui pour aujourd'hui oui parce que le prochain coup je parlerai de l'immersion là
199. M : d'accord
200. C : le restaurant de S, collège G à S, pis collège SJ
201. M : d'accord
202. C : y'en aura encore trois [rires]
203. M : très bien, donc on s'en tient là pour aujourd'hui C ?
204. C : oui d'accord
205. M : bien

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Annexe 24 : Entretien narratif n°2 – Christine

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 24/05/06

Durée : 20-25'

Lieu : S

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C: Christine, l'interviewée

Transcription – éléments du discours

1. M : voilà, donc C, qu'est-ce que vous voulez me raconter aujourd'hui ?
2. C : aujourd'hui, je vais parler de mon immersion qui s'est réalisée en 2005, l'année dernière, du mois de mars à juillet dans 3 entreprises différentes, voilà
3. M : hum, hum
4. C : alors, tout d'abord, avant de trouver mes stages, j'ai fait une enquête métiers et j'ai trouvé ça très intéressant
5. M : hum, hum
6. C : parce j'allais voir pour mes stages et je leur posais des questions sur euh ce qu'ils aimaient comme qualités pour le travail quoi d'un employé et tout quoi, et ils me disaient rapidité, ponctualité, enfin plein de choses quoi et pis y'en a que je demandais pour voir la cuisine, alors certains disaient oui et d'autres non parce que ils étaient en train de laver en fait donc je pouvais pas la voir
7. M : hum, hum
8. C : donc au début, c'était intéressant d'abord avant de venir travailler quoi
9. M : hum, hum
10. C : c'était bien quoi [rires]
11. M : hum, hum
12. C : alors euh mon premier stage que j'ai fait c'était au L, dans un restaurant d'entreprise
13. M : ouais
14. C : alors euh le matin quand j'arrivais j'étais en train de faire les sandwichs, alors y'avait un certain nombre à faire et pis y'en avait 20 d'une façon, 20 d'une autre, 20 d'une autre et encore 20 d'une autre
15. M : hum, hum
16. C : ouais, alors ensuite, bon bah on préparait les entrées
17. M : ouais
18. C : ouais y'avait plusieurs sortes d'entrées parce que comme c'est, c'était un petit restaurant d'entreprise, on avait environ 10, une dizaine d'entrées différentes quoi
19. M : hum, hum
20. C : fallait pas en faire beaucoup, en petites quantités, mais plus de choix
21. M : hum, hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

22. C : voilà, après bah on mangeait naturellement et pis parfois, bah je servais les gens qui passaient au self mais pas toujours, pas toujours parce que bah c'était un gros [?] restaurant, fallait faire des, avec une louche fallait faire des dessins dans l'assiette et j'arrivais pas à m'adapter à faire ça quoi
23. M : hum, hum
24. C : voilà, et pis après je nettoyais la salle de réfectoire
25. M : ouais
26. C : et ma journée était finie en fait
27. M : hum, hum
28. C : mais c'était très intéressant parce que ça m'a rappelé de bons souvenirs parce que, comme ma première immersion en maison familiale, j'avais déjà fait ça, des sandwichs au restaurant S, à S
29. M : ah oui
30. C : alors bah je connaissais déjà, et pis sinon bah je faisais les assiettes de fraise, de raisin aussi à peser là, sur euh, pour l'assiette, pour les assiettes, c'est bien aussi
31. M : hum, hum
32. C : et pis ils m'ont mis à faire la réception et le rangement des marchandises dans la chambre froide, dans le frigo
33. M : hum, hum
34. C : et pis bah sinon, je mettais au self aussi, avant que les gens arrivaient quoi, je sais pas comment dire, ravitaillement du self peut-être ? ouais. Bon bah je vais parler de mon deuxième stage, alors euh c'était au mois de mai, c'était dans un collège
35. M : hum, hum
36. C : alors le matin, quand j'arrivais, j'aidais à couper les tomates et ce qu'y avait à faire quoi pour les entrées
37. M : hum, hum
38. C : alors j'avais les grilles comme dans mon autre stage quand j'avais été dans un lycée, alors là je faisais exactement pareil donc c'était, c'était bien quoi et je faisais beaucoup de choses quoi, et là, par contre, je servais au self les chipolatas, alors je voyais les élèves passer tout ça, c'était super, presque tous les jours je servais au self
39. M : hum, hum
40. C : c'était intéressant quoi, même je servais les entrées chaudes des fois quand je faisais pas les légumes
41. M : hum, hum
42. C : alors une fois, y'a même eu un ravitaillement de frites, je croyais pas réussir à le faire et pis j'ai bien réussi, j'étais super contente
43. M : hum, hum
44. C : et pis sinon le matin, je suis dans le mélange mais, sinon le matin j'aidais le chef cuisinier à mettre les tranches de rôtis par 40 dans les plats et puis on les mettait au four, et pis sinon bah je piquais les saucisses avec la fourchette pour qu'elles aillent au four aussi
45. M : hum, hum
46. C : parce que bah y'avait des grosses quantités quoi, comme c'était dans une école, dans un collège
47. M : hum, hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

48. C : c'était bien, et pis bah je dressais les mousses au chocolat dans des ramequins aussi et puis sur grilles, bah ça j'aimais bien parce que je m'étais déjà servie de la poche à douilles là auparavant et bah j'avais pas perdu quoi donc euh, j'étais contente
49. M : hum, hum
50. C : et pis sinon, bah toujours en dessert euh dans des barquettes y'avait des îles flottantes et fallait les couper en petites portions en fait et en dessous dans l'assiette on mettait de la crème anglaise, après on mettait ça là, l'île flottante et après on allait chercher une grande boîte de caramel et qu'on mettait bah en petites quantités quoi pour faire la décoration
51. M : hum, hum
52. C : sinon, bah, après le self qu'est-ce je faisais ? après le self ? [silence] ah si, je nettoyais le piano, alors le piano, c'est toutes les plaques de gaz et tout où qu'on se sert pour euh la cuisson
53. M : hum, hum
54. C : je nettoyais ça et pis ensuite ben on raclait le sol, brosser et racler le sol et après je repréparais des assiettes sur des grilles pour le lendemain matin pis on remettait une euh, ils appelaient ça un genre de capote pour euh la poussière, pour pas que ça attrape la poussière, et pis après bah ma journée était finie
55. M : hum, hum
56. C : [silence] bon bah mon troisième stage euh c'était pareil dans une école, dans un collège, mais là c'était différent parce que j'étais, je faisais que les desserts
57. M : hum, hum
58. C : principalement, fin mettons une journée, pis le lendemain je faisais mettons que les entrées
59. M : hum, hum
60. C : et pis bah, je sers le self un petit peu aussi, mais moins parce que j'y ai été moins longtemps, j'y ai été moins de semaines dans celui-ci
61. M : hum
62. C : [long silence – C tourne ses feuilles] c'était pareil je dressais les cerises en ramequin et pis je faisais les plateaux de yaourt, nettoyer mon plan de travail et pis je nettoyais le self là-bas à mon dernier stage
63. M : hum, hum
64. C : [silence] bon bah voilà
65. M : d'accord, très bien, et euh, pourquoi ça s'appelait une immersion ?
66. C : bah une immersion, bah alors là, c'était en fait pour me remettre dans le bain, dans la cuisine pour voir si j'avais pas perdu surtout, mais non je sais pas pourquoi c'était le mot « immersion »
67. M : hum
68. C : non, j'en n'ai pas de souvenir, parce que normalement c'était pour obtenir un contrat de travail à la fin
69. M : ah oui
70. C : alors ben [long silence]
71. M : hum, hum, d'accord, et vous avez eu des expériences professionnelles euh C ?
72. C : bah oui parce qu'une fois dans le collège y'avait, y'avait une personne qu'était en arrêt maladie et bah avait fallu que je la remplace quoi un petit peu

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

73. M : ah oui
74. C : hum
75. M : hum, hum, vous m'aviez parlé que vous aviez travaillé à la S euh
76. C : oui au L oui
77. M : ouais
78. C : oui bah là c'était différent, c'était en usine
79. M : alors est-ce que vous voulez me raconter un petit peu comment ça se passait ?
80. C : ah oui bah alors là, super [rires]
81. M : hum, hum
82. C : alors bah déjà ben quand j'arrivais, alors je commençais le matin à ? [silence] je sais plus si c'est 5h ou 6h le matin, enfin bref peu importe, alors après bah j'étais à la chaîne de temps en temps, on mettait les saucisses dans les barquettes, mais bon j'y ai pas été longtemps parce que j'étais plus loin moi dans un truc manuel où qu'on prenait notre temps davantage et que fallait mettre euh par euh 20 je crois, fin y'avait un certain nombre à mettre dans, dans les barquettes et après on mettait sur des chariots, donc c'était moins difficile
83. M : hum, hum
84. C : et pis comme ils me mettaient aussi à faire de tout, j'ai été aussi aux cartons, alors les cartons, j'avais deux sortes de cartons que je mettais sur des, je sais pas comment appeler ça, bref, et pis ça collait les mains ça dis donc, c'était bien chaud, han, je me brûlais des fois [rires], ça me collait les mains
85. M : ouais ?
86. C : ah oui parce que ça sortait chaud de la machine et pis, bah c'est tout quoi, alors sinon, bah une fois ils m'avaient aux carpaccios, bah là, ça n'allait pas très bien, parce que j'étais avec une dame et pis j'arrivais pas à suivre et pis c'était à la chaîne et pis ben fallait aller vite quoi, fallait mettre 3 ou 4 carpaccios pis ça tombait en bas, oh là là, c'était la catastrophe
87. M : hum, hum
88. C : enfin alors bon ils m'ont remis à autre chose, alors j'étais aux paupiettes, ah bah là, ça allait tout seul, c'était plus intéressant et c'était pas à la chaîne, tout ce qu'est pas à la chaîne j'y arrive mieux en fait
89. M : hum, hum
90. C : alors je prenais dans, l'escalope de veau, on la tournait sur nous-mêmes, on mettait de la barde alentours et après on mettait un élastique dans les deux sens et ensuite c'était, dans les cartons par 25 et pis après bah j'adorais filmer et pis mettre les étiquettes, ah c'était super ça
91. M : hum, hum
92. C : mais bon y'en n'avait pas beaucoup à faire parce que vers 10-11h je crois qu'on avait fini, alors quand on avait fini fallait essayer d'aller autre part quoi, soit à la chaîne là, aux saucisses, ou alors aux brochettes, ah bah là, heureusement que je mettais que les barquettes polystyrène sur la chaîne et un sachet d'herbes parce que les autres qui mettaient les brochettes bah dis donc, des fois quand ça rentrait dans la boîte, ça avait du mal à rentrer, alors, en plus que la chaîne bah elle défilait quoi
93. M : hum, hum
94. C : bah shai pas comment ils pouvaient faire pour y arriver hein, han, fin bon, moi ils m'avaient mis une fois, ça allait pas du tout, je cassais les boîtes alors euh c'était pas

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

la peine et pis une fois ils m'avaient mis aussi là aux brochettes mais c'était différent, fallait que j'amenais, parce que sur le chariot y'avait des brochettes de bœuf, des brochettes d'agneau et des brochettes de, d'autres choses, et fallait pas se tromper quand ils nous disaient qu'ils voulaient mettons de la [?] ou du bœuf ou, ah bah oui mais pour les reconnaître c'est pas toujours évident parce qu'ils mettaient un poivron vert pour une certaine espèce et un poivron rouge je crois pour l'autre, mais comment se rappeler que celui-ci c'était le vert le bœuf, et l'autre l'autre quoi

95. M : hum, hum
96. C : ah bah dis donc, enfin bon j'ai fait ça et pis sinon on faisait des boulettes ? des boulettes de bœuf ? ou des boulettes de chair de tomate ? fin bref, je sais plus comment que c'était, bah là ça allait parce que c'était encore pas la chaîne forcément
97. M : hum, hum
98. C : et pis on en mettait 12 dans les petites boîtes et pis sur des chariots
99. M : hum, hum
100. C : mais par contre bah le matin, quand on allait prendre la pause et tout, fallait pointer
101. M : ah oui
102. C : y'avait que cela de différent, mais une fois l'habitude prise, ça va, on s'y fait
103. M : hum, hum
104. C : et pis on avait notre tenue spéciale avec notre casque, notre casque blanc, on était habillé tout en blanc, la combinaison blanche, le pantalon blanc, les bottes plutôt, blanc, et pis là on avait bah devant la bouche, bon bah pas le calot mais la casquette comme ils appellent et pis le casque par dessus
105. M : hum, hum
106. C : bon voilà, j'ai rien oublié
107. M : hum, hum, très bien, c'est très intéressant, ouais, vous avez eu d'autres expériences comme ça en entreprise euh ?
108. C : euh oui, une semaine d'intérim ouais
109. M : hum, hum
110. C : bah c'est pas un si bon souvenir
111. M : ah ?
112. C : non, c'était une mauvaise ambiance, pis c'était qu'à la chaîne alors c'était différent, c'était à S
113. M : ouais
114. C : hum, mais c'est encore plus loin ça, c'était aussitôt la sortie des écoles parce que je voulais voir comment que ça faisait en usine et pis
115. M : hum, hum
116. C : bon voilà, point final [rires]
117. M : hum, hum, hum, d'accord, donc ça, ça vous a moins plu
118. C : non, ça m'a moins plu, ouais
119. M : hum, hum
120. C : bah c'était surtout pour l'histoire de l'ambiance quoi, pis ma carte elle marchait pas alors j'ai eu que des complications pour pointer et tout euh pff
121. M : ah oui
122. C : j'aime mieux pas y penser

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

123. M : ouais d'accord, hum, hum
124. C : par contre la cueillette des pommes c'était super
125. M : ah la cueillette des pommes oui
126. C : c'était super d'être en plein air, là dehors, dans les vergers et tout
127. M : ouais
128. C : et pis bah le midi on apprend des nouvelles des autres là, ils nous disent : « bah oui les pommes sont petites » ou ci, ou ça euh c'est super quoi, et pis après bah on repart dans nos pommiers [rires]
129. M : alors comment ça se passe la cueillette des pommes ?
130. C : bah ça se passe bien euh, on a notre petit traîneau et pis on a un panier de cueille et pis on commence à cueillir nos pommes de bas vers le haut, par contre on a fait des tours avec notre panier de cueille, parce que notre pallox y fait shai pas combien de kilos moi [silence] environ mettons 200, ouais, shai pas, eh be il nous faut 3 heures ou 2 heures et quart des fois, ça dépend des, des pommes, pour faire un pallox
131. M : hum, hum
132. C : alors quand le pallox il est fini on dit : « ouais ah ça y est, il est fini quand même » [rires] alors on met l'étiquette et pis bah on appelle le tracteur et pis il vient chercher notre pallox
133. M : hum, hum
134. C : en général on en a un d'avance plus loin de l'autre côté
135. M : hum, hum
136. C : pis on file notre rang, mais le rang il paraît long [rires] [silence]
137. M : hum, hum
138. C : où que c'est bien, c'est quand on change de variété, parce que quand on en a marre d'une variété par exemple, qu'elle soit beaucoup abîmée ou quelque chose, et ben on dit : « ah on change de variété, ça va être mieux, elles vont peut-être être plus grosses ou moins abîmées quoi »
139. M : hum, hum
140. C : et parfois c'est vrai que, elles sont plus grosses, alors ça se remplit plus vite quoi le pallox [silence] sauf quand on fait la première cueille et la deuxième cueille parce que, comme c'est la dernière en fait euh il reste beaucoup de petites quoi parce que, à la première et deuxième cueille en général on prend les grosses quoi, pour remplir le pallox [rires]
141. M : hum, hum
142. C : [silence] non bah sinon [silence] si bah une fois j'avais été sur le euh pas le traîneau c'était pour changer, c'était une autre machine là plus haut, mais j'aime pas tellement ça parce que j'avais l'impression de rien faire, c'était pour prendre juste les pommes en hauteur, parce que sur le traîneau des fois on est trop petit pour les attraper, alors j'avais été sur cette machine là, et ben oui mais j'avais l'impression de rien faire
143. M : ah oui
144. C : alors je trouvais pas ça si intéressant
145. M : hum, hum
146. C : moi j'aime mieux avec mon traîneau pis hop, je sais ce que j'ai à faire [rires]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

147. M : [rires]
148. C : que là prendre en haut bah le pallox on le voit tout le temps vide
149. M : et oui
150. C : ça monte pas assez vite, tandis que quand on est tout seul dans notre rang bah au moins on fait notre travail, pis le chef y vient nous voir, nous parler pis ben nous contrôler aussi les pommes, sur 100 pommes il nous dit les défauts qu'y a et pis ceci, cela,
151. M : hum, hum
152. C : et pis bah, que là sur la machine bah pff on regarde les pommiers mais pff, faut qu'on prend aux arbres mais y'en a presque pas alors
153. M : hum, hum
154. C : si y'en a quand même, mais bon le pallox avance pas si vite [rires]
155. M : hum, hum, hum, hum
156. C : [silence]
157. M : et puis sinon euh quel souvenir vous avez de l'école en général ?
158. C : bah pff, shai pas, au début j'aimais ça, je, l'ordinateur et tout, mais après j'ai commencé à moins bien aimer ça, vers la fin quoi
159. M : hum, hum
160. C : c'était plus la même ambiance, et tout, de toutes façons, la mentalité surtout
161. M : là vous parlez de l'école, la maison familiale
162. C : ouais, oui, oui
163. M : moi je parlais de l'école généralement, fin depuis toute petite jusqu'à
164. C : ah bah, toute petite j'aimais ça
165. M : hum, hum
166. C : tout le temps je voulais y aller il paraît alors
167. M : hum, hum
168. C : non bah j'aimais ça jusqu'à, je sais pas moi, juste les deux dernières années de la maison familiale là, les deux premières étaient bien
169. M : hum, hum
170. C : pis en plus j'apprenais sur la cuisine alors c'était trop bien, même j'ai appris les termes culinaires en cui-, en cuisine, en anglais, alors j'adorais ça
171. M : ah oui
172. C : ah c'était trop top [rires] moi qui aime l'anglais euh et le français, ouais c'était intéressant
173. M : hum, hum
174. C : [silence]
175. M : et vous aimiez un petit peu moins les dernières années
176. C : bah oui, ouais parce que c'était déjà plus compliqué et pis, shai pas, la mentalité des camarades, tout ça
177. M : hum, hum
178. C : c'était différent [silence] et ouais
179. M : bien, est-ce que vous aviez d'autres choses à rajouter euh C ?
180. C : bah non, je vois pas
181. M : non ? vous avez fait le tour ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

182. C : oui, bah oui
183. M : donc on s'en tient là pour aujourd'hui ?
184. C : oui d'accord
185. M : voilà

Bilan de l'entretien :

Les propos de C. sont explicites. Elle emploie même un métalangage relatif à son métier (piano, poche à douille, …) qu'elle prend le soin d'expliciter à son interlocuteur non familier de ce type de vocabulaire : elle témoigne ainsi de sa capacité à se mettre à la place de l'autre, du point de vue de l'autre, pour adapter son discours.

On remarque également que les plans cognitifs et affectifs sont étroitement reliés : C. me parle de son travail et plus particulièrement des expériences positives dans son travail ; cela la revalorise sur un plan narcissique alors qu'elle est justement dans une période difficile de recherche d'emploi qui met à mal son image d'elle-même. Dès qu'elle se sent un peu fragilisée, elle évite le sujet délicat. La dimension cognitive se soutient de la dimension psycho-affective.

Annexe 25 : Entretien d'explicitation n°1 – Christine

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 31/05/06

Durée : environ 30-35 minutes

Lieu : S

Exercice : Fiche lecture n°26 : dictée de la recette : « clafoutis au yaourt »

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C : Christine, l'interviewée

1 M : donc C, je vous propose de revenir à un moment donné, à un moment donné de l'exercice, au moment où vous étiez assise, au tout début de l'exercice, vous étiez assise à cette table-là, sur cette chaise-là, vous aviez la feuille de papier euh sous les yeux, les crayons dans la main droite 2 C : oui [rires] 3 M : hein, est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là ? 4 C : oui, oui, ça va 5 M : ça va ? 6 C : ouais 7 M : ouais ?	Je recontextualise la situation pour favoriser l'évocation chez C. Cette recontextualisation peut sembler un peu simpliste (ce qui tranche avec le degré d'abstraction auquel fait appel le reste de l'entretien), d'où les rires de C.
8 M : comment il vous revient ce moment-là, est-ce que c'est des images qui vous reviennent ? 9 C : bah c'est un moment agréable 10 M : c'est un moment agréable	C fait appel d'emblée à un jugement de valeur afin de qualifier le moment qu'elle a vécu : « c'est un moment agréable ». J'essaie de ré aiguiller C vers mon objectif.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

11 C : parce que bah j'aime bien écrire 12 M : d'accord, hein, et comment ce moment agréable vous revient, il vous revient par le biais, fin, sous forme euh d'images, vous vous revoyez dans la situation, assise à cette table-là, avec le crayon dans la main ou c'est plutôt sous forme de sons, vous réentendez les mots que je prononce, vous réentendez parler ? 13 C : bah c'est les deux à la fois en fait 14 M : hum 15 C : ouais bah oui, surtout que l'exercice c'était un thème qui me plaisait en plus donc euh 16 M : hum, hum 17 C : donc y'a ça aussi quoi [rires] 18 M : d'accord, donc c'est un peu les deux à la fois 19 C : oui	Néanmoins, elle insiste une nouvelle fois sur ce moment agréable ; l'aspect motivationnel joue beaucoup dans le cadre d'une tâche qu'on propose à un apprenant.
20 M : alors donc c'est, quelque part, y'a des images hein si je 21 C : oui, bah oui y'a des images, ouais ouais [rires] 22 M : alors est-ce que vous pouvez me décrire ces images euh C ? 23 C : bah c'est les fruits, c'est le yaourt, c'est la préparation en fait de la recette 24 M : hum, hum 25 C : surtout des images sur ça quoi 26 M : hum, hum, vous vous êtes fait des images sur les fruits, le yaourt 27 C : les ingrédients quoi, battre les blancs d'œuf [rires] 28 M : hum, hum 29 C : bah oui je vois tout, je vois le moule, je vois tout [rires] 30 M : vous voyez tout 31 C : ouais 32 M : ouais, d'accord 33 C : pis bah toute la préparation quoi [silence]	On notera une prégnance des images chez C : elle revit au présent les images qu'elle a vues lors de la dictée, elle le revoit tandis qu'elle les évoque.
34 M : mais y'a des sons également puisque vous avez dit : « c'est un peu les deux » 35 C : oui y'a l'écriture aussi, comme j'aime bien écrire euh le français 36 M : et alors, quels sons ça a fait dans votre tête 37 C : [long silence] bah de réfléchir avant d'écrire	« pour les chiffres euh, bah de l'écrire en lettres en fait » : C évoque le début de la dictée où elle a écrit le chiffre 750 en lettres. Elle a dû se prononcer « 750 » dans sa tête afin d'accéder à la correspondance en lettres.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

quoi euh 38 M : ouais 39 C : ou en même temps peut-être, en même temps d'écrire 40 M : hum, hum 41 C : ouais 42 M : hum, hum, et comment vous avez fait pour euh réfléchir [silence] comment ça s'est passé ce moment-là où vous avez réfléchi ? 43 C : bah dans ma tête 44 M : dans votre tête, ouais [silence] je vous propose, si vous en êtes d'accord, C, de me décrire ce qui s'est passé dans votre tête quand vous réfléchissiez 45 C : ouais mais je sais pas comment décrire ça 46 M : avec vos mots à vous, en prenant bien le temps de revenir dans cette situation 47 C : [soupir] [long silence] par exemple pour les chiffres euh, bah de l'écrire en lettres en fait 48 M : oui 49 C : réfléchir à l'écrire en lettres 50 M : hum, hum 51 C : voilà un exemple	L'exemplification permet à C de diminuer le niveau d'abstraction de ma question.
52 M : alors on va prendre cet exemple-là, cet exemple du chiffre écrit en lettres, hein 53 C : oui 54 M : vous retrouvez bien cet exemple-là ? 55 C : oui, oui, je le vois oui 56 M : vous le voyez ? bon alors, comment vous	Surgit un point de butée, l'explicitation d'une connaissance en acte. Je fragmente de plus en plus l'action, jusqu'à un point de butée, lié à l'abstraction croissante. Nous restons

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

avez fait pour écrire ce chiffre en lettres ? 57 C : bah je l'ai épelé dans ma tête avant pis j'ai écrit après 58 M : d'accord, vous l'avez épelé 59 C : ouais, oui, oui 60 M : alors est-ce que vous pouvez être un petit peu plus précise 61 C : bah s, e, p, t, pis après bah j'écris « sept » pis après « cent », c, e, n, t, pis bah j'écris quoi, bah je fais les deux en même temps, je sais pas comment expliquer ça 62 M : hum, hum 63 C : ouais c'est pas évident d'expliquer ça 64 M : [silence] et comment ça vous vient le « s » de « sept » 65 C : bah alors là [rires] [silence] non bah là je sais pas, je sais pas répondre là 66 M : non ? [long silence] 67 C : bah si, ça vient parce que je l'ai entendu en fait dans la dictée 68 M : vous l'avez entendu ? 69 C : oui 70 M : hum, hum [silence] 71 C : bah je sais pas moi 72 M : ouais, hum, vous l'avez entendu dans la dictée, et là, au moment où vous l'avez entendu, juste à ce moment-là, vous vous êtes fait une image du « sept » ou un son ? 73 C : euh non plus un son pour écrire en fait euh, comme je l'ai épelé avant euh, bah c'est pas vraiment un son shai pas ? si, c'est un son, ouais 74 M : ça vous fait un son ? 75 C : ouais, ouais plus un son que l'image ouais 76 M : hum, hum, quand vous êtes dans la situation, que vous la revivez à nouveau, et bien vous entendez plus un son 77 C : oui 78 M : hein, que vous ne voyez une image, hein [silence] d'accord, donc vous vous êtes épelé les mots dans votre tête 79 C : oui, pis bah j'écris 80 M : et puis vous écrivez 81 C : bah oui, shai pas comment je fais les deux en même temps mais, si en général je fais comme ça [rires] 82 M : hum, hum	ici dans le cadre des modalités sonores du fonctionnement mental de C.
83 M : est-ce qu'y a des mots sur lesquels vous avez hésité ? 84 C : euh oui [silence] c'est des mots simples en plus [rires] 85 M : lesquels, par exemple ? 86 C : bah y'a eu « cerise » 87 M : ouais 88 C : parce que bah je sais plus si on met deux « s » ou un en	C ponctue ses propos d'un jugement de valeur, se dévalorisant : « c'est des mots simples en plus ». Un peu plus loin, C se centre sur le résultat : « j'ai peut-être faux » davantage que sur la procédure. Je la rassure en redisant

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

fait 89 M : hum, hum [silence] 90 C : et y'en avait un autre mais shai plus lequel [silence] 91 M : alors on va prendre l'exemple du mot « cerise » si vous voulez bien C, si vous en êtes d'accord 92 C : oui, oui 93 M : euh l'exemple du mot « cerise », vous avez hésité donc, pour vous, se dire est-ce que c'est « un s », est-ce que c'est « deux s », hein, comment vous avez fait pour trouver la bonne manière d'écrire ? 94 C : bah j'ai écrit ce qui m'a semblé, ça m'a passé par la tête comme ça, j'ai écrit quoi 95 M : hum, hum 96 C : mais bon j'ai peut-être faux hein [rires] 97 M : oui ça on verra après ça 98 C : oui, oui 99 M : c'est pas très grave hein, comme je vous le disais les erreurs sont pas très importantes, euh ça vous a, vous avez écrit comme ça vous passait par la tête 100 C : bah oui, quand j'ai épelé, j'ai écrit comme ça après 101 M : hum, hum 102 C : et même en relisant une deuxième fois, je sais toujours pas si [silence] non 103 M : et là quand vous l'avez épelé c'était une image, l'image de la cerise, ou le son ? 104 C : bah toujours les sons plus 105 M : le son ? 106 C : ouais 107 M : hum, hum [long silence] d'accord, très bien [long silence]	une consigne que j'avais déjà formulée avant l'entretien.
108 M : donc comment vous, vous avez fait pour euh vous dire « bon je l'écris comme ça » ? 109 C : bah ouais 110 M : vous avez dit « je, je me le suis épelé » 111 C : bah oui, pis j'ai écrit comme ça hein 112 M : voilà, et vous avez écrit comme ça 113 C : mais pourquoi, je sais pas 114 M : ou comment vous avez fait pour l'écrire comme ça 115 C : ouais, bah ouais, non je sais pas 116	J'arrive à un point de butée. J'essaie de favoriser l'évocation en demandant à C de laisser revenir la situation. Mon propos semble inductif puisque C indique qu'elle a peut-être eu une image du mot « cerise », ou de la cerise. Plus loin, j'induis un type de fonctionnement mental : « qu'est-ce que vous vous disiez dans votre tête ». Entendre des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

M : je vous propose de bien revenir dans la situation de la cerise 117 C : oui bah oui 118 M : hein, de bien laisser revenir à vous cette situation, du moment où vous avez entendu le mot « cerise » et du moment où vous l'avez écrit, et entre le moment où vous l'avez entendu et le moment où vous l'avez écrit, des choses se sont passées dans votre tête 119 C : bah ça se peut que je l'ai vu en image quand même, je sais pas trop mais [rires] 120 M : ouais [silence] et qu'est-ce qui s'est passé dans votre tête justement, entre le moment où vous l'avez entendu et le moment où vous l'avez écrit ? [silence] 121 C : bah je réfléchissais si fallait « un s » ou deux [rires] 122 M : ouais 123 C : y'a que ça, y'a que ça 124 M : hum, hum, et pis comment vous faisiez pour savoir si c'était « un s » ou « deux s », qu'est-ce que vous vous disiez dans votre tête ? 125 C : bah je disais le mot, c'est tout quoi, « cerise » mais 126 M : « cerise » ouais 127 C : mais non, je voyais toujours pas [silence]	sons ne correspond pas forcément au fait qu'on se dise quelque chose dans sa tête.
128 M : et finalement, comment vous l'avez écrit ? 129 C : bah je crois que j'ai mis « deux s » 130 M : vous avez mis « deux	Ma première question se centre sur le résultat, alors que je devrais interroger la procédure, le

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

s » 131 C : il me semble ouais 132 M : hum, hum [silence] vous avez mis « deux s », d'accord, donc pour vous, ça, ça fait « cerise » 133 C : bah je sais pas trop en fait hein 134 M : hum, hum 135 C : j'hésite encore [rires] 136 M : vous hésitez encore 137 C : ouais 138 M : hum, hum [long silence] et quand vous vous épelez le mot « cerise » dans votre tête, comment ça se passe ? 139 C : bah je vois toujours pas si y'a « un s » ou deux en fait, le début je le vois bien c, e, r, i, ça va, mais après [rires] après c'est plus compliqué 140 M : vous le voyez, c'est à dire vous avez une image ? 141 C : bah oui quand même 142 M : est-ce que vous pouvez me la décrire cette image ? 143 C : bah c'est le fruit, la cerise quoi ou les cerises 144 M : hum, hum [long silence] 145 C : mais bon ça m'aide pas l'image 146 M : l'image ne vous aide pas 147 C : non je pense pas parce que 148 M : est-ce que c'est l'image du mot ? 149 C : bah oui c'est l'image du mot en fait ouais 150 M : hum, hum, et est-ce que c'est ça qui vous aide ou plutôt le son du mot ? 151 C : bah je crois que c'est plutôt le son du mot normalement qui m'aide, ouais 152 M : hum, hum 153 C : mais bon [silence] 154 M : normalement, c'est-à-dire euh d'habitude ou dans cette situation-là en particulier ? 155 C : bah dans cette situation-là ouais, mais même les autres fois normalement c'est le truc du nom là ouais 156 M : hum, hum [silence]	vécu de l'action. Cela sème encore une fois le doute chez C.
157 M : d'accord, est-ce qu'y a d'autres mots sur lesquels vous avez hésité ? 158 C : bah oui, je sais que c'est le truc de verbe quand y'avait « e, z » ou « e, r » mais 159 M : ouais 160 C : ouais ça doit être « ajoutez », « versez », des trucs comme ça quoi, mais bon c'est pareil pour savoir si c'est un « r » ou un « z » euh 161 M : alors comment vous avez fait ? Prenez-en un, prenez un exemple, quel exemple vous voulez prendre C ? 162 C : bah « versez » là par exemple	Malgré quelques imprécisions (Cf. « le truc de verbe », « quelque chose de grammaire »), C maîtrise des aspects du métalangage relatif à la langue : elle évoque le verbe, la grammaire, … Elle maîtrise également la règle de grammaire permettant d'orthographier correctement le « a » avec ou sans accent. En évoquant les règles de grammaire, C se centre une nouvelle fois sur le résultat et non la procédure qui l'a amenée au résultat. Elle

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

163 M : « versez », alors je vous propose, si vous en êtes d'accord C, de nous arrêter sur « versez », « e, z » ou « e, r », vous retrouvez bien la situation ? 164 C : bah un petit peu mais shai plus trop ce qu'y avait après comme mot alors « versez », ah si par exemple « versez les cerises dans le moule », par exemple, alors c'est « versez » 165 M : ouais 166 C : fin shai plus si c'était comme ça mais bref 167 M : hum, hum 168 C : je sais que c'est « versez » toujours [rires] 169 M : hum, hum 170 C : « versez » [long silence] ouais parce que normalement y'a quelque chose de grammaire avec ça mais 171 M : y'a quelque chose de grammaire avec ça 172 C : ouais 173 M : ouais, c'est-à-dire ? 174 C : bah y'a des, je sais pas comment dire [silence] y'a des règles à respecter quoi 175 M : hum, hum [silence] comment vous avez fait, juste à ce moment-là, au moment où il fallait écrire, soit « z », soit « r » ? 176 C : [silence] bah c'est pareil, comme tout à l'heure, y'a la prononciation mais c'est pas évident quoi 177 M : alors qu'est-ce qu'est pas évident C ? 178 C : bah si c'est un « r » ou un « z » tout simplement, juste toujours la fin du mot [rires] 179 M : hum, hum 180 C : pas le début mais la fin du mot 181 M : hum, hum 182 C : non mais y'a des règles à savoir avec ça, de grammaire, comme le « a » par exemple, le « a » avec accent quand on peut dire « avait » ou quand on peut pas 183 M : hum, hum 184 C : et là c'est pareil avec le « r » et le « z » mais je l'ai plus en tête en fait, les règles de grammaire 185 M : hum, hum, et vous avez cherché la règle de grammaire à ce moment-là ? 186 C : bah non pas spécialement mais 187 M : c'est maintenant que vous prenez conscience qu'y avait des règles de grammaire ? 188 C : ouais, ouais, bah si j'en ai pris quand même conscience euh en faisant la dictée mais bon pour réfléchir si c'est un « r » ou un « z » euh, le « a » je sais, c'est avec l'histoire du « avait », mais le « r » et le « z » euh non je me souviens plus, mais je crois que y'a quelque chose quand même à voir avec les règles de grammaire 189 M : hum, hum 190 C : voilà [rires] 191 M : d'accord [silence]	aimerait peut-être que je lui dise cette règle de grammaire.
192 M : et comment vous vous l'êtes épelé « versez » ? 193 C : bah dans la tête pis	Deux discours tenus en parallèle émergent : le mien vise à interroger C sur le vécu de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

après j'ai écrit comme avec « cerise », v, e, r, s, e, pis après z ou r, c'est là que ça bloque [rires] 194 M : hum, hum [silence] et comment ça vous revient le « v » ? le « v » du début ? 195 C : bah si ça, sans problème, le « v » ça va, c'est toujours la fin, c'est tout [silence] c'est bizarre [long silence] 196 M : et quand ça marche bien, comme le « v », le « e », le « r », le « s » 197 C : ouais 198 M : le « e » 199 C : bah ça va plus vite avec [inaudible] [rires] 200 M : et comment ça se passe dans votre tête, si vous retrouvez bien la situation ? 201 C : bah ça passe, ça se passe que y'a pas de problèmes quoi, y'a que la fin du mot que, qui pose problème, la dernière, dans les dernières lettres quoi, ouais c'est par rapport à chaque lettre en fait 202 M : par rapport à chaque lettre ? 203 C : ouais 204 M : c'est-à-dire ? 205 C : bah les premières lettres ça va, pis les dernières ça va pas 206 M : hum, hum 207 C : l'orthographe du mot 208 M : hum, hum 209 C : ouais je crois que c'est comme ça 210 M : et comment vous savez que ça va bien pour les premières lettres ? 211 C : et bah ça [long silence] là je sais pas 212 M : parce que vous disiez « ça va bien pour les premières lettres », je sais que c'est v, e, r, s, e, alors comment vous le savez ça ? [silence] 213 C : bah alors là euh [long silence] ouais bah là c'est compliqué là 214 M : alors qu'est-ce qu'est compliqué C ? 215 C : bah je sais pas comment expliquer ça moi 216 M : vous savez pas comment l'expliquer ? 217 C : bah non [silence] moi y'a que la fin de la dernière lettre que [silence] bah qui bloque là, je sais pas si c'est le « z » ou le « r » 218 M : hum, hum [silence] alors qu'est-ce qui vous empêche de l'expliquer ? [long silence] 219 C : bah je sais pas le début euh peut-être que je sais l'écrire et pis pas la fin ou shai pas 220 M : hum, hum 221 C : non je vois pas 222 M : hum, hum [long silence]	diverses actions ; celui de C se centre sur le résultat, non sur la procédure.
223 M : d'accord [long silence] et après « versez » y'avait le mot « dans » je crois 224 C : ouais, d, a, n, s, ouais 225 M : hum, hum, comment ça vous vient ça « d, a, n, s » ? vous venez de le dire là, juste à ce moment-là, et juste au moment où vous	On peut réussir une action sans avoir conscience des procédures qui ont permis d'arriver à cette action. Ici, je bute sur une connaissance en acte. Puis C parvient à trouver une procédure : « par la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

venez de le dire, comment vous avez fait pour le dire ? 226 C : ah là, là [rires] [silence] pff, je sais pas moi, ça vient comme ça, je sais pas, ça vient comme ça, ouais, bah ouais je pense [silence] ah, ça y est 227 M : oui 228 C : par la prononciation 229 M : par la prononciation ? 230 C : ouais pour savoir si c'est « an » ou « en » peut-être 231 M : hum, hum 232 C : fin c'est une supposition hein, je pense hein parce que je suis pas sûre 233 M : par la prononciation, est-ce que vous pouvez développer un petit peu C ? 234 C : bah alors là, « d, a, n, s », bah non c'est « dans », c'est quand on le lit alors, ah non je sais pas développer moi 235 M : hum, c'est quand on le lit, c'est-à-dire, qu'est-ce que vous voulez dire par là ? 236 C : bah la lecture de la dictée par exemple, on prononce chaque mot quoi, le mot, shai pas 237 M : ce qui vous a aidée, c'est quand j'ai prononcé, c'est ça ? 238 C : ouais je pense, ouais, comme toutes les dictées c'est pareil 239 M : hum, hum [silence] ça vous a aidée	prononciation ». Mon écho interrogatif : « par la prononciation ? » l'amène soudain à douter.
240 M : j'ai dit « dans » et après, qu'est-ce qui s'est passé juste après ? 241 C : bah j'ai écrit 242 M : hum, hum, mais entre le moment où vous avez entendu et le moment où vous avez écrit 243 C : bah on	Dans mes propos, un jugement de valeur intervient : « c'est ça qui serait intéressant de savoir », comme si les autres interventions de C avait moins de valeur. C emploie le « on »,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

réfléchit à comment l'écrire quand même 244 M : ouais, et comment ça se passe quand vous réfléchissez ? 245 C : bah ouais, c'est ça [rires] 246 M : c'est ça qui serait intéressant de savoir [long silence] 247 C : bah on réfléchit si c'est « en » ou « an » mais [silence] bah ouais je sais pas comment développer ça moi [long silence] non je vois pas 248 M : hum, hum 249 C : ou alors par rapport à la phrase peut-être je sais pas 250 M : ouais par rapport à la phrase 251 C : ouais 252 M : [silence] c'est-à-dire par rapport à la phrase ? 253 C : bah par rapport aux mots qu'y a avant pis les mots qu'y a après 254 M : hum, hum 255 C : à part ça euh je vois pas 256 M : les mots qu'y a avant et les mots qu'y a après vous aident en fait 257 C : ouais [silence] surtout avant peut-être, les mots qu'y a avant 258 M : les mots qu'y a avant surtout 259 C : ouais je pense 260 M : hum, hum [silence]	ce qui témoigne d'une généralisation, montrant qu'elle sort de l'évocation.
261 M : et quand vous dites ça, au moment où vous le dites, vous voyez des images ou vous entendez des sons ? 262 C : bah j'entends plus des sons je pense quand même 263 M : hum, hum 264 C : en fait ça dépend des mots, y'a, y'a peut-être des mots que je vois plus des images 265 M : hum, hum, comme quels mots par exemple ?	Les mots renvoyant à un objet concret induisent-ils plus une image (Cf. l'exemple du saladier) alors que les mots plus abstraits (tels « dans ») induisent davantage un son ? Par rapport aux doutes de C concernant ses procédures à l'œuvre durant les actions décrites, je redonne la consigne formulée avant

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

266 C : bah « cerise », « yaourt », tout à l'heure, je crois que je devais voir les images quand même 267 M : hum, hum 268 C : que là dans le saladier par exemple, je pense pas que je vois l'image pareil, avec le mot « dans », mais le mot « saladier » peut-être que je vois le saladier [rires] voilà par exemple, je sais pas 269 M : hum, hum, donc c'est la phrase qui vous aide et les mots qu'y a écrit avant 270 C : ouais, je suppose oui 271 M : hein, « versez dans » 272 C : ouais, ouais 273 M : le mot « versez » vous a aidée à écrire le mot « dans » 274 C : oui normalement, dans la continuité de la phrase quoi, ouais 275 M : hum [silence] 276 C : fin c'est une impression, je sais pas trop 277 M : ouais, mais c'est ce qui se passe dans votre tête, vous décrivez ce qui se passe dans votre tête et y'a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, hein c'est vous qui savez ce qui se passe dans votre tête [silence] je peux pas me mettre dans votre tête pour savoir ce qui se passe 278 C : ah bah non 279 M : hein [long silence] est-ce que vous avez d'autres choses à rajouter sur comment ça s'est passé cette dictée ? 280 C : bah non, pff, comme ça s'est passé très bien alors [rires] 281 M : ouais, et comment vous savez que ça s'est passé très bien ? 282 C : bah parce que c'est, j'aime faire ça et pis c'est intéressant de faire des dictées donc euh, j'ai trouvé ça intéressant, en plus c'est le thème que c'était 283 M : hum, hum 284 C : oui 285 M : hum, d'accord, est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter euh C qu'on n'aurait pas abordées aujourd'hui ? 286 C : bah non je vois pas 287 M : sur comment vous avez fait ? 288 C : bah non parce que y'a que ça, y'a que épeler les noms et pis écrire et pis c'est tout hein 289 M : hum, hum [silence] 290 C : non bah y'a que ça oui 291 M : d'accord, donc on s'en tient là pour aujourd'hui ? 292 C : d'accord 293 M : très bien	l'entretien : il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses.

Annexe 26 : Entretien d'explicitation n°2 – Christine

460

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 07/06/06

Durée : environ 25-30 minutes

Lieu : S

Exercice : Fiche lecture n°25, exercice 1 : il s'agit de retrouver des mots manquants dans des phrases, le texte global ayant trait à l'alimentation équilibrée.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C : Christine, l'interviewée

1 M : donc C, je vous propose, si vous en êtes d'accord, de revenir à un moment de l'exercice, au moment où vous avez commencé à lire euh l'exercice, le texte hein, vous étiez assise à cette table-là 2 C : [rires] 3 M : sur cette chaise-là, oui y'a quelque chose qui vous dérange, non ? 4 C : bah non, non, au début, shai pas j'ai peut-être eu, j'ai mis longtemps avant de comprendre peut-être au début 5 M : vous avez mis longtemps avant de comprendre ? 6 C : ouais 7 M : hum, hum 8 C : fin je trouve ouais [rires] pis après bah ça a été, j'ai fait les phrases 9 M : ouais	Je recontextualise la situation pour favoriser l'évocation chez C. Cette recontextualisation, sous la forme d'un rituel [Cf. EdE n°1], peut sembler un peu simpliste (ce qui tranche avec le degré d'abstraction auquel fait appel le reste de l'entretien), d'où peut-être les rires de C. Il s'agit peut-être également de rires qui témoignent de son stress : une pression importante s'évacue à travers les rires. Puis, quand je lui demande de mettre en mots ces rires, elle se centre sur la tâche en émettant un jugement de valeur en premier lieu défavorable à son égard : « j'ai mis longtemps avant de comprendre peut-être au début », en second lieu plus favorable : « après bah ça a été, j'ai fait les phrases ».
10 C : pis c'est en lisant les phrases que j'ai trouvé les mots dans la continuité de la phrase en fait 11 M : [silence] d'accord 12 C : comme la première phrase là avec un litre et demi par jour 13 M : oui 14 C : parce que le texte c'était sur l'alimentation équilibrée 15 M : hum, hum 16 C : [rires] 17 M : d'accord, d'accord 18 C : alors après les autres phrases euh, y'a des phrases quand même que j'ai hésité 19 M : y'a des phrases où vous avez hésité 20 C : ouais	C essaie de coller au maximum aux attentes qu'elle m'attribue. Ainsi, elle fait des efforts de remémoration : « le texte c'était sur l'alimentation équilibrée ». Elle est très sensible à ce qu'elle vit peut-être comme un échec, par exemple lorsqu'elle a hésité pour certaines phrases.
21 M : alors on va prendre, je vous propose, si vous en êtes d'accord C, de prendre un exemple de phrase où vous avez hésité 22 C : bah je sais plus le début mais c'était avec des [un ?] et pis après fallait continuer la phrase, alors j'ai hésité entre mettre des produits laitiers ou alors des fruits et j'ai mis des fruits finalement, pour finir 23 M :	C a beaucoup de difficultés à répondre à mes deux focalisations faisant appel à la posture d'évocation. Elle voudrait répondre tout de suite à mes questions, ne supportant pas le silence : en effet, avant l'entretien, quand je lui indique la consigne du droit au silence pour réfléchir, elle s'exclame : « Oh là, là, je sens que ça va faire comme la fois dernière, il va

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

hum, hum, vous avez mis des fruits 24 C : ouais 25 M : alors comment ça vous est venu ce, ce mot-là ? 26 C : [silence] alors là [long silence] 27 M : vous avez hésité entre « produits laitiers » et « fruits » 28 C : bah oui 29 M : hein [long silence] et vous avez choisi « fruits » plutôt 30 C : bah oui j'ai choisi « fruits » mais [silence] 31 M : comment vous avez fait pour choisir « fruits » ? 32 C : bonne question [rires] « fruits », « fruits » [long silence] je pense parce que bah faut manger des fruits quoi donc euh je pense que j'ai mis « fruits » 33 M : hum, hum, c'est parce qu'il faut manger des fruits que vous avez mis « fruits » 34 C : oui peut-être, je pense ouais	y avoir de longs silences, je vais pas savoir comment répondre ». A-t-elle un modèle de l'entretien calqué sur les interviews télévisées dans lesquelles les silences sont proscrits ?
35 M : hum, hum, est-ce qu'y avait des mots plus faciles pour vous ? 36 C : bah oui, la première phrase là 37 M : la première phrase	Je pose des questions en vue d'analyser les procédures de C, mais pas dans une

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

38 C : ouais 39 M : alors je vous propose, si vous en êtes d'accord, de nous arrêter sur la première phrase euh, donc vous m'avez parlé tout à l'heure hein, et puis on va voir comment vous avez fait, hein, pour euh, comment, comment ce mot vous est venu pour la première phrase ? 40 C : bah parce que j'ai vu un litre et demi alors euh, comme je sais qu'il faut boire un litre et demi par jour, bah j'ai mis « par jour », ça m'est venu comme ça, je sais pas comment expliquer 41 M : hum, hum [silence] ça vous est venu comment ça ? 42 C : ouais dans la réflexion euh 43 M : dans la réflexion ? 44 C : ouais 45 M : ouais [long silence] dans la réflexion 46 C : ouais, bah ouais [long silence] 47 M : est-ce qu'y a eu d'autres mots faciles euh 48 C : bah oui y'en a eu d'autres, mais je ne les ai plus en souvenir, c'est ça le problème [silence] si y'a eu quand même le fruit dans une autre phrase avec les légumes, parce que je sais que les fruits et les légumes c'est important d'en manger quoi, pour notre alimentation 49 M : hum, hum 50 C : pis en faisant la liaison normalement « fruits [z] et légumes » ça allait quoi 51 M : ça allait, en faisant la liaison 52 C : ouais 53 M : est-ce que vous pouvez un petit peu préciser C ? 54 C : aïe, aïe, aïe [rires], « fruits et légumes » bah euh, pff, avec le pluriel 55 M : ouais, le pluriel vous a aidée 56 C : ouais 57 M : ouais 58 C : pis le début de la phrase quand même parce que je sais plus trop ce que c'était mais je pense que le début m'a aidée aussi de la phrase 59 M : le début de la phrase ouais 60 C : ouais 61 M : comment il vous a aidée le début de la phrase ? 62 C : par le pronom ou par euh, ça je sais plus moi 63 M : hum, hum [silence] par le pronom [silence] 64 C : ouais par le pronom je crois, ou alors par le sujet, je sais pas 65 M : hum, hum, ouais, le sujet de la phrase vous a aidée 66 C : ouais le sujet de la phrase ouais 67 M : hum, hum [silence] et le pluriel 68 C : bah le pluriel c'est pour la liaison « fruits [z] et légumes » quoi 69 M : d'accord	posture de remédiation. Il me manque un accompagnement à la médiation de C.
70 M : et ça « fruits [z] et légumes » quand vous le dites là, au moment où vous le dites là, vous voyez une image ou vous entendez un son ? 71 C : bah j'entends plus le son avec la liaison en fait « fruits [z] et légumes » 72 M : ouais, vous entendez le son « fruits [z] et légumes », et ça fait quel son pour vous C ? 73 C : [silence] quel son ? [long silence] 74 M : vous entendez « ça » ou « fait » un son « fruits [z] et légumes » », hein ça vous fait quel son ? 75 C : bah le son que ça	

Sous contrat Creative Commons Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER Epouse CHEVALLIER Gaëlle Faustelle - Université Lyon 2 - 2011

sais que y'avait un verbe 83 M : oui 84 C : mais je vois pas du tout le début ni la fin de la phrase alors euh 85 M : et là, au moment où vous êtes en train de le rechercher là, vous voyez une image ou vous entendez un son ? Le son du verbe ou l'image du verbe ? 86 C : bah le son du verbe mais je sais que la terminaison alors shai pas le début alors, je suis pas avancée 87 M : hum, hum [long silence] 88 C : oui parce qu'en fait, j'ai pas assez lu, c'est pour ça ? 89 M : vous avez pas assez lu ? c'est-à-dire euh ? 90 C : bah j'ai fait l'exercice une fois quoi et pis c'est tout 91 M : oui 92 C : j'ai pas relu après en fait 93 M : vous avez pas relu après 94 C : ouais, c'est peut-être ça je sais pas, j'ai voulu aller trop vite 95 M : hum, hum [silence] ouais 96 C : fin je sais qu'y avait un verbe mais 97 M : y'avait un verbe, et est-ce que vous vous souvenez ce qui vous a aidée pour trouver ce verbe ? 98 C : bah oui toujours le début de la phrase 99 M : le début de la phrase 100 C : ouais	un mot facile. Elle réalise en fait un effort de mémoire volontaire et elle tente d'expliquer les raisons de son échec. Elle va donc penser que pour coller à mes attentes il lui faut se souvenir de l'ensemble des mots de l'exercice réalisé, d'où sa satisfaction lors de l'EdE n°3 pour lequel elle a mémorisé les textes présentés. Je l'encourage dans ses efforts de mémoire volontaire, plutôt que de viser une posture d'évocation : « est-ce que vous vous souvenez ce qui vous a aidée pour trouver ce verbe ? »
101 M : comment ça vous aide le début de la phrase ? 102 C : [silence] bah par le sujet, le complément, tout ça quoi, par exemple après quand on a fini d'écrire le mot, si on dit mettons euh, admettons que c'est le verbe « aller », je suis pas sûre que c'est ça mais,	C maîtrise des aspects du métalangage relatif à la grammaire : ainsi, elle évoque les termes de sujet, complément, verbe. Je joue la carte de l'authenticité avec C, en lui disant que ce que je lui demande n'est pas ordinaire, qu'on

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

on dit qu'est-ce qu'on a lavé et pis bah on trouve le sujet ou le complément 103 M : d'accord 104 C : par exemple, « les fruits ont été lavés » euh « qu'est-ce qu'on a lavé ? », bah c'est les fruits 105 M : hum, hum, mais « lavés » là euh 106 C : bah je suis pas sûre que c'est ce verbe-là mais 107 M : mais prenons l'exemple de « lavés », « les fruits et les légumes ont été lavés » par exemple 108 C : ouais 109 M : hein, « lavés » manque, y'a pas de « lavés », qu'est-ce qui vous aide à trouver « lavés » ? 110 C : bah, ah oui 111 M : c'est ça que vous vouliez dire où c'est ? 112 C : ouais, ouais c'est ça, mais c'est « sont » en fait, mettons « les fruits sont lavés », bah c'est « sont » 113 M : hum, hum 114 C : s, o, n, t, ouais 115 M : « sont », s, o, n, t [silence] « les fruits et les légumes sont » 116 C : « lavés » 117 M : « lavés » 118 C : ouais c'est « sont » en fait 119 M : et comment il vous aide le « sont » ? 120 C : bah pour finir la phrase en fait euh 121 M : [silence] hum, hum [silence] c'est vrai que c'est pas tout à fait ordinaire ce que je vous demande comme euh 122 C : non, pis je sais pas répondre [rires] 123 M : comme exercice euh, c'est pas évident de répondre 124 C : non 125 M : c'est un peu embarrassant comme situation euh, je comprends bien, on essaie de voir comment vous faites euh pour faire euh l'exercice hein, c'est ça qui nous intéresse, comment vous faites, hein 126 C : bah ouais je fais comme ça mais [silence] 127 M : alors on a vu le mot facile 128 C : oui, bah oui 129 M : hein	travaille sur les procédures qu'elle a mises en œuvre durant l'exercice.
130 M : maintenant on va voir peut-être, fin je vous propose, si vous en êtes d'accord, de voir les mots difficiles, donc y'a un premier mot difficile que vous, dont vous m'avez parlé tout à l'heure, hein je crois 131 C : ouais c'était « fruit » 132 M : « fruit » voilà, est-ce que vous avez un exemple de deuxième mot difficile ? 133 C : [silence] deuxième mot	C n'est pas en posture d'évocation (mes propos n'incitent guère à faire émerger cette attitude), mais dans un effort de mémoire volontaire, aussi les mots difficiles ont-ils du mal à revenir. Je demande à C de laisser revenir le texte à elle, mais je ne ralentis pas ma voix, je ne favorise pas la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

difficile ? [long silence] non 134 M : non ? 135 C : [silence] bah non pourtant y'en avait mais pff [long silence] 136 M : vous avez, ça a du mal à revenir à votre mémoire ? 137 C : ouais bah ouais, ouais 138 M : ouais 139 C : non, bah non, je vois pas 140 M : alors si vous laissez le texte revenir à vous, hein le texte, pas forcément, pas forcément les mots qu'on vous demandait, mais tous les autres mots, quel mot vous vient à l'esprit ? 141 C : la première phrase 142 M : la première phrase 143 C : un litre et demi par jour 144 M : d'accord, hum, hum, c'est la première phrase qui vous revient 145 C : ouais 146 M : et comment elle vous revient cette première phrase ? 147 C : bah 148 M : avec des images ou ? 149 C : c'est toujours, bah oui avec des images ouais, comme je sais que faut boire de l'eau par, un litre et demi par jour, tout de suite ça me revient, surtout que c'est la première en plus 150 M : hum, hum	posture d'évocation. D'ailleurs elle me répond immédiatement, sans temps de réflexion.
151 C : ah plus loin y'avait des jus de fruit aussi 152 M : ouais, d'accord 153 C : boire des jus de fruit ou du soda 154 M : hum, hum 155 C : ouais 156 M : comment ça vous est revenu C ça ? 157 C : [rires] instinctivement je sais pas, bah oui ça m'est revenu là 158 M : ouais 159 C : les jus de fruit et les sodas, ouais, mais je sais pas la fin de la phrase,	Soudain, un autre élément du texte lui revient : « jus de fruit ». Quelle stratégie mentale a-t-elle déployé pour parvenir à cette remémoration ? Elle dit que ces termes lui sont revenus « instinctivement ». J'émets un jugement de valeur positif sur cet acte de remémoration. Cela confronte peut-être C dans l'idée qu'il

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

je sais pas le début 160 M : mais c'est bien que ça vous est, soit revenu, hein 161 C : ouais, ouais parce que j'ai hésité avec ce mot-là, le jus là 162 M : vous avez hésité 163 C : parce que quand j'ai vu « fruit », je voulais mettre « boisson » ou « eau », et pis « boisson fruit » ou « eau fruit », ça fait pas bien, j'ai pensé au jus de fruit pis comme y'avait « soda », tout de suite c'est venu « jus de fruit » 164 M : hum, hum, d'accord 165 C : voilà le mot difficile de tout à l'heure quoi 166 M : ouais, d'accord [silence] et comment ça vous est revenu ça « jus, jus de fruit », comment ça vous est venu « jus de fruit » ? 167 C : bah en relisant la première phrase là, comme j'ai, j'ai revu la bouteille d'eau là comme un litre et demi là, après je sais qu'y avait une autre phrase, shai pas si c'est la deuxième ou plus loin mais y'avait « jus de fruit » et « soda » 168 M : hum, hum [silence] et donc c'est en relisant la première phrase que vous avez su que c'était « jus » 169 C : oui parce que j'ai calé sur cette question-là [rires] 170 M : vous avez calé 171 C : ouais, j'ai hésité on va dire 172 M : vous avez hésité [silence] et qu'est-ce qui vous a fait hésiter ? 173 C : bah le mot « fruit » en fait parce que au début j'ai pensé à l'eau, mais shai pas pourquoi parce qu'y était déjà dans la première phrase alors, pis j'ai dit « ça va pas, eau fruit ça va pas », c'est « jus de fruit » forcément [silence] surtout qu'y avait « soda » derrière quoi 174 M : hum, hum, donc ce qui vous aide c'est ce qui vient après, au fond 175 C : bah là oui, bah ça dépend des phrases en fait 176 M : c'est ça 177 C : ouais, mais là oui 178 M : là, juste à ce moment-là 179 C : c'est le mot après oui 180 M : c'était le mot après [silence]	faut retenir le maximum d'informations du texte pour répondre à mes attentes.
181 M : et si vous laissez encore une fois le texte revenir à vous 182 C : bah j'essaye mais 183 M : quels autres mots, pas seulement les mots que vous avez complétés hein, mais quels autres mots du texte vous reviennent ? 184 C : je crois que y'a le mot	J'interroge C sur ses procédures de remémoration, mais elle fait très vite intervenir un jugement de valeur négatif : « c'est pas évident ». Je fragmente de plus en plus les procédures, mais C répond par

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

« eau » qu'est revenu plus loin 185 M : hum, hum [long silence] 186 C : et j'ai rajouté un mot avec le début du texte, le titre là 187 M : d'accord [long silence] en ce moment vous êtes en train de rechercher 188 C : « équilibré » ouais 189 M : « équilibré » 190 C : soit « équilibré » ou « alimentation », c'est l'un des deux que j'ai mis ouais 191 M : vous étiez en train de rechercher le mot là 192 C : oui [rires] 193 M : tout à l'heure, hein, si vous vous remettez dans cette situation, je vous propose de vous remettre dans cette situation de retrouver les mots euh, comment vous faites pour retrouver des mots C ? 194 C : bah j'essaie de réfléchir à ce que j'ai lu, mais c'est pas évident 195 M : vous essayez de réfléchir à ce que vous avez lu 196 C : ouais 197 M : et comment vous faites pour essayer de réfléchir à ce que vous avez lu ? 198 C : bah j'essaie de me rappeler des phrases mais, ou des mots, mais c'est pas, j'ai qu'un mot alors c'est pas, comme là j'avais « alimentation » alors 199 M : et comment il vous vient ce mot-là, euh juste à ce moment-là euh, C ? 200 C : par la réflexion euh [silence] ou la mémorisation peut-être mais bon, comme j'ai pas trop mémorisé les phrases euh 201 M : hum, hum [silence] et comment vous faites quand vous réfléchissez ? 202 C : bah j'essaie de retrouver les phrases, les mots, mais c'est pas simple [rires] 203 M : hum, hum [silence] ce que vous dites c'est que vous essayez de retrouver des mots ou des phrases mais c'est pas facile pour vous 204 C : bah non parce qu'en fait je crois que j'ai dû lire trop vite 205 M : hum, hum 206 C : ouais [silence] 207 M : vous pensez que vous avez lu trop vite 208 C : bah oui parce que j'ai voulu faire trop vite l'exercice sans doute, pis voilà 209 M : hum, hum [silence]	des généralités : « par la réflexion ou la mémorisation ».
210 M : alors prenons, on va prendre un exemple de mot qui vous est revenu, quel mot par exemple vous aimeriez prendre ? 211 C : le yaourt 212 M : « yaourt », euh comment vous avez fait pour bien l'écrire ? 213 C : bah par la prononciation et pis par euh, les voyelles, les consonnes 214 M : hum, hum 215 C : [silence] et pis bah le	C maîtrise une part du métalangage relatif à la grammaire. Ainsi, elle emploie les termes « voyelles, consonnes, pluriel, singulier, phrase, pronom, déterminant ». C emploie le « nous » : « quand y'a un adjectif aussi ça nous aide ». Cela montre une généralisation, signe que C n'est pas en évocation. D'ailleurs

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pluriel ou le singulier quoi selon le début de la phrase ou le premier pronom là, pronom ou déterminant je sais plus 216 M : hum [silence] donc par les voyelles, les consonnes, le pluriel, les déterminants ou les pronoms 217 C : [silence] ouais c'est tout 218 M : hum, hum [silence] et là vous savez que le mot est écrit correctement [silence] 219 C : bah je pense ouais 220 M : hum, hum [long silence] 221 C : quand y'a un adjectif aussi ça nous aide 222 M : ouais [silence] vous pensez à un exemple particulier dans le texte là ? 223 C : non 224 M : non [silence]	quand je lui demande si elle pense à un exemple particulier, elle répond par la négative.
225 M : je vous propose C, si vous en êtes d'accord, de revenir au mot « jour » de la première phrase 226 C : oui, un litre et demi par jour 227 M : un litre et demi par jour 228 C : oui 229 M : vous retrouvez bien la situation ? 230 C : oui 231 M : comment vous avez fait pour bien écrire le mot « jour » ? [long silence] 232 C : bah par le mot « par » déjà 233 M : ouais 234 C : pis « jour », bah c'est par les lettres, par les lettres 235 M : est-ce que vous pouvez préciser un petit peu plus ? 236 C : bah, j, o, u, r 237 M : alors comment vous avez su que c'était j, o, u, r ? [très long silence] 238 C : par l'orthographe shai pas 239 M : ouais, hum, hum [silence] 240 C : parce qu'on a appris à l'écrire comme ça, je sais pas 241 M : ouais [long silence] d'accord	Je fragmente de plus en plus les procédures jusqu'à un point de butée. Je n'insiste guère, préférant clore l'entretien sur une récapitulation.
242 M : donc si je reprends un peu tout ce que vous avez dit depuis le, le début, euh, on a commencé par les mots faciles, avec le mot « jour » 243 C : oui 244 M : ou on a commencé par les mots difficiles je me souviens plus trop, avec le mot « fruit » ? 245 C : non on a commencé par la première phrase avec le mot « jour » 246 M : on a commencé par la première phrase avec le mot « jour », vous avez dit que vous avez retrouvé facilement le mot « jour » parce que normalement, c'est le mot « jour » euh qu'on met euh dans ce type de phrase-là 247 C : oui 248 M : hein, normalement on boit un virgule cinq litre d'eau par jour hein, euh, c'est ça qu'il faut, et puis après vous avez parlé	J'opère une récapitulation de l'ensemble de l'entretien. Il s'agit ici d'une co-construction du résumé, puisqu'à certains moments, j'hésite. C, quant à elle, a bien mémorisé le cheminement de la réflexion tout au long de l'entretien. Analyse du fragment d'entretien suivant : *M : voilà, après je vous ai demandé de laisser revenir à vous le texte, et « jus de fruit » vous est revenu, et vous avez dit « c'est peut-être grâce à la réflexion ou la mémorisation » hein et vous n'en étiez pas sûre hein C : mais y m'est revenu [rires]* Ce passage montre la signification qu'accorde C à la tâche : il s'agit davantage de mémoriser des termes présents dans l'exercice réalisé auparavant, alors que,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

du mot 249 C : « fruit » 250 M : « fruit » hein euh, vous avez dit que euh là pour vous c'était très difficile, ç'avait été plus difficile, vous aviez hésité entre « produit laitier » et « fruit » 251 C : oui 252 M : hein, et vous aviez mis « fruit » plutôt, vous aviez préféré le fruit 253 C : oui 254 M : pis ensuite on a vu d'autres mots difficiles je crois ? je me souviens plus trop [silence] d'autres mots difficiles 255 C : y'avait « laver », le verbe 256 M : « laver » le verbe 257 C : mais je suis toujours pas sûre que c'était ce verbe-là mais bon, je sais que ça terminait toujours comme ça toujours 258 M : ouais 259 C : et pis l'autre « alimentation équilibrée » là 260 M : c'est venu un petit peu plus tard je crois « alimentation équilibrée » hein 261 C : et pis après « jus de fruit » m'est revenu avec « soda » 262 M : voilà, après je vous ai demandé de laisser revenir à vous le texte, et « jus de fruit » vous est revenu, et vous avez dit « c'est peut-être grâce à la réflexion ou la mémorisation » hein et vous n'en étiez pas sûre hein 263 C : mais y m'est revenu [rires] 264 M : mais y vous est revenu, voilà, ce mot-là, difficile, vous est revenu, hein et vous avez dit que euh, euh vous aviez trouvé que c'était « jus » parce que euh c'était les mots qu'étaient avant ou après qui vous aidaient, comme « laver » hein 265 C : oui 266 M : c'était ce qu'était avant ou ce qu'était après qui vous aidait en fait hein 267 C : oui c'est ça 268 M : voilà, et puis vous avez essayé de faire revenir encore d'autres mots, y'a eu le mot « yaourt » 269 C : oui 270 M : hein euh il vous est revenu 271 C : et pis c'est tout 272 M : et pis c'est tout, oui voilà, et je vous ai demandé pour finir comment vous aviez fait pour écrire correctement les mots et vous avez dit c'est par les lettres, par les voyelles, par les consonnes, par les pronoms ou les déterminants, et par le pluriel 273 C : ouais c'est ça 274 M : c'est bien ça C ? 275 C : oui, oui 276 M : on a fait le tour de ce que vous vouliez dire pour aujourd'hui ? 277 C : oui, bah oui 278 M : donc on s'en tient là 279 C : oui d'accord [479]	de mon côté, j'insiste plus sur les procédures à l'œuvre lors de la tâche.

-- BILAN DE L'ENTRETIEN --

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

280 M : alors, comment ça a été l'entretien euh C ?

281 C : bah ça a été un petit peu dur

282 M : ça a été un petit peu dur

283 C : ouais

284 M : ouais ? qu'est-ce qu'a été dur pour vous C ?

285 C : bah parce que en fait j'ai fait mon exercice trop vite quoi

286 M : c'est pas grave

287 C : non c'est pas grave

288 M : non, vous vous reprochez d'avoir fait l'exercice trop vite, c'est ça ?

289 C : bah un petit peu mais, enfin quand même j'ai retrouvé des mots [rires] comme

290 M : c'est pas grave que vous retrouviez pas ou que vous retrouviez les mots, c'est comment vous faites qu'est important

291 C : ouais d'accord

292 M : hein, et puis par rapport aux réponses, c'est vous qui savez, moi quand je vous pose une question je ne connais pas la réponse, parce que je ne suis pas dans votre tête, hein [silence]

293 C : oui bah d'accord

294 M : vous avez d'autres choses à exprimer sur cet entretien euh ?

295 C : non j'ai rien d'autre, non

296 M : non ? bon

Annexe 27 : Entretien d'explicitation n°3 – Christine

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 14/06/06

Durée : environ 30-35 minutes

Lieu : S

Exercice : Fiche écriture n°26 : « comprendre l'importance de la mise en page ». Exercice 1 et exercice 2 (question 1).

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C : Christine, l'interviewée

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

1 M : voilà donc C. je vous propose de revenir euh à la première partie de l'exercice, hein euh, à un moment donné de l'exercice, on vous demandait de voir les différences entre deux textes, hein 2 C : oui 3 M : donc c'était une recette de cuisine, vous étiez assise à cette table-là 4 C : oui 5 M : cette chaise-là, y'avait la feuille là sous vos yeux, vous aviez le crayon dans votre main droite, vous aviez une feuille de brouillon euh et on vous demandait de retrouver les différences, vous retrouvez bien la situation ? 6 C : oui je, je la retrouve	Je recontextualise la situation pour favoriser l'évocation chez C.
7 M : oui, alors comment vous avez fait pour repérer les différences entre les deux textes ? 8 C : par rapport à la présentation de la feuille M : hum, hum 9 C : et un texte qu'était séparé en 3 paragraphes et l'autre texte qu'était en lecture d'affilée quoi 10 M :	Très vite, C. se centre sur les réponses à donner à l'exercice 1, sur le résultat et non la procédure. Elle n'est pas sûre de sa réponse. On soulignera une maîtrise du métalangage chez C. par rapport aux concepts suivants :

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

hum, hum [silence] et par quoi avez-vous commencé ? 11 C : bah j'ai commencé par lire le texte 1 plusieurs fois, puis lire le texte 2 12 M : ouais 13 C : et pour moi, ça m'a paru le texte 2 euh plus facile à lire, mais pour d'autres c'est peut-être le texte 1 par rapport à la présentation peut-être 14 M : hum, hum, donc vous avez commencé par lire le texte 15 C : oui, bien le lire 16 M : bien le lire 17 C : oui pour bien comprendre [rires] 18 M : pour bien comprendre 19 C : ouais	« texte », « paragraphe », « en lecture d'affilée ».
20 M : d'accord, et qu'est-ce que vous avez fait ensuite ? 21 C : [silence] bah [long silence] j'ai trouvé que le texte 2 j'y arrivais mieux à lire les phrases en continuité comme ça 22 M : ouais, ouais [silence] hum, hum [silence] donc le texte 2 c'était plus facile pour vous ? 23 C : bah ça m'a donné cette impression-là ouais 24 M : hum, hum [silence]	C. est dans une procédure d'auto-évaluation et non dans une restitution d'un vécu d'action.
25 M : et comment vous avez fait pour voir que c'était la présentation qui était différente ? 26 C : bah parce que bah les paragraphes, bah celui du texte 1, sont séparés on va dire je sais pas 27 M : hum, hum [silence] comment vous avez su qu'ils étaient séparés ? 28 C : bah en regardant le texte et en lisant, là dans la feuille, ouais 29 M : hum, hum [silence] comment vous avez fait pour euh, pour lire le texte ? 30 C : [silence] bah je l'ai lu dans ma tête 31 M : hum, hum 32 C : tout bas [rires] 33 M : hum, hum, tout bas dans votre tête 34 C : ouais 35 M : ouais	S'ensuit une série de focalisations, à visée de fragmentation, dont les réponses ne sont pas explorées avec exhaustivité.
36 M : donc c'étaient plus des sons qui se formaient dans votre tête ou des, des images que vous voyiez ? 37 C : euh bah non c'étaient des images 38 M : des images ? 39 C : oui, avec le batteur électrique par exemple 40 M : hum, hum 41 C : ouais [silence] 42 M : ça faisait quelles autres images euh sinon 43 C : bah je voyais les ingrédients, le fromage blanc, tout ça, le sucre 44 M : hum, hum 45 C : disons que je me voyais en train de faire ça quoi 46 M : d'accord, hum, hum [silence] donc vous avez plutôt vu des images ? 47 C : oui 48 M : quand vous avez lu [long silence]	En lisant le texte, des images apparaissent à C., très concrètes, liées aux ustensiles et ingrédients utilisés dans la recette. Elle se voit concrètement en train de réaliser la recette, au fur et à mesure qu'elle la lit.
49 M : donc vous avez lu le texte 50 C : ouais 51 M : vous avez ensuite vu les	De nouveau, surgit l'auto-évaluation (« mais j'ai vu que ça », sous-entendu : peut-être

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

différences, que la présentation était pas la même 52 C : oui mais j'ai vu que ça 53 M : hum, hum [silence] 54 C : bah oui parce que ç'aurait été mettons en italiques, j'aurais pu dire ça mais comme ça y était pas, même c'était pas en caractères gras tout ça quoi 55 M : qu'est-ce qu'était pas en italiques et en caractères gras ? 56 C : bah par exemple, y'aurait eu un texte qu'aurait été bah comme le premier par exemple et pis le deuxième tout en italiques ou tout en gras 57 M : hum, hum 58 C : j'aurais pu voir une autre différence quoi [rires] 59 M : hum, hum 60 C : mais là y'avait pas ça [rires] [silence] ç'aurait été plus facile pour trouver les différences [rires] 61 M : d'accord, ouais, d'accord [silence] donc vous avez vu les différences entre les deux, les deux textes ? 62 C : oui, bah oui, par la présentation, les paragraphes quoi 63 M : la présentation, les paragraphes	fallait-il voir d'autres éléments). Nous pouvons également souligner la maîtrise des marques typographiques, à travers les mots « italiques » et « caractères gras ».
64 M : et on va, je vous propose, si vous en êtes d'accord, C, de nous arrêter sur un paragraphe 65 C : oui, bah oui 66 M : vous en trouvez un dans votre tête ? même si vous n'avez pas tous les mots euh 67 C : oui, bah oui, oui 68 M : oui ? hein, euh, comment vous savez, juste à ce moment-là, que c'est un paragraphe ? 69 C : [silence] parce que je sais qu'y en a trois et pis y'a plusieurs phrases dans un paragraphe, donc euh, donc voilà quoi 70 M : et comment vous savez que c'est une phrase ce que vous voyez ? 71 C : parce que bah c'est des mots qui se suivent et pis par le point, la virgule euh 72 M : hum, hum 73 C : ouais 74 M : hum, hum 75 C : la ponctualité quoi, ouais le point, la virgule, c'est ça [long silence]	J'opère une focalisation qui peut induire un recours à des connaissances métalinguistiques, mais pas forcément à un vécu de l'action. C'est ce qui se passe d'ailleurs. C confond « ponctualité » et « ponctuation ».
76 M : et pour vous le texte le plus facile, c'était le numéro 2 alors ? 77 C : bah oui, parce que c'était à se suivre quand même 78 M : hum, hum 79 C : ouais parce que par exemple, si on commence une recette par exemple, on sait tout de suite les ingrédients, on sait après tout de suite ce qu'y a à faire,	Les propos de C témoignent d'un fonctionnement séquentiel (texte 2) et non dans la globalité (texte 1). C a le souci de nuancer ses propos, elle a conscience de la multiplicité des fonctionnements mentaux. Ma question initiale a débouché sur l'explication

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

que l'autre ça donne pas l'impression pareil 80 M : hum, hum 81 C : bah pour moi, toujours, pour moi parce que pour d'autres c'est peut-être l'inverse, c'est peut-être la présentation qui les aide davantage à comprendre, comme c'est plus espacé et moins long à lire, pour moi j'aime bien lire les phrases, hop, entièrement, quitte à les relire deux ou trois fois pour les comprendre mais 82 M : hum, hum 83 C : ouais 84 M : d'accord [silence] donc ça explique pourquoi le texte est plus facile pour vous 85 C : ouais voilà 86 M : hein	d'une cause (pourquoi le texte le plus facile était le numéro 2) et non sur le vécu de l'action.
87 C : alors j'ai compris que fallait faire le gâteau un jour ou deux à l'avance et qu'il, qu'on n'en avait que pour ¼ d'heure de	Le sens et l'aspect motivationnel jouent dans la rétention des informations ; mais encore une

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

préparation et que c'était un gâteau sans cuisson 88 M : hum, hum [silence] d'accord, vous avez retenu ça 89 C : oui voilà j'ai retenu ça 90 M : et comment vous avez fait pour retenir ça euh C ? 91 C : alors là, bah si par les phrases 92 M : hum, hum [silence] 93 C : dans la lecture en fait des phrases 94 M : hum, hum 95 C : et puis un gâteau sans cuisson c'est intéressant quand on est pressé 96 M : ouais 97 C : mais bon faut quand même le faire un jour ou deux à l'avance quand même, ouais [silence] ouais c'est par les phrases hein que j'ai retenu ça	fois, c'est davantage l'explication d'une cause que le vécu de l'action qui est mise en avant.
98 M : hum, hum, donc tout à l'heure vous avez dit euh, « j'ai retenu telle chose, telle chose, telle chose », hein, je vous ai demandé comment euh vous avez fait, vous m'avez dit « par les phrases » 99 C : ouais pis la ponctualité quand même, les points et les virgules 100 M : par les points et les virgules 101 C : ouais 102 M : hum, hum, la ponctualité ouais 103 C : et pis bah un petit peu par euh les images, de voir comment faire quoi, avec le saladier, le sucre euh, battre les œufs en truc là et tout ça quoi 104 M : hum, hum, hum, les images vous ont aidée également euh 105 C : oui 106 M : à mémoriser le texte 107 C : oui parce que l'appareil électrique j'ai bien retenu [rires] 108 M : hum, hum 109 C : ouais [silence] 110 M : est-ce qu'il y a d'autres choses que vous avez retenues ? 111 C : bah le saladier, pis un petit peu les ingrédients quand même mais pas dans l'ordre par contre 112 M : hum, hum 113 C : je sais qu'y a les œufs, le fromage blanc, le sucre [long silence] bon je vais pas en dire plus parce que je vais mélanger avec les numéros des [rires] parce que je m'apprêtais à dire « sel et poivre » alors euh je crois que c'est dans le deux ça, donc euh j'arrête là	C indique les éléments qui l'ont aidée à mémoriser certains points du texte : les phrases, la ponctuation ainsi que les images.
114 M : hum, hum, et là aussi vous venez de me dire des ingrédients hein euh, juste au moment où vous avez redit ces ingrédients, comment vous avez fait euh C ? 115 C : bah j'ai relu mon texte au début, parce que ça en parlait au début des ingrédients 116 M : vous avez relu dans votre tête, c'est ça ? 117 C : oui, oui 118 M : ouais 119 C : ouais,	Après une question de mise en situation d'une action de rétention, j'opère une focalisation relative au vécu de cette action. C relit dans sa tête le texte, revoit des images. Le torchon qu'elle évoque lui est revenu « dans la continuité des phrases » : autrement dit, elle a déroulé la liste des ingrédients jusqu'à

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pis bah tout de suite j'ai revu le saladier, battre les œufs [rires], pis bah encore le batteur là qui revient, mais je sais pas dans l'ordre c'est tout quoi 120 M : hum 121 C : si y'avait un torchon plus loin 122 M : alors comment il vous est revenu ce torchon ? 123 C : bah dans la continuité des phrases, mais très bien, je crois que c'est dans la fin du paragraphe ça	parvenir au torchon, ce qui témoigne d'un fonctionnement dans la séquentialité.
124 M : et là comment vous faites là juste à ce moment-là pour me dire que c'est à la fin ? 125 C : bah je sais que c'est à la fin que j'ai lu ce mot-là mais [long silence] 126 M :	Une consigne lui revient qui ressemble, à un mot près, à la consigne de la recette. C a du mal a expliciter la manière par laquelle ces

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

et comment vous le saviez euh C ? 127 C : bah en relisant le texte dans ma tête mais j'aperçois que des mots alors 128 M : hum, hum 129 C : pas forcément des phrases mais 130 M : hum, hum [silence] 131 C : bah je réfléchis à ce que j'ai lu quoi je sais pas 132 M : ouais, vous réfléchissez à ce que vous avez lu, ouais 133 C : oui parce que c'était « repliez le torchon dans la pâte » un truc comme ça 134 M : hum, hum 135 C : ou alors « mettre la pâte et pis replier dans le torchon » ouais, bah c'est une histoire comme ça ouais [rires] 136 M : hum, hum, d'accord,	mots lui reviennent : « je réfléchis à ce que j'ai lu ».
137 M : bien, donc si on reprend un petit peu ce premier exercice euh, vous avez commencé par bien lire les deux textes pour bien les comprendre, hein 138 C : oui 139 M : et puis ensuite, vous avez comparé les deux textes 140 C : oui les deux textes voulaient dire pareil 141 M : voilà 142 C : oui 143 M : les deux textes voulaient dire pareil, ouais, et vous avez vu que euh la différence c'était la présentation 144 C : oui 145 M : et les trois paragraphes séparés dans l'un, alors qu'il y en avait qu'un seul dans l'autre 146 C : oui ça j'ai vu ça, au premier coup d'œil hop [rires] 147 M : au premier coup d'œil 148 C : oui 149 M : hein, voilà, et puis on a travaillé à comment euh ça vous revenait les mots, les images, fin les mots 150 C : oui 151 M : ça vous revient par les images, par les phrases que vous lisez dans votre tête euh 152 C : et par le matériel aussi, batteur, saladier 153 M : voilà, et par le matériel 154 C : ouais 155 M : batteur, saladier, etcetera, voilà, on a fait le tour de la première situation ? 156 C : oui, bah oui	Je résume ici la manière dont C s'y est prise pour faire le premier exercice. Elle n'hésite pas à compléter mes propos.
157 M : alors, je vous propose, si vous en êtes d'accord de revenir à la deuxième partie de l'exercice, on vous demandait de recopier 158 C : un texte 159 M : un texte 160 C : oui 161 M : voilà, hein, on vous demandait de recopier un texte, donc là aussi vous étiez	Nous arrivons au deuxième exercice, question 1. Je recontextualise la situation (de manière parfois peu adaptée, trop simpliste : « vous étiez assise ici » [rires], ce qui tranche nettement avec d'autres parties de l'entretien,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

assise ici 162 C : oui [rires] 163 M : avec la feuille sous les yeux, avec le crayon dans la main droite, avec une feuille auprès de vous 164 C : ouais toujours 165 M : hein, toujours 166 C : ouais 167 M : est-ce que vous retrouvez bien la situation ?	davantage abstraites) afin de favoriser l'évocation.
168 C : oui, je retrouve même le début, le titre « ratatouille » [rires] 169 M : « ratatouille » 170 C : oui 171 M : alors, là aussi, comment vous faites pour retrouver le, le début ? 172 C : bah c'est un souvenir 173 M : c'est un souvenir 174 C : un souvenir de ce que j'ai vu quoi 175 M : et comment il vous revient ce souvenir ? 176 C : par l'avoir lu 177 M : par l'avoir lu 178 C : ouais, bah y'a des choses qu'on retient mieux que d'autres en fait 179 M : pour vous, y'a des choses que vous retenez mieux que d'autres ? 180 C : bah oui, oui 181 M : hum, hum, et là c'est « ratatouille » que vous avez mieux retenu ? 182 C : ah bah si, bah les ingrédients aussi, à peu près [rires] 183 M : ouais 184 C : bah oui parce que y'avait des courgettes, y'avait des poivrons rouges et poivrons verts, des tomates bien mûres [rires] j'ai retenu, qu'est-ce qu'y avait d'autre euh, bah si y'avait ail et basilic, persil, sel et poivre, aubergine, bah ça oui, aubergine, oignon je crois, et pis c'est tout, et deux gousses d'ail 185 M : alors là, vous avez fait un effort pour vous souvenir de ce qui vous revenait 186 C : oui 187 M : hein, comment vous avez fait pour vous souvenir de ça ? 188 C : bah pff, c'est venu comme ça parce que j'avais vu ça avant quoi 189 M : c'est venu comme ça ? 190 C : ouais, pis bah parce que je l'ai écrit aussi, je retiens mieux quand j'écris 191 M : hum, hum 192 C : euh je crois ouais 193 M : hum, hum [silence] 194 C : pis je connais ces légumes-là, ces mots-là je les connais plus euh, peut-être que j'en parle plus couramment je sais pas ouais 195 M : hum, hum	Il me semble, au vu des séances précédentes, que C s'est mise en projet, durant les deux exercices, de retenir le maximum de mots, de phrases, … afin de me les redire, croyant ainsi répondre à mes attentes. Les focalisations portent donc sur le vécu de l'acte de mémorisation.
196 M : et comment vous faites, est-ce que c'est des images qui vous reviennent dans votre tête soudain, ou est-ce que c'est des sons qui vous reviennent soudain ? 197 C : bah là y'a les deux, y'a les images et pis les sons, pis les mots 198 M : ouais 199 C : y'en a trois en fait, fin les sons et les mots	C décrit finement la manière dont les images lui reviennent : « c'est par la couleur », et elle donne de nombreux exemples. Quant aux sons, elle épelle les mots, ce qui témoigne d'un fonctionnement séquentiel. Notons une bonne maîtrise de la lecture-écriture quand elle épelle le mot « aubergines » sans hésiter ni se

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

c'est pareil 200 M : alors je vous propose C, si vous en êtes d'accord, de m'expliquer comment les images, les sons et les mots vous reviennent 201 C : alors les images, c'est par les tomates, parce que bon bah y'a la couleur rouge, les courgettes c'est vert, les poivrons rouges et verts bon bah c'est la couleur aussi que je vois, les oignons bon bah c'est la couleur jaune là quand on épluche euh l'oignon, pis bah oui y'a les oignons blancs aussi, par le truc blanc là, les gousses d'ail bon bah c'est blanc, oui c'est par la couleur en fait 202 M : hum, hum 203 C : que je reconnais les images, et l'aubergine bah c'est moitié noir ça, noir shai pas quelle couleur [rires] 204 M : hum, hum 205 C : et pis les sons ben c'est quand j'épelle le mot, par exemple « aubergines », les lettres a, u, b, e, r, g, i, n, e, s, ouais c'est ça les mots, l'épellation des mots 206 M : l'épellation des mots, ça vous aide 207 C : ouais, beaucoup oui 208 M : hum, hum [silence] ça vous aide à vous souvenir 209 C : oui [silence] 210 M : et comment ça vous aide à vous souvenir euh C ? 211 C : bah pour écrire sans doute je pense 212 M : hum, hum 213 C : et pis par la prononciation, mais bon ça revient à l'épellation [silence] ouais voilà 214 M : hum, hum	tromper. Soulignons également la maîtrise du métalangage, à travers le terme « épellation ».
215 M : alors je vous propose, C, de revenir si vous en êtes d'accord au moment où vous avez recopié le, le texte euh comment avez-vous fait pour recopier la recette de cuisine en améliorant la mise en page ? 216 C : [silence] bah j'ai pensé à une présentation à moi enfin que j'ai vu des fois sur les livres 217 M : ouais 218 C : ouais [silence] ouais à part ça euh 219 M : comment elle est là cette présentation à vous ? 220 C : bah elle est un peu de, à la suite quoi 221 M : hum, hum 222 C : mais j'en ai fait deux, remarque, mais, ouais l'autre j'ai fait comme le premier texte quand même, avec les ingrédients là 223 M : hum, hum	C est soucieuse des fonctionnements mentaux de chacun : ainsi, elle a réalisé deux présentations, l'une pour elle (où les mots sont écrits « à la suite »), l'autre sur le modèle du premier texte de l'exercice 1.
224 M : alors on va s'arrêter, si vous en êtes d'accord, sur le premier texte que, la première copie que vous avez faite 225 C : oui j'ai écrit tout d'affilée 226 M : tout d'affilée 227 C : ouais 228 M : et là, comment vous avez fait pour écrire tout d'affilée ? 229 C :	En expliquant la procédure d'écriture qui l'a amenée au résultat final, C manifeste une maîtrise du métalangage : « les virgules, les parenthèses ». Elle hésite dans le choix des mots venant désigner la réalité graphique qu'elle a produite : « parties »,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

bah j'ai écrit les mots à se suivre, en faisant attention à la ponctuation quand même, les virgules, les parenthèses 230 M : hum, hum [silence] 231 C : et j'ai rajouté des mots je crois bien, parce que tout d'un coup y'avait marqué « préparez tous les légumes » et moi j'ai mis les légumes à suivre 232 M : hum, hum, hum [silence] 233 C : bah oui en recopiant le texte quand même 234 M : ouais [silence] et puis pour la deuxième présentation, comment vous vous y êtes prise pour recopier le texte en améliorant la mise en page ? 235 C : bah j'ai fait des petits traits et pis j'ai mis chaque légume, chaque ingrédient, intercalé en deux, en deux shai pas quoi [rires] pas paragraphes, mais en deux parties on va dire 236 M : hum, hum 237 C : même trois si on veut, pis après bah j'ai recopié les, le paragraphe euh en essayant de pas dépasser la feuille, enfin je sais pas comment dire euh 238 M : hum, hum 239 C : que les mots soient alignés à peu près quoi 240 M : hum, hum 241 C : pis j'ai fait les petits points pour essayer de pas dépasser en fait shai pas 242 M : hum	« paragraphes » (elle veut en fait désigner les colonnes). A noter également : mes questions font appel à un vocabulaire abstrait : « en améliorant la mise en page ».
243 M : et comment ça vous est venu l'idée de cette présentation ? 244 C : bah parce que j'aime bien cette présentation là moi, faire des petits points pour euh, pour voir où que je suis rendue après quand la phrase est finie pis revenir au, à l'autre phrase, au point de départ quoi, fin, au début de l'autre phrase 245 M : hum, hum, hum [long silence] donc vous avez fait des petits points ? 246 C : oui	Au moment de préciser l'idée de la présentation, C est prise d'un doute : a-t-elle bien mis des points en face de chaque phrase ? Elle pense peut-être que l'entretien évalue ses capacités de mémorisation, d'où cette mise en projet, durant l'exercice, de retenir le maximum d'informations pour les restituer ensuite pendant l'entretien. Mettre

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

247 M : hum, hum [silence] c'est comme ça que vous vous y êtes prise ? 248 C : oui, bah oui, ou alors j'ai pensé les faire et je les ai peut-être pas faits, mais je ne sais plus, mais j'ai pensé à en faire toujours, mais c'est vrai que j'ai peut-être pas fait sur la feuille, maintenant que ça me revient [rires] pourtant l'autre fois je les ai bien faits, je sais, aux légumes, aux courgettes, oignons tout ça, poivrons, je sais que je les ai faits 249 M : et comment vous le savez euh C ? 250 C : bah, je le sais parce que bah je l'ai fait [rires] pour séparer les légumes euh pour mieux voir les légumes différents 251 M : hum, hum 252 C : pour mieux s'organiser en fait 253 M : hum, hum [silence] 254 C : ouais bah ouais, et en plus comme y'a les chiffres, deux poivrons rouges, deux poivrons verts euh, deux gousses d'ail euh, on s'organise mieux quand y'a deux quoi, quand y'a le nombre avec 255 M : hum, hum 256 C : ou alors les grammes, quand y'a les grammes 257 M : hum, hum, vous vous organisez mieux quand y'a le nombre avec ou quand y'a les grammes 258 C : oui, parce que sinon ça fait des calculs, avec la cuillère à soupe ou avec autre chose quoi 259 M : ouais 260 C : ouais [silence]	des petits points en face de chaque phrase l'aide à séquentialiser son acte d'écriture.
261 C : ouais alors le paragraphe c'était « préparer tous les légumes » [silence] après c'était, y'avait certains légumes à couper en dés 262 M : ouais 263 C : ou en rondelles [silence] après y'avait une histoire de laisser avec l'huile d'olive 264 M : hum, hum 265 C : ça devait être dans une casserole ou dans une poêle 266 M : hum, hum [long silence] 267 C : et après c'était « incorporer bah persil, ail, basilic, sel et poivre » [silence] 268 M : ouais [silence] 269 C : et après j'ai pas la suite [rires] 270 M : hum, hum, et comment vous faites pour faire revenir tous ces éléments à votre mémoire ? 271 C : bah j'essaie de relire le texte dans ma tête 272 M : ouais 273 C : dans la réflexion en fait mais [inaudible] j'ai déjà retenu les ingrédients [rires] 274 M : donc vous essayez de relire le texte dans votre tête 275 C : oui, bah oui 276 M : avec la réflexion 277 C : oui	C se lance dans un acte de remémoration. Je l'interroge sur la procédure qui l'a amenée à cet acte.
278 M : et qu'est-ce qui vous aide plus, les images ou les sons ? 279 C : [silence] bah	Les ingrédients lui reviennent par le biais d'images, les consignes, par le biais des sons.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

les images quand même, pis les sons, je pense que c'est les deux ouais 280 M : hum, hum, je vous propose, si vous en	Les mots davantage descriptifs font appel à des images, les mots davantage prescriptifs

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

êtes d'accord, comment les images et les sons vous aident à, à retrouver le texte 281 C : bah les images c'est par exemple par le légume toujours, pis après ça me dit : « couper en dés ou en rondelles », donc euh pour couper en dés ou en rondelles c'est plus par les sons pour l'écriture quoi, que les légumes c'est plus par l'image, ça dépend des mots en fait 282 M : hum, hum 283 C : oui voilà, ça dépend des mots, certains mots je vois plus des images, et d'autres moins, c'est plus euh 284 M : alors, oui 285 C : l'épellation 286 M : prenez un mot par exemple où y'a une image qui vous revient 287 C : « courgette », « légume » donc je vois la courgette plutôt 288 M : hum 289 C : que le son ouais 290 M : et un exemple où y'a le son qui vous aide ? 291 C : bah « couper en dés ou en rondelles » par exemple 292 M : hum, hum 293 C : je vois plus le son que l'image en fait 294 M : hum, hum 295 C : ouais 296 M : et quel son vous voyez alors ? 297 C : bah « dés » et puis « rondelles », je sais pas comment expliquer moi, en plusieurs euh, plusieurs mots, comment [silence] « ron », en plusieurs parties du mot je sais pas 298 M : ouais 299 C : shai pas comment dire ça 300 M : ouais, hum, hum [silence] c'est plusieurs parties du mot, les sons de plusieurs parties du mot 301 C : oui voilà 302 M : qui vous aident à retrouver les mots 303 C : oui voilà 304 M : hein [long silence] est-ce que vous aviez d'autres choses à rajouter sur cette deuxième partie ? 305 C : non, bah non 306 M : non ?	(les consignes) à des sons. C découpe le mot « rondelles » en plusieurs parties sonores.
307 M : donc si je reprends ce qu'on a dit pendant cette deuxième partie, on a commencé par euh, vous avez commencé par euh le titre 308 C : oui 309 M : euh « ratatouille » 310 C : oui 311 M : hein, vous avez dit « ça me revient » euh, fin je sais plus si vous l'avez dit comme ça, mais vous avez dit que c'était la, la première chose qui vous revenait 312 C : oui le titre, ouais 313 M : hein, le titre euh alors on a essayé un petit peu de voir comment euh ça vous revenait hein par les images ou par les sons, et puis après je vous ai demandé comment vous aviez fait pour euh recopier le, le texte en améliorant la mise en page, et là vous m'avez dit que euh vous aviez fait deux modèles, un premier ou vous avez tout écrit à la ligne, à la suite pardon 314 C : oui 315 M : à se suivre, parce que pour vous c'était plus, plus simple comme ça, euh voilà, et puis après vous avez fait un deuxième modèle où vous avez dans les livres de cuisine, c'est ce que vous m'avez dit ? 316 C : bah oui, oui, bah pas	Je récapitule ce que C a pu évoquer relativement à la deuxième partie de l'exercice.

Sous licence Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 15/06/06

Durée : 25'

Lieu : CS

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C: Charlotte, l'interviewée

Transcription – éléments du discours

1. M : donc voilà C, vous avez décidé, ce matin de me parler des enfants
2. C : des enfants, parce que j'ai mon gars ce matin, bah il a loupé le car alors j'ai été obligée de l'emmener vers 8 heures et demies, alors je l'ai emmené au car ce matin, oh bah il est pas trop chaud de retourner à l'école lui [rires] ça là-dessus oui, sans ça il passe, ils repassent tous les deux en 4ème et l'autre en 5ème, et le petit il passe en CE1 et CP
3. M : hum, hum
4. C : non, ça va, ça va ils sont pas trop turbulents euh M y fait du foot, il veut reprendre, les petits ils ont fait une euh séance - si on peut dire - à apprendre le foot, alors ils étaient heureux, oh là là, y'en a deux, ils sont sur la photo du, du Courrier de l'Ouest de vendredi dernier, alors ils étaient heureux quand j'ai découpé ça [inaudible] ils étaient heureux les gars, alors justement [inaudible] [rires]
5. M : hum, hum
6. C : mais bon, sans ça, ça va, on va chez les copains, c'est quand ? on va comme l'année dernière, mon, le grand, il m'a dit : « faut qu'on achète l'ordinateur », oh l'ordinateur ça fait un peu beaucoup, alors j'ai dit à, à M, j'ai dit : « c'est l'ordinateur ou les vacances », bon bah alors les vacances ça va être loupé, alors ça va être l'ordinateur cette année, on va le faire
7. M : hum, hum
8. C : mais bon on va le faire dans, tranquillement hein
9. M : ouais
10. C : oui, oui, oui, oui, sans ça, faut bien, faut bien se mettre à la mode pour l'ordinateur
11. M : hum, hum
12. C : oui, comme tout le monde [rires]
13. M : hum, hum
14. C : oui, sans ça bah euh ça va bien, là il fait moins chaud, on a fait, ah si, on a fait, mardi dernier avec les petits, on a fait un voyage euh scolaire des écoles primaires, ils ont fait « accrobat'arbre » les arbres, vous savez un jeu euh c'est à côté de euh E, c'est à E et ils font des, c'est pas, ils montent dans les arbres comme ça, ils montent d'arbre en bras, d'arbre, et bon ils étaient heureux comme tout
15. M : hum, hum
16. C : ah oui, ah il faisait chaud, ah là, là, han, pff, mais bon ça s'est bien passé, tout le monde était heureux, les enfants ils étaient heureux de faire ça, y'avait des grandes personnes, des mères de famille qui faisaient les acrobates c'était pareil, ah oui, non,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

c'était bien hein, alors ils étaient, enfin G content de faire ça, et tout, F, lui il était en haut dans les arbres, il dit : « c'était bien », tout, pff, tous heureux les gamins, mêmes les petits hein, les petits qui faisaient ça pour la première fois, bah y recommençaient deux ou trois fois dans leur petit, dans les petits euh, dans les petites choses parce que euh les petits ça fait pas pareil que les grands, ils montaient pas dans les arbres euh, ils faisaient des petites acrobaties, des petites choses, toutes simples, de leur âge

17. M : hum, hum
18. C : alors oui, tous heureux les gamins, alors là, bah on verra bien, mais bonbon pour aller là-bas, j'ai vu les prix, pff, on ira peut-être une fois pour les grands parce que eux ils ont jamais vu ça, ils ont pas fait ça
19. M : hum, hum
20. C : alors on verra bien, mais sans ça, sans ça c'était bien hein, pique-niquer, aller en car, pff, toute la journée mardi, c'était bien, han mais la chaleur qui faisait, ça c'était [inaudible] mais voilà, ouais, ah bah oui [silence] ils étaient tous, tous les gamins, même des autres, des autres mères de famille ils t'aient heureux comme tout, ah bah ils t'aient heureux et fatigués parce que y'en a qui dormaient dans le car [rires] y'avait des petits qui dormaient dans le car alors là, ah mais la chaleur dit donc pff, c'est là qu'il t'ait le plus ennuyant, bah c'est de rester, là si on peut dire, bah sous le soleil hein
21. M : hum, hum
22. C : ah bah j'ai aidé un petit peu les petits à faire de l'acrobatie si on peut dire oui [rires]
23. M : hum, hum
24. C : ouais, il faut partir de branche en branche, d'arbre, c'est pas évident hein, là ce truc-là hein
25. M : hum, hum
26. C : ouais, sans ça non bah euh, non ça va euh, non y'a pas trop, non maintenant c'est bon j'ai pu trop à dire pour le moment
27. M : hum, hum
28. C : non, non [silence]
29. M : et donc euh vous me parliez la semaine dernière que vous aviez des projets de travail
30. C : oui, j'ai un projet pour faire euh de la couture euh, de la couture, mais là je vais retourner à rapprendre un peu parce que, bon je fais de la couture oui, mais bon je fais pour moi, c'est pas pour les autres, alors si je veux faire pour d'autres faut peut-être que je rapprends un peu dans la couture, pour faire un peu mieux quand même, faire mieux, même pour la machine à coudre, pour euh, des choses, parce que j'en fais pour moi, mais pas, pas pour d'autres alors euh pff, hum, alors euh, ouais parce que là j'ai un rendez-vous avec une dame qu'est, qui font de la couture en haut
31. M : hum, hum
32. C : oui, pour mardi prochain alors euh, bah j'vais ben voir, là ils font à la main, faut que je retrouve autre part pour faire avec la machine à coudre, à la main ça va peut-être être aussi bien parce que pour m'apprendre à faire mieux les, les points, si on peut dire, ils font des belles choses j'ai vu ça, ils font des coussins, des choses euh pas mal hein

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

33. M : hum, hum
34. C : ouais, ouais, pis ils apprennent les mesures comme ça aussi ce serait bien, ça fait du bien aussi, des mesures pour apprendre, ouais, là ils sont en train de faire ça, j'ai vu ça par euh, par, bah par O. là, il m'a présentée à cette dame-là pour faire euh, de l'apprentissage de couture
35. M : hum, hum
36. C : ouais, après on verra bien [silence]
37. M : donc c'est votre projet
38. C : oui c'est le projet pour plus tard ça, ouais de faire de la couture, bah, pour des personnes hein, pour euh, pour tout, pour euh, pour plusieurs, pour des personnes, en tout cas
39. M : hum, hum
40. C : ouais [long silence]
41. M : et sinon, est-ce qu'y a des, à la télévision, des émissions que vous aimez bien ou des films ?
42. C : ah bah toujours mon film, le machin que tout, y'en a comme euh, que mes enfants n'aiment pas, ni les uns ni les autres, euh c'est euh le, « les feux de l'amour », oh bah j'ai toujours suivi ça, bon à la fin, ça lasse, mais bon quand tu reprends bon euh, quand ça s'arrête, on arrête un petit peu, après on reprend, ça fait aussi bien, on voit des nouveaux, on voit des choses, mais euh, sans ça c'est celui-là, c'est toujours le même que, que je regarde, si j'ai toujours bien aimé ça, ces émissions-là, ces films-là ouais toujours
43. M : hum, hum
44. C : ouais
45. M : alors moi, je connais pas du tout « les feux de l'amour », donc je serais intéressée pour que vous me racontiez un petit peu ce qui se passe dans ce film
46. C : ah, bon, je commence ce que j'ai vu hier si on peut dire, qu'est-ce que j'ai vu hier, toujours pareil, Victor, c'est le grand patriarche, c'est le plus grand, c'est le plus grand homme d'affaires de euh, de leur ville, parce que y'en a d'autres hommes d'affaires qu'on connaît, mais ils sont moins importants que celui-là, il a plusieurs sociétés, il prend toutes les sociétés d'autre part, ah bah celui-là, il a plu-, il a, il s'est remarié avec son ex-femme euh qu'est Salom Nikè [?] ils ont deux enfants, Victoria et euh Nicolas, Victoria, bon elle a été remariée deux, deux fois, son fiancé il s'est euh, a eu un accident, il a été tué, au début, bon bah après euh, elle a reconnu quelqu'un, une autre personne pis ça c'est bien passé, alors elle l'adore celui-là, pis lui aussi c'est pareil, mais le père euh il l'aime pas bon
47. M : hum
48. C : et Nicolas, lui il est marié avec euh Sharon, c'est une euh, c'est sa femme, là ils ont deux enfants, elle, elle a eu une fille avec un autre avant, mais bon, Nicolas il a accepté la fille, avec eux, à eux, ils ont eu un garçon, un petit garçon de euh, la fille elle a 8 ans à peu près, et le petit garçon 5 ans, après bah, bah, dans l'autre famille euh, si on peut dire euh, dans l'autre adversaire, on peut dire, c'est comme c'est deux familles qui se déchirent les unes avec les autres, alors dans l'autre famille c'est les Habbot, ils sont, c'est dans un autre, c'est dans le même feuilleton mais bon on, on voit si on peut dire deux images différentes, y'a le père, non pas le père, y'a le [silence] dans l'autre famille y'a le jeune qu'est le père, le patriarche, que là, y'a le

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

gars, Jack qu'est un des gars, c'est le gars, y'a euh, y'a qui, y'a Ashley qu'est malade là en ce moment, elle a un cancer, bon ça a été dur un petit peu pendant quelques temps, bon là ça va mieux, et y'a euh, y'a, ah oui, comment elle s'appelle l'autre, qu'habite maintenant à New York, ah je sais plus euh, elle a, je sais plus, je sais plus comment elle s'appelle, en tout cas elle habite à New York, il a, en ce moment, le père et le grand-père, il a, comme son, la mère, celle qu'est à New York, elle s'est remariée avec un autre mais pas le père de la petite, de la fille qu'elle a

49. M : hum, hum
50. C : le père de la fille il s'est marié avec Ashley, avec sa tante si on peut dire, alors ça fait un mic mac là dedans [rires] mais bon à suivre comme ça on recomprend, on comprend un petit peu, mais faut suivre [rires], et ben euh le, Brad c'est le père de la petite, de la fille à cette femme, la fille à John, comme ça va pas, elle était en, elle était à New York avec sa mère et son beau-père, comme ça allait pas trop avec euh, entre le couple, ses parents, alors euh le père, le grand père a dit qu'il allait prendre la fille pendant quelques temps, la petite, qu'a moins de, qu'a 14 ans maintenant, mais euh la pe-, oui mais bon ça va pas trop bien non plus ça, parce qu'elle s'est trouvé un petit copain, un grand copain, parce qu'il a plus, il a peut-être, il a une vingtaine d'années, et elle, elle a 14 ans, ça va pas trop bien pour dans la famille ça
51. M : hum
52. C : alors mais la fille est pas d'accord elle, elle l'adore [rires], et lui, lui aussi mais bon, alors y'a quoi encore euh qui d'autre dans une autre famille si on peut dire euh dans une troisième euh, y'a, y'a lesquels, Drucilia, c'est une euh, c'est de l'autre famille ça, euh y'a qui encore euh, ah je sais plus euh Drucilia c'est une femme qu'est partie à Paris euh pour, avec sa fille, elle voulait être mannequin, alors on l'a vue, on la voit maintenant mais avant elle a, ça a cessé au moins pendant 10 ans à peu près
53. M : ah oui
54. C : ah oui, elle était [inaudible] à Paris, on en entendait plus parler si on peut dire, elle était faire le mannequina là-bas, et sa fille elle avait, elle était à l'école, on la co-, on l'avait vue au début du commencement du mannequina, mais comme elle habitait à Paris alors elle habitait à Paris, sans son mari, son mari, ils étaient divorcés alors, lui il était resté là
55. M : hum
56. C : et y'avait, et sa sœur elle est médecin, elle soigne toute la famille si on peut dire euh de tous les Habbot, de tous ça [rires], c'est elle qui suit tout le, tout le monde, et y'a qui encore euh bah, y'en a un, le père euh, le bonhomme à, celui-là il a été accidenté, il était parti en, si on peut dire, en voyage de noces, tout le monde un petit peu, un voyage en Afrique, y'en a un qu'est resté parce que, à cause d'une bêtise, il est resté, il est mort en Afrique lui, fin, ça c'est pas très bien mais bon, bon ça été dur pour euh celle qu'était euh médecin, surtout pour le gars, ça a été le plus dur pour le gars, son gars à elle, mais non, sans ça le, non y'a pas de trop, non ça y est c'est fini
57. M : hum, hum
58. C : ah bah ça se suit, ça se défait, ça revient, ah ça oui [rires] mais bon ça me plaît ces petits machins-là, ça change, ça me fait rigoler
59. M : oui
60. C : et pis ça passe le temps, c'est tout hein
61. M : oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

62. C : oui, oui, oui, oh oui [silence]
63. M : y'a d'autres films que vous voyez comme ça euh
64. C : films, films, un peu plus durs ceux-là, c'est pas des films, c'est des séries euh américaines sur euh tu, vous savez là les, à faire les enquêtes
65. M : ah oui
66. C : ça avec les recherches médicales tout ça, pour les accidentés, les morts, vous savez avec les ADN et tout, ça c'est pas mal, j'ai trouvé ça, j'aime bien ça, bah là je regarde souvent ceux-là, ça c'est bien, ouais, sans ça c'est, non, qu'on adore tout le monde à peu près c'est souvent tard, c'est avec Cauet
67. M : ah oui
68. C : c'est rigolo [rires], alors là avec Cauet, ses bêtises à lui, c'est pas mal, ah ouais, ça va un peu fort quelquefois, ouais mais bon, c'est pas si méchant que ça, non mais sans ça, y'en a qui revienne, ça veut dire qu'ils aiment bien Cauet, sans ça si ils revenaient pas, ils revenaient pas, ça là-dessus, sans ça si des émissions un petit peu de, y'a quoi que je regarde, si un petit peu à regarder Delarue, des choses là, quelque chose, quand ça me plaît, des trucs, là j'ai pas trop fait attention mais là c'était shai plus cette semaine c'était les enfants, ah oui le premier bébé dans une famille
69. M : hum, hum
70. C : des jeunes mariés ou ça, c'est vrai que c'est pas évident, être père
71. M : hum, hum
72. C : [silence] A, elle aime mieux les machins de musique et tout
73. M : ah oui
74. C : ah oui, oui [silence]
75. M : et donc par rapport aux enquêtes criminelles, est-ce que y'en a une qui vous revient en tête ?
76. C : non ça me revient pas, non j'aime bien ça mais c'est tout sans plus
77. M : oui
78. C : sans plus euh regarder euh, non, de me rappeler sur les enquêtes, ça fait comme, ça fait comme beaucoup de choses euh, y'en a beaucoup en plus euh
79. M : oui
80. C : hum, non. Non, non, là-dessus non, non j'ai pas trop de, tant ça me revient pas toujours comme ça, non, non, non, non, heureusement que c'est plus du cinéma que de la vérité, parce que dit donc pff les pauvres gens, mais bon, c'est surprenant quand même, y'a des choses euh alors là qu'on s'attendrait pas à voir, c'est vrai que l'ADN dit donc euh quand je vois les petites choses, faut trouver les petits machins, ils trouvent, ils trouvent des carcasses, des petits insectes, des machins, des vers derrière pour savoir la date qu'il est mort le monsieur et tout euh, ah oui là y'a un petit bout de temps c'était, ils avaient décarcassé un petit ver, parce qu'il était, pour voir, pour voir combien de temps qu'il avait ingurgité le, le bonhomme et tout, pour savoir combien de temps il était mort, il était resté dans la terre, oh là pff faut le faire là-dessus [rires], y'a des choses c'est surprenant
81. M : hum, hum
82. C : mais bon quelque fois c'est la réalité, alors justement c'est quand même intéressant de regarder, là-dessus, bon faut pas tout prendre ça à la lettre hein, parce

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

que c'est un peu gros là quelques fois [rires] oui [silence] oui j'ai pas d'autres choses à faire ou à dire

83. M : d'accord, est-ce qu'on a fait le tour pour aujourd'hui euh C ?
84. C : ouais, ouais
85. M : donc on s'en tient là ?
86. C : ouais
87. M : hein ?

Annexe 29 : Entretien narratif n°2 – Charlotte

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 20/07/06

Durée : environ 35 minutes

Lieu : CS

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C: Charlotte, l'interviewée

Dans cet entretien, nous avons appliqué la règle des 4C[752].

1 – Constat d'échec : fait hors dictaphone

2 – Causes de l'échec : mon but est de faire expliciter à C toutes les anaphores de son discours tenu un mois plus tôt dont le référent anaphorique manquait pour une bonne compréhension.

1. M : voilà donc C, vous avez réentendu la partie où j'ai moins bien compris
2. C : compris
3. M : ce que vous vouliez me dire, donc on va essayer ensemble de bien comprendre hein
4. M : vous avez dit : « et y'avait, sa sœur elle est médecin », c'est la sœur de qui ?
5. C : de Drucilia
6. M : de Drucilia
7. C : ouais, mais le nom j'arrive pas à l'avoir, pourtant je le sais, euh, je le sais plus maintenant, c'est la sœur de Drucilia qu'est médecin
8. M : hum, d'accord
9. C : elle est médecin si on peut dire de toute la famille Habbot, comme la famille, elle s'occupe, elle s'occupe à l'hôpital, où qu'ils sont blessés
10. M : hum, hum
11. C : alors c'est elle qui s'occupe de, après bah là, Drucilia que vous voulez savoir pour quand il a parti à, en Afrique, c'est ça, ouais

[752] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 48-49.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

12. M : hum, hum, hum, alors donc elle soigne un petit peu tout le monde, et donc « sa sœur », c'est la sœur de Drucilia
13. C : ouais
14. M : et « y'en a un, le père », alors c'est le père de qui ?
15. C : alors c'est, bah c'est le père adoptif, si on peut dire, c'est pas le vrai père à, au, au gars, le vrai père au gars, il est mort
16. M : le père au gars, c'est-à-dire ?
17. C : au petit garçon, au garçon, à la sœur, à celle qu'est médecin
18. M : ah d'accord
19. C : d'accord ouais
20. M : d'accord
21. C : alors euh son père, son vrai père est décédé
22. M : d'accord
23. C : y'a un petit bout de temps et elle, elle s'est remariée avec un nouveau bon qui z'ont divorcé depuis et que le, son garçon à elle qu'est médecin, il l'adore toujours son beau-père
24. M : hum, hum
25. C : alors euh il était toujours avec lui, il allait au(x) match(s), il allait faire beaucoup de choses avec lui
26. M : hum, hum, hum, hum
27. C : après il a re eu, il a eu une autre, une autre copine le gars, le, le père, le beau-père, eh ben, il devait faire un voyage à euh, il devait faire, je crois que c'était un voyage pour euh, pour s'amuser si on peut dire, pour avant le mariage, un voyage comme ça, organisé, eh ben ils ont été en Afrique, je sais pas ce qui lui est arrivé parce que personne ne le sait
28. M : alors « ils ont été en Afrique », le père adoptif ?
29. C : le père adoptif et sa nouvelle copine
30. M : ah oui, c'est pas la femme médecin ?
31. C : non, non, non
32. M : c'est la nouvelle copine
33. C : la nouvelle copine qu'ont été en Afrique pour euh s'occuper, pour faire des photos, parce que lui il est photographe
34. M : d'accord
35. C : pour faire des photos, oui c'était pour euh, c'était pour euh Victor, c'était pour Victor, pour la société Newman, il lui fait faire des photos, en même temps il allait se promener pour euh, pour faire, pour aller voir les animaux, faire des, avec sa copa-, avec sa copine, on sait pas ce qui lui est arrivé, ça s'était arrêté comme ça hein, c'est quand ils ont plus besoin de quelqu'un ils enlèvent euh, les auteurs ils enlèvent le personnage, ils disent qu'il est parti ou qu'ils l'ont pas retrouvé
36. M : hum, hum
37. C : alors c'était ça justement là euh, là on l'a pas retrouvé, si on peut dire, il est resté en Afrique, mais bon où ? ça on sait pas
38. M : d'accord, donc vous avez dit : « le père », donc le père adoptif
39. M : « le bonhomme à » ? euh c'est le bonhomme à la femme qu'est médecin

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

40. C : oui qu'était l'ancien, l'ancien mari si on peut dire, « bonhomme » ça fait moyen, mais l'ancien mari
41. M : hum, hum
42. C : ouais
43. M : d'accord
44. M : euh « celui-là il a été accidenté, il est parti en voyage de noces »
45. C : oui
46. M : « tout le monde un petit peu », « tout le monde un petit peu », c'est qui « tout le monde un petit peu » ?
47. C : bah ils ont tous eu du chagrin parce que quand ils ont su qu'ils ont pas retrouvé euh, sais plus, j'ai plus le nom, d'accord, du personnage, mais ils ont tous eu du chagrin parce que ils l'aimaient bien
48. M : hum, hum
49. C : il travaillait bien, il faisait tout hein, alors surtout euh, ils ont tous un peu de chagrin forcément hein
50. M : hum, hum
51. C : de pas pouvoir le retrouver, parce qu'ils l'ont retrouvé, ils l'ont cherché partout euh dans l'Afrique hein
52. M : ah d'accord euh
53. M : et « y'en a un qu'est resté », donc c'est le père adoptif
54. C : oui c'est ça
55. M : hein euh, « il est mort en Afrique lui, ça c'est pas très bien mais bon ça a été dur pour celle qu'était médecin, surtout pour le gars, ça a été dur pour le gars »
56. C : pour le petit garçon
57. M : « son gars à elle »
58. C : hum
59. M : voilà
60. C : ouais, c'est ça
61. M : hein, d'accord donc j'ai mieux compris
62. C : hum
63. M : maintenant
64. C : hum
65. M : ce passage-là

3 – Conditions de réussite : je demande maintenant à C de me raconter l'histoire dans son ensemble, dans une perspective de réussite, de compréhension mutuelle

1. M : alors est-ce que vous pourriez maintenant, fin, je vous propose C, si vous en êtes d'accord de euh me redire cette histoire de l'Afrique, du père adoptif, etcetera, en me racontant tous les détails qu'on vient d'expliquer là
2. C : hum, hum
3. M : est-ce que vous pourriez refaire cette histoire, redire cette histoire ?
4. C : d'à peu près, jusqu'au commencement d'aller en Afrique jusqu'à la fin ?
5. M : oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

6. C : faut que je m'en rappelle des images [rires]
7. M : mais c'est par rapport à ce qu'on vient de dire en fait
8. C : oui, oui, oui, oui
9. M : par rapport à ce que vous avez écouté sur la cassette et par rapport à ce que vous venez de m'expliquer en plus
10. C : oui, oui, d'accord
11. M : est-ce que vous pourriez redire l'histoire ?
12. C : oui, oui, je peux redire ça, hum, oui je peux le redire
13. M : alors
14. C : euh, bon bah je recommence [je n'ai pas donné le sens de la tâche à C : elle ne perçoit donc pas l'intérêt de cette nouvelle tâche, elle la perçoit comme une simple redite pour me faire plaisir, d'où son refus pour la 4ème étape : les constats de la réussite] euh c'est, c'est l'histoire d'un euh, d'une, d'un homme, d'un homme d'affaires, qu'a envoyé son, son, son ah euh, qu'a envoyé son mince qu'est-ce que je veux dire ? euh son photographe faire des, faire des photos vers l'Afrique pour la société Newman
15. M : hum, hum
16. C : avec euh bon en même temps il pouvait aller s'amuser, il pouvait s'amuser en même temps que sa copine elle pouvait y aller, eh bah, là-bas euh y'avait tout le monde, y'avait Victoria, y'avait Nil, y'avait la copine là, de euh, de, à mince euh, bah la copine de celui-là qu'a décédé, et bah y'avait bah d'autres personnes
17. M : hum, hum
18. C : bon ils ont fait des excursions pour euh faire des photos, pour faire des, des photos pour Newman, des photos pour euh, bah pour la société quoi, après bon quand ils ont fait ça bah, après ils avaient quelques jours de liberté, alors y'en, ils ont fait des, ils ont été euh, ils ont été euh faire des excursions, des, voir des animaux et tout
19. M : hum, hum
20. C : bon on sait pas trop pourquoi qu'il a fait ça mais bon, un soir il a entendu parler sur des choses, je sais plus trop quoi, que sur lui et sur la copine, non euh sur un autre et sur la copine, il a entendu ça à travers la porte qu'ils avaient une aventure, elle a eu un aventure avec un autre, alors c'est à cause de ça que il s'est, il s'est, il s'est en allé dans l'Afrique, il a été, on l'a pas retrouvé, c'est à cause de ça
21. M : hum, hum
22. C : qu'elle a eu un aventure avec, pas tout à fait une aventure, mais bon ça commençait
23. M : et qui le « elle », « elle a eu une aventure » ?
24. C : la, la copine de celui-là qu'est décédé, la fiancée si on peut dire
25. M : ah d'accord
26. C : la fiancée de celui-là qu'est décédé, eh ben, elle a eu une aventure avec quelqu'un d'autre
27. M : hum, hum
28. C : avant, si on peut dire, avant de le connaître vraiment, bon elle l'a pas dit et il s'est fâché, y'a eu une euh, pas une bagarre mais bon, des, des, des paroles hautes, si on peut dire

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

29. M : hum, hum
30. C : eh ben là-dessus, ben ils se sont, ben lui il s'est en allé, elle, elle est partie de son côté, et c'est là qu'on l'a pas du tout, on l'a pas, on l'a pas revu
31. M : hum, hum
32. C : ouais, c'est ça, on l'a pas revu depuis maintenant bah si on peut dire, il est, si on peut dire, il doit être décédé hein
33. M : hum, hum
34. C : alors quand ils ont su ça, quand ils ont cherché pendant plusieurs heures [elle pose sa clé de voiture sur la table], même plusieurs journées, alors ils ont pas retrouvé, il fallait bien le dire à sa femme, son ex-femme
35. M : oui
36. C : le père euh, la mère du petit, bah quand ils l'ont dit, bah ça a fait un choc à tout le monde
37. M : hum, hum
38. C : tout le monde a été un peu surpris
39. M : hum, hum
40. C : en plus ça a été le plus dur c'était pour le petit, euh il l'aimait bien, c'était son père euh, il s'occupait bien
41. M : hum, hum
42. C : alors ça a été un petit peu plus dur pour lui hein
43. M : hum, hum
44. C : surtout qu'il avait déjà perdu son père, son vrai père, alors c'est une deuxième fois là, alors bon bah ça y est, c'est fait, j'ai pu rien
45. M : d'accord, très bien, bah écoutez, j'ai beaucoup mieux compris, hein

4 – Constat de réussite : je propose à C de raconter la même histoire à un témoin candide qui pourra attester sa compréhension de l'histoire.

[Je n'introduis pas le sens de la tâche de prime abord, d'où le refus de C : pourquoi raconter une troisième fois une histoire, surtout à une personne peu connue ? A travers son refus, C me pousse à introduire le sens de la tâche. Le sujet ne peut s'engager dans une conduite non motivée.]

1. M : donc ce que je vous propose maintenant, c'est de faire venir F pour que vous lui racontiez à nouveau cette histoire
2. C : ah non, non, non, j'aime pas trop ça raconter encore les histoires
3. M : raconter les histoires ?
4. C : ah non, non, non
5. M : non mais c'est pour
6. C : oui qu'elle explique
7. M : qu'elle comprenne et qu'elle vous dise : « C, je vous ai comprise »
8. C : ah bon bah si vous voulez
9. M : hein, euh que vous voyez que euh c'est pas que le fait de m'expliquer à moi, et que je suis pas gentille euh en vous disant « bah là je vous ai comprise » mais que vraiment F vous dise « bah écoutez, C je vous ai comprise », hein, d'accord euh C ?
10. C : oui, oui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

11. M : hein ? --- COUPURE--- La tierce personne est F, directrice de l'association.
12. M : donc j'enregistre, C va vous raconter une histoire euh, et à la suite de cette histoire, vous direz si vous avez bien, bien compris ce que C a voulu vous dire, hein c'est sur un feuilleton, on peut le dire C ?
13. C : oui, oui
14. M : « les feux de l'amour »
15. F : d'accord, je ne connais pas du tout
16. C : du tout ?
17. F : pas du tout, donc voilà, bah je vous écoute
18. C : bon bah je commence à peu près par le début, bon c'est une histoire, c'est tr-, c'est une histoire de trois familles, la famille Habbot, la famille Newman et une autre famille qu'on dirait, shai plus le nom, c'est les médecins, c'est des médecins, euh bon la famille Newman, il se consulte, il se consacre du père Victor, avec la mère euh, ah je sais plus comment elle s'appelle, mais bon y'a les enfants Nicolas et, Nicolas et euh, et sa nouvelle femme, Nicolas et Cha-, Cha-, ah je sais plus, bon Nicolas et avec Victoria la fille, la sœur, c'est, tout ça c'est tout un bloc, c'est un, d'une famille, après bon y'a euh, bon le patriarche lui, l'ancien Gillard [?] qu'on avait dans temps, dans la Dallas, c'est lui qui commande partout euh et tout dans la famille, bon pff, je suis un peu tendue [rires]
19. M : prenez votre temps C, vous inquiétez pas
20. C : je suis un peu tendue là-dessus, je suis pas habituée que quelqu'un m'écoute [quel statut F revêt aux yeux de C ?] [rires] c'est pour ça, euh, bon la famille Newman, je vous ai dit, après y'a la famille Habbot, se consacre de euh du père euh John, euh des sœurs, parce que la mère elle est pas là, elle est pas là, on l'a jamais vue, sauf une fois ou deux et des filles euh, comment elles s'appellent ? Jack le gars et deux filles, qui sont mères de famille, y'en a une qu'est partie à, vivre à, hum, à New York, elle habite à, elle est écrivain, c'est Tracy, elle est partie à New York avec sa fille et, et avec euh, avec euh, elle s'est mariée avec un, un littéraire, si on peut dire, et elle, elle est écrivain et l'autre, là c'est l'autre fille, elle travaille, elle travaille avec le père, pis le gars aussi y travaille avec le père parce qu'ils font, c'est la maison Habbot, parce qu'ils font des parfums de, de tout euh, et l'autre euh non bah l'autre euh, et là ce que je veux dire euh, c'est une autre famille et euh, ah c'est une femme euh, c'est que des gens qui sont rapportés à cause, parce que bon ils s'occupent, elle, elle travaille euh, c'est une femme qui travaille à, à l'hôpital, elle est médecin, elle s'occupe un peu de toute la famille hein, quand y'a des blessés chez les Habbot, c'est elle qui s'en occupe et tout, c'est pour ça qu'on les voit de temps en temps, et sa sœur, qu'est Drucilia, elle qu'est partie à Paris parce que elle a voulu faire le manne-, faire les photos, le, dans le, le mannequina, faire des photos, des, de euh, ah mince, bah faire la vedette si on peut dire dans des magazines et tout, alors ça fait quand même 5-6 ans qu'elle était partie là-bas, avec sa fille euh, après bon, je sais plus trop ce que je veux dire à la fin [rires]
21. F : là on a à peu près la composition de la famille
22. C : oui, à peu près la composition de tous les familles, bon après y'a, celui-là qu'est décédé, c'est celui-là, ça doit être le mari de celle qu'est médecin, bon lui il était, il avait, comme ça allait plus dans le couple, alors il a retrouvé une autre femme qui travaillait chez les ? chez les Newman, qui travaillait comme avocate pour euh quelque chose, pour euh une entreprise pour euh, pour euh Newman, eh ben ils se

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

sont fréquentés, après bon ça s'est bien passé, fin il était fiancé, alors y'a eu, après bon bah Newman leur a dit de, de faire des photos en Afrique à, à celui-là qu'est décédé, au l'ex-mari, et il pouvait y aller avec sa copine, il y a été, avec Victoria, je sais plus, je sais plus l'autre, y'avait un autre que j'ai dit tout à l'heure mais je m'en rappelle plus, y'avait euh

23. F : vous avez parlé de John
24. C : non Nil, c'est ça, c'est Nil, je m'en rappelle un petit peu encore, c'est Nil, eh ben il devait faire des photos avec eux, eh ben là-dessus, eh ben, alors ils ont fait des photos, ils ont fait des choses et tout, et là-dessus euh on a, ils ont été euh, ah, ils ont été en Afrique à faire les photos, eh ben y l'ont, ah je sais plus qu'est-ce que je voulais dire [rires] euh, il s'est, il faisait les photos, après il a été tranquille, il faisait, il pouvait faire ce qu'il voulait après les photos qu'il a fait pour la, la famille Newman, ils ont été après au, ils ont été faire des, bah de, se promener euh dans le, le fiancé et elle euh, la fiancée et lui
25. F : hum
26. C : bon mais y'a eu un petit problème avant qu'ils se rencontrent très, euh beaucoup, y'a eu une petite aventure avec euh shai plus, c'est Nil, avec Nil et la fiancée, mais il voulait pas le dire, à celui-là, bah au fiancé, à son frère, c'est, les deux sœurs elles étaient mariées avec les deux frères
27. F : hum, hum
28. C : alors c'était euh lui, Drucilia et sa sœur, c'était elle, et elles étaient mariées avec Nil et celui-là, c'étaient les deux frères
29. F : hum, hum
30. C : alors ils voulaient pas que la fiancée lui dise euh que elle a une petite, une petite aventure, pas grand chose, avec euh Nil, alors ça s'est dévoilé le jour que euh il est, il s'est amené, il a écouté, parce qu'ils n'en ont parlé les, Nil et la fiancée un peu trop haut, alors l'autre il était à la porte, il a tout écouté, c'est pour ça que dans la nuit il s'est, il s'est parti, il est parti, et il est parti faire un tour mais après ils ont pas retrouvé, ils l'ont recherché pendant des se-, bah pas des semaines peut-être, mais pendant des jours déjà et comme ils ont pas retrouvé eh ben ils ont fait, ils ont averti tout le monde toute la famille, surtout le petit garçon, et le petit garçon c'était le beau, c'était le frère de Nil, celui-là qu'est mort, c'était le beau-père au petit garçon, le, le gars à celle qu'est médecin, eh ben il est décédé, il est bah il est mort, alors fallait bien le dire au petit garçon, ça a été un choc là, alors ça a été dur pendant quelques jours, même quelques semaines parce que ça a été difficile et ben là-dessus, ah bah c'est tout à peu près, vous avez compris ?
31. F : d'accord, je crois que j'ai compris l'histoire tout à fait, dans le reportage vous avez pu voir ce passage en Afrique
32. C : oui
33. F : vous avez vu, et alors vous, pour vous ce qui vous aide, moi j'ai pas les images
34. C : hum
35. F : vous quand vous regardez le feuilleton, vous avez les visages des gens et vous savez, et vous savez quand vous voyez le visage des gens, vous savez qui est qui et quel est le lien
36. C : ah oui
37. F : parce qu'en fin de compte, y'a beaucoup de liens entre les trois familles

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

38. C : hum, hum
39. F : en fin de compte
40. C : ah bah c'est que des liens hein, y'a, c'est vraiment des amis si on peut dire hein, bon là, y'a quand même, c'est là un peu dur, c'est là que, c'est la guerre entre euh, si on peut dire, les Newman et les Habbot, ça là-dessus euh
41. F : ah oui
42. C : ça quelquefois, pas pour les parents, pour Victor, comme pour John mais pour Jack et John
43. F : la deuxième génération
44. C : la deuxième génération c'est dur, c'est de plus en plus dur, bon bah c'est de la jalousie entre euh, parce que y'a, y'a d'autres histoires avant, il a fréquenté aussi la femme, la sœur à, c'était un peu le, Victor c'est un peu galopin parce que il, sa, sa femme lui suffit pas
45. F : d'accord
46. C : parce qu'il va autre part, il va, il a beaucoup d'aventures, y'a eu d'autres femmes après, y'a euh, sa femme c'est la mère des enfants, après y'a eu Ashley la sœur à, c'est cette-là que je voulais dire, Ashley la sœur à Jack
47. F : ouais
48. C : qu'a eu, ils se sont mariés, y'a euh, bah y'en a eu d'autres, Diane une depuis, qui s'est mariée aussi trois fois au moins, si c'est pas quatre et même avant, alors c'est un homme qu'a beaucoup de femmes
49. F : d'accord
50. C : alors euh depuis qu'il fait de la misère, Jack il n'en veut parce que il s'est séparé aussi de, de, il fait de la misère un peu à tout le monde, c'est pour ça que Jack il lui en veut
51. F : d'accord
52. C : c'est ça une rivalité c'est ça
53. F : oui, le film « les feux de l'amour » c'est un peu ça
54. C : ouais
55. F : c'est un peu des histoires de femmes et d'hommes mélangées
56. C : mélangées si on peut dire hein oui, des histoires aussi d'entreprises euh, de tout hein
57. F : oui
58. C : oui, c'est un mélange de tout
59. F : et qui se terminent pas toujours bien puisque y'a eu donc ce, cette disparition
60. C : cette disparition, faut bien que les acteurs quand ils n'ont marre, faut bien qu'ils [rires] là-dessus faut bien trouver la fin alors justement
61. F : vous, vous pensez que cet homme qu'est parti en Afrique, donc vous pensez qu'il est mort, vous pensez qu'il est parti ?
62. C : oh c'est pas obligé hein, il peut être euh, en réalité il est vivant, mais bon il peut peut-être être pris ou qu'il a changé de nom ou de figure, je sais pas là-dessus hein
63. F : d'accord
64. C : peut-être un jour qu'on le retrouvera sur quelque chose
65. F : alors dans le même film ou dans un autre ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

66. C : oh bah j'ai déjà vu dans un autre film là
67. F : oui, donc en tant qu'acteur, vous savez qu'il continue à vivre
68. C : oui, oui, oui
69. F : mais est-ce que vous croyez que celui qui a imaginé le feuilleton des « feux de l'amour »
70. C : il a dû le faire mourir hein
71. F : il l'a fait
72. C : on, on le sait pas parce que c'est une disparition c'est tout hein
73. F : d'accord, d'accord
74. C : parce qu'ils ont pas retrouvé le corps hein
75. F : mais la fiancée a trouvé que c'était plus pratique de dire qu'il était décédé
76. C : oui, oui, oui, c'est ça, oui, tout le monde le pense
77. F : tout le monde le pense
78. C : parce que comme ils le retrouvent plus bon euh il est peut-être décédé, là-dessus euh
79. F : vous, vous avez une opinion là-dessus ?
80. C : non pas plus, non
81. F : non
82. C : non, non, non, c'est vrai que je suis pas évident de parler devant comme ça, ça là-dessus
83. F : non, aussi parce que c'est un exercice hein, vous avez compris pourquoi Christelle
84. C : oui
85. F : avait besoin de faire ces exercices, ces simulations euh tout ça c'est pour comprendre
86. C : oui
87. F : comment aider les gens qui sont dans une formation de base, comment on peut les aider dans tout le travail d'oral
88. C : ouais
89. F : hein
90. C : ouais, ah oui d'accord
91. F : mais là on voit bien le stress au début
92. C : ouais, oh bah oui, là-dessus, je suis là-dessus hein
93. M : mais finalement F vous a bien, bien comprise en fait
94. C : hum, ouais
95. M : voyez vous avez su expliquer à quelqu'un qui ne connaissait pas « les feux de l'amour » cette histoire
96. C : hum, ça c'est bien
97. M : hein ? vous avez su m'expliquer à moi, et expliquer à F qui ne connaissait pas non plus « les feux de l'amour »
98. C : hum, hum
99. M : hein donc c'est une belle réussite euh aujourd'hui
100. C : oui, je suis fière

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

101. F : ah voilà très bien
102. C : [rires]
103. M : voilà, bien et bien merci
104. F : merci

Annexe 30 : Entretien d'explicitation n°1 – Charlotte

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 27/07/06

Durée : environ 30 minutes

Lieu : CS

Exercice : Fiche lecture n°18 : exercice 1

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C : Charlotte, l'interviewée

J'ai donné avant l'exercice le sens de la tâche présente à C : faire un exercice de lecture et d'écriture, puis en parler ensuite, parler de la manière dont elle a procédé pour exécuter la tâche, ceci afin de mieux comprendre comment elle a fait pour faire l'exercice, de mieux se comprendre, de prendre conscience de la manière dont fonctionne sa pensée (comment elle est organisée, si elle a des images ou plutôt des sons quand elle fait l'exercice), de mieux réussir d'autres exercices de lecture et / ou d'écriture.

Transcription – éléments du discours	Analyse
1 M : voilà donc C euh, je vous propose, si vous en êtes d'accord de revenir à un moment de l'exercice, au moment où je vous ai demandé de euh, d'indiquer le numéro des, des pages auxquelles figuraient les vêtements dans ce catalogue, hein ? 2 C : oui 3 M : donc vous étiez assise là, il y avait devant vous la feuille blanche et puis la feuille d'exercice hein, euh l'index du catalogue 4 C : hum 5 M : hein euh voilà, est-ce que vous retrouvez bien cette situation-là ? 6 C : oui 7 M : oui 8 C : oui, oui	Je recontextualise un moment de l'exercice, afin de favoriser chez C l'évocation.
9 M : comment est-ce qu'elle vous revient, C, est-ce que c'est par des images, est-ce que c'est par des sons ? 10 C : bah là c'est par des sons, les images je les ai pas, euh c'est par les questions que vous avez posées, je m'en rappelle, oui, oui, oui, par des sons oui, bon des images oui, parce que j'ai été, j'ai vu	Y a-t-il chez C un malentendu quant au sens du mot « images » et du mot « sons » ? En effet, elle dit ne pas avoir les images : effectivement, sur la feuille d'exercice ne figuraient pas d'images (hormis 3 dessins d'articles présents dans le catalogue) ? Puis elle dit avoir des images du fait de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

la feuille pour euh, écrire, alors je sais que y'a des choses tu peux pas, on peut pas porter, y'a, y'avait des, shai pu y'avait une table, je savais plus, ça c'est pas un vêtement, on le savait ça 11 M : hum, hum 12 C : alors là-dessus, on visionne un peu le catalogue, on le sait parce que moi j'en ai des catalogues 13 M : hum, hum 14 C : alors je sais comment ça fait 15 M : hum, hum 16 C : des pages, c'est juste des pages, alors c'est pour ça je sais comment on f-, comment ils font sur les catalogues 17 M : hum, hum 18 C : hum, bah oui	son expérience des catalogues. A noter la tendance à la généralisation : après un passage par le « je », C utilise le « on » et sort, par là-même de l'évocation. Une intervention plus directive de ma part aurait été bienvenue pour remettre C en évocation. Ensuite, C décrit davantage l'exercice : il s'agit d'un index de catalogue (elle ne le nomme pas explicitement) sur lequel on trouve des pages, juste des pages. Cette situation d'index n'était pas nouvelle pour elle : elle pouvait comparer cet index avec des index précédemment rencontrés.
19 M : d'accord, oui, et comment vous avez su que c'étaient des vêtements euh ce que vous avez écrit ? 20 C : parce que je sais comme je suis une mère de famille, les bonnets euh, la cagoule, je sais c'est quoi, c'est un genre de, c'est un vêtement, c'est pour euh, un bonnet c'est pour mettre l'hiver, pour cacher les, les oreilles, euh la cagoule c'est un peu pour euh cacher le, le tout euh, il reste que le nez et les yeux, c'est tout 21 M : hum, hum 22 C : alors bon les habits bah c'est les habits qu'on porte, alors la cravate je sais c'est quoi, alors c'est pour ça, c'est quand même pas [rires] 23 M : hum, hum 24 C : oui, ouais, non c'est bien, ouais	Je ne repositionne pas C en évocation. Ma question correspond à une prise d'information. Elle semble puérile ou naïve aux yeux de C : « je suis une mère de famille, je sais ce qu'est un vêtement » ; d'ailleurs elle se met à rire, et dit « c'est quand même pas… », sous-entendu : « c'est quand même pas difficile, sorcier ».
25 M : donc c'est plutôt par des sons 26 C : ouais 27 M : que vous retrouvez la situation en me réentendant vous dire la consigne 28 C : ouais	J'oublie d'évoquer la modalité visuelle que C a mentionnée : « on visionne un peu le catalogue ».
29 M : hein ? hum, hum, d'accord, euh voilà euh quand vous avez commencé l'exercice, par quoi avez-vous commencé ? 30 C : bah par les premiers, les premiers mots des listes, de la première liste, alors j'ai vu bah les unes après les autres euh bah j'ai regardé les mots et que, quand j'ai vu bah « bonnets », comme c'est un vêtement bah je l'ai marqué, les autres, ainsi de suite pour les autres vêtements, c'est pareil, en suivant le euh, la liste euh de haut en bas et de l'autre pareil 31 M : en suivant la liste 32 M et C : de haut en bas 33 C : ouais	Je me centre sur le début de la tâche.
34 M : hein, d'accord, ouais, et comment vous saviez que fallait suivre la liste de haut en bas ? 35 C : parce que c'est, moi, je, je réagis comme ça, parce que moi je le fais pas par	Ma question correspond à une prise d'information. C répond en invoquant une habitude : « je réagis comme ça », quelque

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

euh, on change de liste de gauche à droite, non moi je le fais pas, je le fais de haut en bas 36 M : hum, hum 37 C : pour euh, pour les mots 38 M : hum, hum 39 C : bah oui	chose de naturel, de spontané, quelque chose qui semble lui être propre.
40 M : d'accord, euh, vous avez lu certains mots 41 C : hum 42 M : hein, comment vous avez fait pour lire ? 43 C : bah euh, c'est avec la vision, c'est avec la pensée, on lit les mots de euh, ah de, on parle pas, mais avec les yeux, on sait, on arrive à lire, c'est avec la pensée on réussit à lire, à lire euh les mots 44 M : ouais, d'accord, alors est-ce que vous pourriez prendre un exemple de mot, euh, un exemple de mot qui vous revient ? 45 C : oui, euh y'avait quoi, y'a « bonnets », euh « cagoules », « cravates », « chemises », euh y'a quoi comme, je sais plus, j'ai marqué, [silence] euh « caleçons » 46 M : hum, hum 47 C : y'a quoi encore, je sais plus trop, j'arrive plus là [rires] 48 M : alors je vous propose, si vous en êtes d'accord, de choisir un mot parmi tous ceux là 49 C : ouais, oui, ça y est j'ai trouvé, oui, « chemises » 50 M : « chemises » 51 C : « chemises »	A partir des propos de C (« j'ai vu » S.E. les mots), je fais une inférence : « vous avez lu certains mots ». C évoque une modalité visuelle et non auditive. Par ailleurs, j'ai bien perçu la généralisation dont fait preuve C, à travers l'emploi du « on ». C'est ainsi que je l'amène à exemplifier pour qu'elle personnalise davantage son propos et retourne dans l'évocation. Je pose une question anecdotique qui la pousse à faire appel à sa mémoire autobiographique, donc à revenir en évocation.
52 M : alors « chemises », comment vous avez fait pour le lire juste au moment où vous, où il est apparu sous vos yeux, ce mot-là « chemises », comment vous avez fait pour le lire ? 53 C : ben je l'ai lu, comme je vous le dis avec les yeux euh, je sais c'est quoi une chemise alors je sais comment elle est composée la, le mot, y'a 3 syllabes « che-mi-ses » eh bah je l'ai lu normal euh avec les yeux et comme je savais c'était quoi [inaudible] 54 M : hum, hum, vous l'avez lu avec les yeux 55 C : hum 56 M : hum 57 C : ouais j'ai pas parlé, j'ai pas dit le mot 58 M : hum, hum, vous avez pas parlé dans votre tête 59 C : non, non je le voyais comme ça, je le voyais « chemises »	C possède un métalangage (elle connaît le terme de « syllabe »). Elle confirme ce qu'elle avait dit auparavant : elle lit le mot avec les yeux et non en se le parlant.
60 M : donc c'était plutôt une image en fait ? 61 C : ouais, oui, oui, oui c'était une image, comme je sais les catalogues comment ils sont, je vois les images, le bonnet, tout 62 M : alors c'est l'image du mot « chemises » ou c'est l'image de la chemise ? 63 C : euh	Resurgit ici un malentendu à propos du terme « image » : je parle de l'image du mot, alors que C parle davantage de l'image de l'objet. Je pointe ce malentendu dans une question. A travers la réponse que me donne C, je me

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

de la chemise, euh la chemise qu'on porte euh chemise femme ou chemisette [silence] alors comme je sais, comme j'ai beaucoup de catalogues de ça, alors, je sais, ça se fait 64 M : hum, hum, et dans ce mot « chemises », par quoi avez-vous commencé pour le lire ? 65 C : « che », « che » « mi » « ses » 66 M : « che » 67 C : « mi » 68 M et C : « ses » 69 C : ouais	rends compte qu'il s'agit effectivement bien d'un malentendu.
70 M : d'accord, donc vous avez décomposé le mot 71 C : hum 72 M : en syllabes 73 C : en syllabes [silence] 74 M : d'accord, ouais 75 C : et pis c'est tout	J'interprète les propos de C.
76 M : hum, d'accord, j'ai vu aussi que vous avez écrit sur la feuille de papier des mots 77 C : hum 78 M : euh, vous avez écrit le mot « chemises » ? 79 C : hum 80 M : oui, comment vous avez fait pour l'écrire ? 81 C : bah j'ai reporté le mot que j'ai vu sur le euh, sur l'exercice, je l'ai mis sur euh, sur la feuille à écrire, c'est tout 82 M : hum, hum 83 C : ouais en regardant le mot 84 M : en regardant le mot 85 C : ouais	Je m'appuie sur les observables. Je ne me base pas assez sur ce que me dit C : je laisse échapper des propos intéressants de sa part.
86 M : hum, hum, et comment vous avez fait pour tracer vos lettres ? 87 C : ah ça euh [silence] je le fais normalement je crois oui 88 M : comment vous saviez que c'était normalement ? 89 C : bah j'y arrive toujours comme ça [rires], non sans ça je sais plus trop là-dessus, non je le fais instinctivement, comme ça, pareil, non pas plus 90 M : hum, hum, ouais, alors par quoi vous avez commencé en écrivant le mot « chemises » ? 91 C : par « che », par le c, le h, le e, d'abord, et après les autres lettres, m, i, s, e, et s, hum 92 M : hum 93 C : ouais 94 M : et comment vous saviez que c'étaient ces lettres-là qu'il fallait écrire ? 95 C : parce que je sais un peu l'alphabet, de la grammaire et tout, ouais parce que je le savais, ah c'est ça, oui [rires] [silence]	Je fragmente l'acte d'écriture. Cela provoque une réaction de surprise ou tout au moins de réflexion chez C (en témoigne le silence). Elle dit écrire « comme ça », « instinctivement », sans réfléchir. Le but de l'EdE est d'aller en-deçà du réfléchi. C semble étonnée de mes questions ; les réponses lui semblent évidentes (en atteste son rire).
96 M : d'accord, donc, si je comprends bien, vous avez commencé par lire les mots à partir du haut 97 C : hum 98 M : puis jusqu'en bas 99 C : hum 100 M : puis vous avez changé pour faire en haut et encore en bas 101 C : ouais 102 M : hein, c'est bien ça ? 103 C :	Je récapitule les propos de C dans le but de la remettre en évocation (= retracer). « des images qui vous sont venues, des images des mots » : il s'agit de ce que j'ai inféré des propos de C, mais pas de ce que C a dit

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

oui 104 M : ouais, euh pour lire, vous avez eu des images dans votre tête, hein 105 C : ouais 106 M : des images qui vous sont venues, des images des mots, hein 107 C : hum 108 M : euh et pour les écrire, vous avez fait ça instinctivement 109 C : ouais 110 M : hein, un petit peu instinctivement	exactement (elle a dit qu'elle a eu des images de l'objet).
111 M : alors dans l'exercice, par quoi avez-vous terminé ? 112 C : euh par euh, par le mot, par un mot, le dernier mot des habits, ouais par écrire le mot, c'est tout [silence] 113 M : ouais, qu'est-ce qui vous revient comme mot, comme dernier mot ? 114 C : c'était quoi ? je m'en rappelle plus, je m'en rappelle plus, je m'en rappelle plus, non 115 M : non ? 116 C : je sais plus 117 M : vous vous en rappelez plus ? 118 C : non, là-dessus non, souvent j'écris, j'écris de temps en temps, et puis bon on parle d'autre chose et ben je m'en rappelle plus du mot, souvent ouais [silence] non, non je sais plus, je sais plus quel mot c'était quoi 119 M : donc vous avez commencé par le mot « bonnets » 120 C : hum 121 M : hein, et après avoir vu le mot « bonnets », l'avoir écrit, qu'est-ce que vous avez fait ensuite ? 122 C : bah j'ai pris l'autre mot « cagoules », et après ainsi de suite, les autres mots des habits, je sais plus lesquels, ça, je sais plus et après bah je les ai écrits les uns après les autres quand je l'ai vu sur la liste 123 M : hum, hum 124 C : jusqu'à, au dernier [silence] 125 M : d'accord	Mes questions portent sur le déroulement de la tâche : la fin, puis l'après début. J'aurais dû ne pas laisser C se focaliser sur la remémoration du dernier mot. Il apparaît important de désamorcer les efforts de mémoire volontaires.
126 M : alors je vous propose C, si vous en êtes d'accord, de revenir sur les mots que vous avez écrits, parce que j'aimerais vraiment comprendre comment vous avez fait pour écrire les mots, vous avez dit « instinctivement », on va essayer de voir comment vous avez fonctionné dans votre tête pour écrire ces mots 127 C : hum 128	Je réitère le contrat en vue d'une nouvelle tâche : approfondir la manière dont C a écrit les mots, notamment un mot : « cagoules ». Sa réponse est riche : elle part sur une modalité visuelle (« j'ai vu déjà l'image »), puis dit avoir suivi le modèle (« j'ai écrit pareil que c'était marqué sur la feuille ») ; enfin, le côté

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

M : hein, donc euh, est-ce que vous pourriez prendre un autre mot que le mot « chemises » par exemple ? 129 C : « cagoules » 130 M : « cagoules », voilà, comment vous avez fait pour l'écrire ce mot « cagoules » 131 C : euh bah j'ai vu déjà l'image comment c'est, et j'ai fait euh « cagoules » euh, j'ai relu, j'ai écrit pareil qui marque, que c'était marqué sur la, sur la feuille, j'ai fait pareil, j'ai fait les mêmes, les mêmes lettres de, bah de, d'écriture, c'est pour ça j'ai écrit ce qui me, bah ce qui m'est passé sur euh, bah dans la tête, comme ça 132 M : hum, hum 133 C : ouais	instinctif revient (« j'ai écrit ce qui m'est passé dans la tête, comme ça »).
134 M : donc vous avez eu une image, vous avez commencé par me dire 135 C : ouais 136 M : hein, c'était une image de quoi ? 137 C : ben d'un bonnet, d'une cagoule euh d'hiver euh, d'une femme qui prenait une cagoule euh, c'était sur un catalogue 138 M : hum, hum, une femme qui prenait une cagoule 139 C : oui 140 M : est-ce que vous pourriez me dire quelle était la couleur de cette cagoule euh ? 141 C : euh je crois que c'était noir, elle était noire 142 M : hum, hum, d'accord, donc vous avez eu une image euh de la cagoule, portée par une femme, et une cagoule noire 143 C : hum 144 M : d'accord	J'approfondis la modalité visuelle qu'évoque C : je lui fais décrire l'image qu'elle a eue ; sa réponse est très précise, montrant bien la prégnance de cette image chez C.
145 M : et après, qu'est-ce que vous avez fait juste après ? 146 C : après je l'ai, je l'ai marqué sur la feuille, en voyant, en regardant le mot parce que je suis pas trop mauvaise en français quand même, mais bon je l'aurais marqué même qu'elle était pas marquée, je l'aurais marqué pareil 147 M : hum, hum 148 C : oui [rires] 149 M : hum, hum 150 C : mais euh là-dessus, non pas plus 151 M : donc vous avez regardé le mot « cagoules », et vous avez marqué 152 C : oui 153 M : en dessous, hein, d'accord	C souligne que la tâche a été facile pour elle, peut-être trop ? La tâche lui a-t-elle semblée puérile, tout comme mes questions ? (en témoignent ses propos : « je suis pas trop mauvaise en français quand même », ainsi que ses rires).
154 M : et quand vous marquiez le mot « cagoules », dans votre tête qu'est-ce qu'y avait : des images ou plutôt des mots ? 155 C : euh des, ouais l'image de la cagoule et les mots après, parce que comme, pour euh, quand on achète dans un ma-, dans un, dans	Ma question est inexacte : plutôt que de « mots », je voulais parler de « sons ». Là encore, la réponse de C est très riche : elle revoit non seulement la cagoule mais également la description de la cagoule qui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

un catalogue, y'a la description de la cagoule, alors moi ça me rappelle un peu comment elle est descrit la cagoule, comment elle est écrit, et le prix et tout, alors c'est pour ça que ça me rappelle encore ça 156 M : c'est ça 157 C : ouais 158 M : hein, quand vous avez vu le mot « cagoules », vous avez non seulement vu la femme avec sa cagoule noire, mais aussi la description de la cagoule 159 C : ouais	la met sur la piste de l'orthographe du mot « cagoules ».
160 M : hein, et qu'est-ce qu'elle disait cette description ? 161 C : euh, je sais plus trop, ça fait un bout de temps, je vois à peu près comment c'est mais bon, c'était, avant c'étaient des chiffres qu'on met pour savoir la sélection de, de, de l'objet, euh c'est, c'est un code, c'est un genre de code qu'on marque dessus 162 M : hum, hum 163 C : et le prix et avant si c'est en laine, en synthétique ou en [inaudible], combien y'a de pourcentage, c'est marqué combien y'a de pourcentage de laine, de synthétique, de tout, bon pour faire vraiment le bon chiffre euh faut que je m'en rappelle mais bon là ça je peux pas [rires] 164 M : hum, hum 165 C : oui, ça là-dessus non 166 M : et ça cette description, elle vous est venue à quel moment C ? 167 C : oh bah quand j'ai vu « cagoules » à peu près 168 M : quand vous avez vu le mot « cagoules » écrit 169 C : ouais, hum	Pour se remémorer cette description, C semble passer par une modalité visuelle : « je vois à peu près comment c'est ».
170 M : d'accord, donc vous avez eu l'image en premier ou la description en premier 171 C : non l'image avant 172 M : l'image en premier 173 C : ouais 174 M : hein, d'accord, puis vous avez eu la description et puis après vous avez écrit le mot « cagoules » 175 C : hum 176 M : si je comprends bien 177 C : ouais 178 M : hein, d'accord, euh, et vous avez écrit en suivant le modèle 179 C : oui	Je fais une interprétation des propos de C lorsque je dis : « vous avez écrit en suivant le modèle » (C ne l'a jamais dit ainsi). Ici, j'essaie de récapituler les propos de C afin de la replacer en évocation (= retracer).
180 M : hein [silence] et quand vous écriviez le mot « cagoules » est-ce que vous aviez toujours l'image de la cagoule, ou est-ce que	C ne parvient pas à parler des sons (« parler » est un mot peut-être trop vague). J'influence C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

c'étaient des sons qui vous venaient pour écrire le mot « cagoules » ? 181 C : c'est des sons 182 M : c'est des sons ? 183 C : ouais [381] 184 M : hum, hum, c'est-à-dire, est-ce que vous pourriez m'en parler un petit peu de ces sons ? 185 C : bah je sais pas trop comment dire, non je sais pas, non, non, non je vois pas 186 M : non, vous savez pas comment décrire ? 187 C : non, non, non 188 M : c'étaient des sons, par exemple, « cagoules », [k] [a] [g] [ou] [l] ? 189 C : non, non, non, non 190 M : non, c'est pas ça 191 C : non, non j'ai « cagoules » le son, pas trop euh, non pas comme ça, non c'est le mot « cagoules », c'est tout, non, non 192 M : hum, c'est tout le son de tout le mot ? 193 C : oui 194 M : hein, c'est tout le son « cagoules » 195 C : voilà, oui, oui, oui, oui 196 M : c'est pas les petits sons ? 197 C : non 198 M : dans chaque syllabe ? 199 C : non, non, non, non c'est le son, c'est le même son, pareil « cagoules » [silence] non, non, non	en décomposant le mot « cagoules » en ses phonèmes.
200 M : et quand vous disiez tout à l'heure que vous lisiez avec vos yeux 201 C : hum 202 M : je vous propose de revenir si vous le voulez bien euh, si vous êtes d'accord 203 C : ouais 204 M : à ce moment-là, hein, où vous lisiez avec vos yeux 205 C : hum 206 M : euh le mot « cagoules », par exemple, comment vous avez fait pour le lire avec vos yeux ? 207 C : non c'est en regardant les lettres, comme j'ai vu « cagoules », bon bah euh, j'ai pas parlé, j'ai rien dit, mais euh je savais que c'était ça : « cagoules » 208 M : donc dans votre tête, y'a pas eu de sons en fait ? 209 C : non, non, non, non 210 M : non 211 C : non, je l'ai marqué juste après	J'essaie d'en savoir davantage sur la modalité visuelle. Pour ce faire, je reprends un des propos de C antérieur. Je repasse le contrat avec elle. Il aurait été intéressant, après : « je savais que c'était ça », de demander : « comment le saviez-vous ? ». Mais je souhaitais rester dans le cadre de l'exploration des modalités.
212 M : hum, hum, est-ce qu'y a eu des images alors quand vous avez vu « cagoules » avec vos yeux ? 213 C : oui,	C procède selon une modalité visuelle. Je suis trop directive dans ma question : « il vous

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

voilà 214 M : ouais 215 C : oui, l'image de la cagoule 216 M : l'image de la cagoule, hum, c'est ça 217 C : ouais 218 M : alors il vous est venu tout de suite, ou elle vous est venue un petit peu plus tard ? 219 C : euh, un petit peu plus tard 220 M : hum, un petit peu plus tard 221 C : ouais 222 M : hum, hum [silence] Alors à quel moment précisément euh ça vous est venu ? 223 C : 2, 3 secondes après 224 M : avoir lu le mot « cagoules » ? 225 C : ouais 226 M : hum [silence] 227 M : et quand vous lisez « cagoules », est-ce que vous décomposez le mot ? 228 C : hum [silence] non, non pas pour là, non, non, non 229 M : non ? 230 C : non, non c'est tout d'un seul coup 231 M : tout d'un seul coup ? 232 C : ouais [C manipule ses clefs]	est venu tout de suite, ou elle vous est venue un petit peu plus tard » (question fermée).
233 M : hum, hum [long silence] 234 C : non c'est tout normal 235 M : normal ? 236 C : ouais 237 M : hum, alors comment vous saviez que c'était normal ? 238 C : bah parce que je fais comme ça, c'est tout 239 M : ouais ? 240 C : ouais 241 M : hum, hum, c'est comme ça que vous faites 242 C : ouais [très long silence]	C a du mal à expliciter son vécu de l'action : « je fais comme ça, c'est tout », « c'est tout normal ». Je n'insiste guère ; peut-être aurais-je pu creuser davantage cet aspect.
243 M : bien, très bien, donc on a discuté autour de, de l'exercice, est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter euh C ? 244	Je résume ce qu'a dit C au cours de l'entretien, pour rouvrir vers d'autres

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

C : non 245 M : non ? 246 C : non, non 247 M : donc si je reprends un petit peu ce que vous m'avez dit, hein, euh, comment vous avez fait pour faire cet exercice, vous m'avez réentendu me dire, vous dire la consigne 248 C : hum 249 M : hein, et puis après vous avez commencé à lire les mots 250 C : hum 251 M : de haut en bas 252 C : hum 253 M : et puis sur l'autre colonne, de haut en bas 254 C : ouais 255 M : hein, et pour lire chacun des mots, vous avez, euh, euh, lu le mot dans son entier 256 C : hum 257 M : hein, complètement, et puis euh, après, 2, 3 secondes après, vous avez eu l'image du mot 258 C : oui 259 M : comme le mot « cagoules », par exemple 260 C : hum 261 M : hein, voilà, euh, et puis après, tout de suite après, vous l'avez écrit 262 C : hum 263 M : sur votre feuille de papier 264 C : ouais 265 M : hein, euh, et pour l'écrire, là euh, vous avez eu, est-ce que vous avez eu l'image déjà, je me souviens plus ? 266 C : euh, pour l'écrire euh, non, non, j'ai vu le mot « cagoules » 267 M : vous avez vu le mot ? 268 C : voilà 269 M : c'est ça, hein, et vous avez écrit, un peu instinctivement 270 C : oui 271 M : hein, euh « cagoules », en entendant des sons, le son du mot, hein, du mot « cagoules », et vous l'avez écrit directement, en regardant le modèle, hein, même si vous connaissiez ce mot-là et que vous l'auriez bien écrit quand même, hein 272 C : hum 273 M : voilà, voilà comment vous avez fait 274 C : hum 275 M : c'est bien ça ? 276 C : ouais, c'est ça 277 M : donc vous n'avez rien à rajouter euh C ? 278 C : non, non, non 279 M : donc on s'en tient là pour aujourd'hui ? 280 C : oui 281 M : d'accord	perspectives (« est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter ? »).

Annexe 31 : Entretien d'explicitation n°2 – Charlotte

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 03/08/06

Durée : environ 30 minutes

Lieu : CS

508

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Exercice : fiche lecture n°18, exercice 3. Le but est de choisir dans un catalogue. Un tableau à double entrée présente, pour la commande de robes, manteaux, peignoirs, …, trois lignes : le tour de poitrine en cm, le tour de bassin en cm et la taille à commander relativement aux deux paramètres précédents. On présente les mensurations de 6 personnes, à l'apprenant de retrouver la taille du vêtement à commander.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C : Charlotte, l'interviewée

J'ai donné avant l'exercice le sens de la tâche présente à C : faire un exercice de lecture et d'écriture, puis en parler ensuite, parler de la manière dont elle a procédé pour exécuter la tâche, ceci afin de mieux comprendre comment elle a fait pour faire l'exercice, de mieux se comprendre, de prendre conscience de la manière dont fonctionne sa pensée (comment elle est organisée, si elle a des images ou plutôt des sons quand elle fait l'exercice), de mieux réussir d'autres exercices de lecture et / ou d'écriture.

Transcription – éléments du discours	Analyse
1 M : Voilà, donc C on fait cet entretien euh pour que vous compreniez mieux comment vous avez fait dans l'exercice pour faire cet exercice 2 C : hum 3 M : hein, pour que vous vous compreniez mieux, pour que vous preniez conscience de la façon dont fonctionne, dont a fonctionné votre pensée au cours de cet exercice, hein 4 C : oui 5 M : et puis euh, donc pour que vous preniez conscience, voilà et puis afin de peut-être réussir mieux d'autres exercices de lecture 6 C : oui 7 M : ou d'écriture, hein euh	Je donne à C le sens de l'entretien ; il s'agit qu'elle comprenne mieux comment elle a fait pour faire l'exercice, qu'elle prenne conscience de la manière dont a fonctionné sa pensée au cours de l'exercice, qu'elle réussisse mieux d'autres exercices de lecture et / ou d'écriture.
8 M : donc je vous propose, C, si vous en êtes d'accord, de revenir à un moment de l'exercice, au moment où je vous ai demandé quelle était la taille du vêtement de Mme Adam 9 C : hum 10 M : la première personne, donc vous étiez assise là, y'avait une feuille blanche devant vous, avec un crayon noir dans votre main euh y'avait la feuille d'exercice, hein, est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là ? 11 C : oui 12 M : ouais, alors comment est-ce que vous le retrouvez, est-ce que c'est par des images, vous vous revoyez dans la situation, ou est-ce que c'est par des sons, vous vous réentendez dire, vous dire des choses dans votre tête ou est-ce que vous me réentendez vous dire la consigne ?	Je recontextualise un moment de l'exercice, afin de favoriser chez C l'évocation. Mes propos peuvent apparaître simpliste en regard des propos précédents. Lorsque j'évoque les modalités de ressouvenir, les images et les sons, j'induis la réponse de C en donnant des exemples d'images et de sons.
13 C : c'est plutôt la consigne 14 M : oui 15 C : hum 16 M : hum, hum 17 C : bah	« on réagit comme on peut » : C s'est-elle sentie paniquée à la lecture de la consigne ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

oui après c'est, bon, c'est vis à vis de la consigne, on réagit comme on peut, si on peut dire, bon comme je sais comment faire un peu parce que comme j'ai fait des achats sur catalogue, alors je sais comment ça réagit, et, et en lisant les, les chiffres euh on déduit quelle taille qu'elle fait la dame 18 M : hum, hum 19 C : hum, bah vis à vis de sa taille, en lisant les chiffres surtout 20 M : d'accord 21 C : ouais 22 M : ouais	Que représente pour elle l'exercice : un examen dans lequel l'erreur n'a pas sa place ? Fort heureusement, semble-t-elle signifier, elle savait comment répondre, dans la mesure où elle a déjà fait des achats sur catalogue.
23 M : donc euh je vous propose, si vous en êtes d'accord, de revenir donc à ce moment de l'exercice, hein, au moment où je vous ai dit que il fallait trouver la taille pour madame Adam, hein euh par quoi avez-vous commencé ? 24 C : euh j'ai commencé bah par euh, par regarder les chiffres déjà, les chiffres de la taille de la poitrine 25 M : hum, hum 26 C : et les chiffres de la taille des hanches, c'est comme ça que, puisque comme y'a plusieurs chiffres des centimètres de poitrine, bah c'est comme ça qu'on déduit à la fin quelle taille elle fait 27 M : donc vous avez fait ça 28 C : ouais 29 M : d'accord, donc vous avez regardé les chiffres 30 C : oui	Je note un passage du « je » pouvant témoigner d'une évocation vers le « on », soit une généralisation. S'il y a évocation, celle-ci reste fugitive.
31 M : et en regardant les chiffres, comment vous avez fait ? 32 C : bah j'ai regardé, c'était, c'était, 90, 88, 90, je crois, bah j'ai fait de, normalement, de, j'ai, bah shai pas trop comment dire là 33 M : ouais 34 C : [silence] bah je sais pas trop là 35 M : prenez votre temps pour réfléchir C hein, hein [long silence] donc vous avez regardé les chiffres	Une médiation s'impose afin d'aider C à verbaliser la procédure qu'elle essaie de décrire ; tout d'abord, je la rassure par rapport au silence, puis je répète en écho ce qu'elle a formulé auparavant. Cela l'amène à parler « des additions », terme que je lui demande d'expliciter. Pour C, les additions

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

36 C : ouais, et ça m'a donné bah la taille euh de la personne 37 M : hum, hum 38 C : vis à vis des additions 39 M : hum, hum 40 C : à faire 41 M : alors vis à vis des additions à faire, est-ce que vous pouvez me préciser un petit peu plus ? 42 C : euh bah c'est un peu de, du mental, c'est souvent, c'est souvent euh, ça va de 2 en 2, les chiffres des tailles 43 M : hum, hum 44 C : souvent, et ben vis à vis des additions qu'on fait ben on retrouve la taille si on peut dire, la taille des chiffres, la taille euh de la personne 45 M : hum, hum, donc vous, si j'ai bien compris, vous avez fait des additions 46 C : hum, oui 47 M : hein 48 C : voilà, dans la tête 49 M : dans la tête 50 C : ouais	correspondent à quelque chose de mental, c'est « dans la tête ».
51 M : hein, alors, par exemple, pour madame Adam, quelles additions vous avez fait ? 52 C : euh pour madame Adam, j'ai fait euh 4, oui peut-être pas, ah je sais plus, 80, je sais plus c'était 88 euh 90, là c'est 2 et euh plus 88, ça fait 90, ça fait 2, ça fait ça, dans ma tête là-dessus [rires] [inaudible] ouais 53 M : donc 88, 90 54 C : ouais c'était sûrement ça et après ben, après on a, on ajoute toujours 2 pour euh, jusqu'à 102, 105 et jusque là-bas	Je ramène C vers un moment spécifié en prenant l'exemple de madame Adam. Je ne comprends pas la manière dont C a procédé : 88 correspond-il au tour de poitrine ? ou bien est-ce la borne inférieure de la classe [88 ; 90[? (sachant que les tours de poitrine ou de hanches s'échelonnent de 4 en 4) A quoi correspond le 2 que mentionne C ? S'agit-il du milieu de la classe des tours de poitrine ou de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pour retrouver une autre taille 55 M : hum, hum, hum, hum 56 C : si on peut dire, ça fait 2 cm de plus 57 M : d'accord, ouais 58 C : ouais 59 M : d'accord, euh [je constate que C réfléchit] oui 60 C : non, bah non 61 M : donc euh 88 c'était le tour de poitrine 62 C : de poitrine 63 M : 90 c'était le tour de hanches [cela est erroné : il s'agit en fait de 80 et 87], donc y'avait 2	bassin ? Calcule-t-elle une moyenne afin de trouver la taille correspondante ?
64 M : et comment vous êtes passé de ce 2 là à la taille 34 ? 65 C : euh bah parce que c'est la taille euh maximum euh, ça c'est bien dit ça, parce que c'est la taille des jeunes filles ? 66 M : hum, hum 67 C : hum, c'est euh souvent par centimètres, c'est vrai que je vois pas trop là-dessus 68 M : hum, hum 69 C : c'est pas évident euh, faudrait mieux regarder le livre [rires] 70 M : le livre euh c'est-à-dire euh ? 71 C : le catalogue 72 M : le catalogue, vous voulez dire le tableau qu'y avait 73 C : hum, hum 74 M : ouais, d'accord, hein 75 C : là je vois pas trop là non 76 M : hum, hum	Je ne comprends pas la raison qu'évoque C selon laquelle elle passe du 2 au 34.
77 M : est-ce qu'y a un autre exemple qui vous vient en tête, d'une autre dame ? 78 C : euh la taille [silence] la taille euh 50 79 M : la taille 50 ouais 80 C : madame euh je sais plus, bon c'est pareil, c'est toujours des, on additionne les chiffres, c'est pour savoir pour	J'oriente C vers un moment spécifié qu'elle choisit. Je prends conscience que ce sont les tailles à commander qui s'échelonnent de 2 en 2. Mais ma réflexion « vous voulez dire si, par exemple, c'était 48, faut compter 50 »

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

euh, jusqu'à la taille 50 81 M : hum, hum 82 C : de la taille, plus petit, de la taille d'avant on additionne euh des chiffres pour euh pour jusqu'à 50, c'est pour ça souvent c'est 2, fin quelquefois c'est 2, c'est toujours 2 à peu près, 2 cm à chaque fois 83 M : entre euh, 2 cm de différence 84 C : différence entre euh les, entre les choses, les deux tailles 85 M : hum, hum 86 C : c'est pour ça qu'on, c'est ça 87 M : vous voulez dire si, par exemple, c'était 48, faut compter 50 quoi 88 C : ouais 89 M : en fait 90 C : hum 91 M : c'est ça 92 C : oui, c'est ça 93 M : hein, d'accord, ouais	montre que je ne comprends guère comment C procède pour additionner.
94 M : et si on en revient à l'exemple là dont vous me parliez, la taille 50 95 C : hum 96 M : comment vous avez fait pour additionner les chiffres ? 97 C : euh pour additionner euh, ah oui pour 50, là c'est de, ah je sais pas trop, pour m'exprimer moi… euh [silence] je ne sais plus trop, non je sais plus, là dessus 98 M : d'accord 99 C : ouais	C a des difficultés à expliciter l'action qui consiste à additionner : « pour m'exprimer moi… »
100 M : alors laissez revenir à vous, je vous propose C de laisser revenir à vous un exemple, sans faire d'effort pour rechercher, mais de laisser revenir à vous un exemple de taille, de personne, de tour de poitrine, de tour de hanches 101 C : hum, hum 102 M : hein 103 C : ouais 104 M : voilà 105 C : ouais [très long silence] 106 M : y'a quelque chose qui vous revient C ? 107 C : bah pas beaucoup, pas beaucoup de choses [silence] 108 M : pas beaucoup de choses ? 109 C : non 110 M : hum, hum 111 C : je suis pas habituée à revenir à l'exemple euh sur euh des catalogues, c'est souvent ça euh 112 M : hum, hum, donc l'exemple qui vous a le plus marquée c'est madame Adam ? non ? 113 C : oui, plutôt oui 114 M : oui, madame Adam, hein	C ne parvient pas à retrouver des situations. A-t-elle bien compris la consigne, notamment celle de « laisser revenir » ? En effet, elle dit : « je suis pas habituée à revenir à l'exemple ».
115 M : donc si on en revient à l'exemple de madame Adam euh quels chiffres vous avez additionnés ? 116 C : euh bah j'ai pris entre 80 c'était combien attends, puisque c'étaient des centimètres, j'ai pris la case, la case en haut d'abord, la case des poitrines 117 M : hum, hum 118 C : après j'ai pris la case des	C décrit la procédure qui l'a amenée au résultat : elle a d'abord regardé la case du haut (tour de poitrine en cm), puis la case du bas (tour de bassin en cm) ; elle a tenu compte des bornes des classes (Cf. « entre les chiffres »). Puis elle en a déduit la taille de la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

hanches, et ça m'a fait bah finalement le tour de, le tour de taille de la personne entre [inaudible] encore les centimètres puisque c'est marqué 88 centimètres, alors euh on fait avec euh les cases de, la case du premier, du première et la case de euh, et la case de, bah puisque c'était marqué 88 centimètres pour la taille de poitrine, alors j'ai pris sur la case de, la première case 88, 90 je crois, alors comme c'était entre les deux, je l'ai pris et après pareil c'était 90 le tour de taille je sais plus, et ben j'ai pris la case du bas 119 M : hum, hum 120 C : entre les chiffres, les chiffres et pis ça m'a donné bah la, la taille complètement, la taille de la personne 121 M : hum, hum, d'accord, vous avez regardé la case du haut 122 C : oui, vis à vis des chiffres qu'on avait avec la notice 123 M : c'est ça 124 C : ouais 125 M : y'avait une notice avec des chiffres, hein et donc vous avez pris par rapport à ces chiffres 126 C : hum 127 M : la case du haut 128 C : ouais 129 M : hein et pis la case du bas correspondante 130 C : hum 131 M : et ça vous a donné 132 C : la taille de la personne 133 M : la taille de la personne 134 C : ouais 135 M : hein	personne. On notera l'emploi du « on » à un moment.
136 M : et où est l'addition dans cet exemple ? 137 C : bah si moi je veux additionner 2 cm, si on change complètement de taille, de 34 à 36, ça fait 2 cm de plus à chaque fois 138 M : c'est ça 139 C : c'est de taille, l'addition c'est ça moi 140 M : hum, hum 141 C : ouais 142 M : mais ici pour madame Adam, apparemment vous n'avez pas fait l'addition ? 143 C : non, non, non, c'est vis à vis des chiffres qu'on a sur la notice 144 M : c'est ça 145 C : ouais, ouais 146 M : hein, c'est vis à vis des chiffres que vous aviez sur la notice que vous avez fait	Pour C, l'addition concerne le changement de taille, lorsque l'on passe d'une taille à une autre : il y a 2 centimètres d'écart. Pour madame Adam, C s'est basée sur les chiffres de « la notice » (peut-être les chiffres présentés dans l'exercice). Elle évoque « la moitié », « le chiffre entre les deux » qui permettent de déduire la taille de la personne. J'ai beaucoup de difficulté à comprendre la procédure que décrit C. Qu'est-ce qu'additionner pour elle ? A quoi correspondent le chiffre entre les deux, la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

des additions 147 C : ouais 148 M : c'est ça 149 C : de reprendre la [table ? taille ?] des additions, mais de reprendre les chiffres 150 M : de reprendre les chiffres 151 C : les chiffres entre les deux de 80, c'était 80, c'était 68 ou 82, alors on prend la moitié, ça fait la moitié 152 M : hum, hum 153 C : faut prendre le chiffre entre les deux 154 M : c'est ça, la moitié 155 C : ouais, alors ça fait le chiffre euh des 80, on prend le chiffre-là, ça fait la taille 34 156 M : hum, hum 157 C : alors si c'était un autre chiffre pareil pour une autre case, bon bah on fera pareil 158 M : hum, hum, hum, d'accord	moitié ? Comment a-t-elle obtenu la taille finale ?
159 M : et donc pour la taille 50 qui vous revient 160 C : hum 161 M : comment vous avez fait ? si vous reprenez la situation hein pour la dame qui avait une taille de 50 162 C : ouais 163 M : de 50, hein, comment vous avez fait ? 164 C : bah j'ai fait pareil, j'ai	D'après les explications de C, les chiffres moins et les chiffres plus semblent correspondre aux bornes inférieures et supérieures des classes figurant le tour de poitrine en cm et le tour de bassin en cm. Elle

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

fait de, vis à vis de la notice puisque c'était pareil, y'avait certains chiffres euh et vis à vis des carrés qu'y avait en haut euh carrés, et ben y'avait des chiffres moins et des chiffres plus, et le chiffre était, le chiffre, je sais plus, était cent, 105 à peu près, alors entre les deux on prend la taille, ça fait pour la taille de la poitrine, et la taille de la, bah pour les hanches ça fait pareil et ça nous donne la taille de 50 165 M : hum, hum 166 C : ça fait pareil 167 M : les chiffres moins, les chiffres plus, ça veut dire quoi exactement C ? 168 C : bah c'est euh parce que, c'est pas tout à fait la bonne taille, les chiffres moins c'est pas tout à fait la bonne taille, et les chiffres plus c'est un peu plus, un peu trop grand, alors on prend, on prend le chiffre qui est entre les deux, seulement, pour euh seulement avoir la taille 169 M : hum, hum, et c'est là que vous faites une addition ? 170 C : non, non pas là, on regarde, on regarde les chiffres, non, non, là les additions c'est entre les deux tailles 171 M : c'est ça 172 C : qui sont toujours, toujours comme ça 173 M : donc là ça tombait pas toujours juste 174 C : non, bah non, pas toujours 175 M : hein, hum, hum 176 C : alors on choisit euh les tailles qui sont mises euh c'est à disposition, les chiffres à disposition ou alors vis à vis des, des, bah des ch, des carrés, on a des, on a des tailles, la taille toujours moins, des fois plus bas que ce qu'ils demandent et plus haut que ce qu'ils demandent, alors on prend la taille, à peu près la taille au milieu, et ça nous donne bah le chiffre 50 à la fin, quelle taille que faut pour les habits	redit que les additions concernent le passage d'une taille à commander à une autre.
177 M : par exemple le tour de poitrine ça serait bien pour une taille 48 par exemple 178 C : hum, hum 179 M : le tour de hanches ça serait bien pour une taille 52, donc 48, 52, vous prenez 50, c'est ça que vous faites ? 180 C : hum, ouais, ouais 181 M : ouais, d'accord 182 C : ouais parce que souvent si on fait trop grand ça va être trop large, si c'est fait trop petit bah c'est trop juste alors euh on prend la moitié 183 M : d'accord [silence] hum, hum	Mon exemple semble aller à l'encontre de ce que C a pu dire jusqu'ici, à savoir que les tailles qu'elle mentionne (tailles plus bas, tailles plus hautes) correspondent aux bornes inférieures et supérieures des tailles du tour de poitrine et des tailles du tour de bassin. Mais elle semble d'accord avec l'exemple que je donne, qui renvoie à la taille finale.
184 M : donc vous me disiez que vous avez regardé les chiffres 185 C : hum 186 M : hein, donc vous avez étudié le tableau,	Après une question trop vague, je ramène C vers un moment spécifié. Il me semble que je comprends mieux la manière dont fonctionne

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

comment vous avez fait pour étudier le tableau ? 187 C : ah [très long silence] je sais pas trop [silence] 188 M : si vous revenez à la situation quand je vous ai demandé quelle était la taille du vêtement de madame Adam 189 C : hum 190 M : hein, vous avez regardé les chiffres 191 C : hum 192 M : vous avez étudié le tableau, juste à ce moment-là, comment vous avez fait pour étudier le tableau ? 193 C : euh, bah comme je vous dis tout à l'heure, c'est en regardant les, la consigne, qu'on voit certains chiffres et qu'on voit sur le tableau d'autres chiffres, bah c'est, on les prend, souvent c'est pas, le 88, là c'était le 88, c'est souvent, c'est pas marqué dessus le, dessus le, sur le tableau, euh on fait la moitié à peu près, et après bah on fait pareil pour euh la taille des hanches, pareil, la moitié pareil 194 M : on fait la moitié dans le carré ou ? 195 C : oui, bah dans le carré si on peut dire et ça nous donne la taille de, de la personne 196 M : hum, hum 197 C : ouais 198 M : d'accord, donc vous avez un chiffre, donc par exemple la, le, le tour de poitrine c'était entre, shai pas, je dis n'importe quoi, 86 et 90, vous avez 87 euh, vous vous dites c'est 88 ? 199 C : oui, si on peut dire, oui 200 M : c'est ça ? 201 C : c'est ça 202 M : ouais ? 203 C : ouais 204 M : vous faites la moitié 205 C : oui, entre les deux 206 M : entre les deux, ouais, hum, hein [silence]	C : elle prend la moitié de la classe des tailles (de poitrine et de bassin) et en déduit la taille à commander.
207 M : et comment vous saviez que fallait faire entre les deux ? 208 C : bah parce que j'en ai acheté plusieurs choses comme ça	Je me heurte à des connaissances en acte : C sait qu'il faut faire entre les deux parce qu'elle

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

209 M : hum, hum 210 C : ouais, souvent, parce que dans tous les catalogues si on peut dire, c'est à peu près pareil, c'est à peu près la même, la même chose, ça se différencie par des tailles, c'est toujours pareil 211 M : hum, d'accord [silence] donc vous avez pris euh la moitié 212 C : hum, ouais 213 M : hein, si je comprends bien 214 C : hum 215 M : hein	a déjà eu coutume de le faire dans d'autres catalogues.
216 M : donc pour reprendre un petit peu ce que vous avez dit C, pour madame Adam euh vous avez regardé euh la case 217 C : hum 218 M : du tour de poitrine hein en suivant les notices 219 C : oui 220 M : comme vous avez dit hein euh donc vous avez regardé et vous avez vu à peu près le milieu 221 C : oui 222 M : hein euh vous avez regardé ensuite le tour de hanches 223 C : oui 224 M : vous avez pris à peu près le milieu et ça vous a donné la taille 225 C : ouais 226 M : et pour le 50 y'avait des chiffres plus et des chiffres moins 227 C : ouais ça fait pareil 228 M : hein euh	
229 M : alors ça faisait pareil ? 230 C : oui c'est la même chose, plus ou moins, comme la taille 34 t'as des plus petits chiffres et des	Apparemment, il me semble que prendre le milieu ou bien tenir compte des chiffres plus et

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

plus gros, et comme c'était un chiffre entre les deux, bah on prend la moitié, on prend pareil 231 M : hum, hum, ouais, c'était un chiffre entre les deux ? 232 C : hum 233 M : hein 234 C : pareil, ouais 235 M : et les chiffres plus, c'est une case en plus ou en moins, par exemple les chiffres plus c'est la taille 52 par rapport à 50 ? 236 C : oui, si on peut dire oui 237 M : oui si on peut dire ? 238 C : oui 239 M : c'est ça ? 240 C : hum 241 M : hein, et pis les chiffres moins ça va être la taille 48 par rapport à 50 242 C : hum 243 M : et pour madame Adam, est-ce qu'y avait une taille 36 et une taille en-dessous de 34 ? 244 C : euh non y'avait pas de 32, mais bon y'avait des chiffres qui étaient plus petit sur la, le, sur euh le carré, alors vis à vis des chiffres plus petits et des chiffres plus grands, bah j'ai pris le chiffre au milieu de la taille 88, c'était 86, l'autre quatre-vingts, 90 je crois, bah j'ai pris le chiffre 88 245 M : hum, hum 246 C : et ça m'a donné bon bah la taille 34 à la fin 247 M : mais y'avait pas de chiffre plus ni de chiffre moins là ? 248 C : non 249 M : tout tombait bien 250 C : ouais 251 M : en fait, hein 252 C : oui, oui 253 M : et dans les différents exemples que vous avez faits, est-ce qu'y avait beaucoup de cas où les chiffres étaient plus et moins ou est-ce que ça faisait comme madame Adam ? 254 C : [inaudible] des chiffres moins et des chiffres plus, un peu plus hein 255 M : hum, hum 256 C : bon bah vis à vis de la notice qu'on avait bah on prenait le chiffre euh du milieu 257 M : hum, hum 258 C : donc ça fait quelle taille, 50 euh à la fin 259 M : hum, hum 260 C : [silence] c'est comme ça 261 M : d'accord, donc vous preniez les chiffres plus, les chiffres moins et vous faisiez le milieu 262 C : ouais 263 M : hein, donc vous preniez le milieu 264 C : hum 265 M : hein euh d'accord, hein [silence] voilà donc est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter euh C par rapport à comment vous avez fait ? 266 C : non, non, non ; non, j'ai rien à rajouter 267 M : donc les chiffres plus, les chiffres moins 268 C : ouais, hum 269 M : d'accord [silence] vous voulez qu'on voie le corrigé euh C ? 270 C : ouais si vous voulez 271 M : ouais, d'accord	des chiffres moins revient au même, sans que je parvienne à vraiment comprendre pourquoi.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Bilan : Je quitte l'entretien en ayant le sentiment de n'avoir pas saisi le fonctionnement mental de C durant l'exercice. Je note des contradictions dans ses propos et dans les miens. Durant l'entretien, je pensais que les chiffres moins et les chiffres plus correspondaient aux tailles inférieures et supérieures. Lors du corrigé, elle m'explique qu'il s'agit des deux extrêmes dans une mensuration (ex : 110 / 116 : 110 est le chiffre moins, 116 le chiffre plus). C semble avoir des difficultés à expliciter. J'ai eu du mal a me positionner en tant que médiatrice susceptible d'aider C dans son travail d'explicitation.

Annexe 32 : Entretien d'explicitation n°3 – Charlotte

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 05/10/06

Durée : environ 30 minutes

Lieu : S

Exercice : Fiche écriture n°51, exercice 1

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

C : Charlotte, l'interviewée

J'ai donné avant l'exercice le sens de la tâche présente à C : faire un exercice de lecture et d'écriture, puis en parler ensuite, parler de la manière dont elle a procédé pour exécuter la tâche, ceci afin de mieux comprendre comment elle a fait pour faire l'exercice, de mieux se comprendre, de prendre conscience de la manière dont fonctionne sa pensée (comment elle est organisée, si elle a des images ou plutôt des sons quand elle fait l'exercice), de mieux réussir d'autres exercices de lecture et / ou d'écriture.

Transcription – éléments du discours	Analyse
1 M : voilà, donc euh C euh je vous propose, si vous en êtes d'accord, de revenir à un moment de l'exercice 2 C : hum 3 M : au moment où on vous a demandé de lire les 6 phrases 4 C : ouais 5 M : hein euh, donc vous étiez assise là, y'avait une feuille de papier blanche devant vous 6 C : hum 7 M : une feuille avec des images devant vous 8 C : hum 9 M : hein, est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là ? 10 C : oui, oui, oui	Je recontextualise un moment de l'exercice, afin de favoriser chez C l'évocation.
11 M : euh comment ça vous revient, est-ce que c'est par des images, est-ce c'est par des sons ? 12 C : bah par les deux, par les	J'aurais pu au préalable faire décrire les images et les sons, avant de poser une

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

images que j'ai vues et les phrases que ben que j'ai lues en même temps 13 M : hum, hum 14 C : ouais 15 M : d'accord, donc c'est les deux en même temps 16 C : ouais 17 M : les images et les sons 18 C : ouais	question sur le vécu d'une action (« lire les phrases »).
19 M : hein, comment vous vous y êtes prise pour lire les phrases 20 C : ben j'ai lu les ph-, les mots les uns après les autres 21 M : hum, hum 22 C : bon j'ai regardé avant les mots comment, comment ils sont, et après bon j'ai lu les phrases euh comme euh, comme bien, comme on fait, j'ai lu les phrases, ouais 23 M : vous avez lu les phrases 24 C : ouais 25 M : donc les mots, vous avez regardé comment les mots étaient faits 26 C : oui 27 M : pis après vous avez lu les phrases 28 C : hum 29 M : hein 30 C : ouais	Ma demande de focalisation n'est pas assez précise. Un point d'achoppement apparaît : « j'ai lu les phrases […] comme bien, comme on fait ». Le jugement l'emporte sur la réflexivité.
31 M : ouais, est-ce que vous vous souvenez d'une phrase en particulier ? 32 C : euh ben : « soulevez le couvercle » 33 M : alors « soulevez le couvercle », donc je vous propose, si vous en êtes d'accord, de vous arrêter à cette phrase : « soulevez le couvercle », hein 34 C : oui 35 M : comment vous avez fait, juste à ce moment-là, euh pour lire cette phrase : « soulevez le couvercle » ? 36 C : j'ai vu, euh les lettres euh qui sont euh, pour inscrire la phrase, euh ben je les ai lues, je les ai lues en même temps que je regardais un petit peu le, le dessin forcément 37 M : hum, hum 38 C : pour trouver euh la même physionomie du couvercle, mais j'ai lu la lettre, j'ai lu les phrases, la phrase bien 39 M : hum, hum, comment vous saviez que c'était bien euh justement ? 40 C : bah parce que c'est euh [inaudible] bien, euh parce que c'était euh, c'était juste, c'était cette phrase-là qu'il fallait poser pour euh voir la figuration du dessin 41 M : hum, hum 42 C : hum	Ma demande de focalisation est plus précise, puisque je fais exemplifier C. Peut-être aurait-il fallu mettre en évocation C, avant de lui demander : « comment vous avez fait, juste à ce moment-là, … ». Je contourne le jugement de C : « j'ai lu les phrases, la phrase bien ». Cependant, la réponse de C ne dépasse pas le jugement initial.
43 M : d'accord, donc « soulevez le couvercle », vous avez vu des, des lettres 44 C : ouais 45 M : hein et puis euh vous avez lu la phrase ensuite 46 C : ouais	Mon bref résumé ne reflète pas toute la richesse des propos de C. Ainsi, j'aurais pu creuser le fait qu'elle lise les lettres tout en regardant le dessin, j'aurais pu faire expliciter ce qu'elle entendait par « la même physionomie du couvercle ».
47 M : hein, et le mot « soulevez » par exemple, je vous propose, si vous en êtes d'accord 48 C : ouais 49 M : de vous arrêter au mot « soulevez », comment vous avez fait	« J'aurais dû passer ça aux gamins » : C trouve-t-elle mon questionnement puéril, infantilisant ? C possède un métalangage

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pour lire le mot « soulevez » ? 50 C : ben j'ai euh, j'aurais dû passer ça aux gamins parce que là [*inaudible* + *rires*] bah j'ai vu les, comment ça s'appelle euh, les euh, ah merde, je sais plus, ah je sais plus du tout 51 M : qu'est-ce qui vous revient là en ce moment, à l'esprit là ? 52 C : euh c'est les syllabes, ah oui c'est les syllabes 53 M : les syllabes 54 C : alors j'ai lu les syllabes, comme y'en a trois, je les ai relevées euh, je les ai lues bah, lues dans ma tête et j'ai dit euh le mot : « soulevez »	relatif à la langue : elle parle de lettres, syllabes, mots, phrases.
55 M : hum, hum, et quand vous avez lu des syllabes dans votre tête, est-ce qu'y avait des sons dans votre tête ou plutôt des images dans votre tête ? 56 C : plutôt des sons, ouais 57 M : plutôt des sons, hum, est-ce que vous pouvez me décrire ces sons ? 58 C : bah c'est euh bah euh, le son de la parole déjà 59 M : hum, hum 60 C : pour euh parler 61 M : hum, hum 62 C : et bah c'est tout euh, je sais pas, je sais pas trop expliquer là 63 M : vous vous êtes réentendu parler ? 64 C : oui 65 M : en fait, dans votre tête ? 66 C : hum, ouais 67 M : vous vous êtes réentendu parler 68 C : hum 69 M : hein euh voilà 70 C : oui, oui 71 M : donc y avait plutôt des sons dans votre tête, hum 72 C : ah oui, oui, oui	J'aurais dû résumer puis creuser les réponses de C, relativement à ma question : « comment vous avez fait pour lire le mot « soulevez » ? ». « Le son de la parole » qu'évoque C recouvre-t-il le fait de se réentendre parler, ainsi que ma reformulation le suggère ?
73 M : d'accord, donc vous avez lu les syllabes, et après vous avez reconstitué le mot 74 C : ouais 75 M : hein, et y'avait des sons dans votre tête 76 C : hum	Je fais une interprétation des propos de C : elle n'a pas dit qu'elle avait « reconstitué le mot ».
77 M : hein, d'accord, alors après on vous a demandé d'observer les 6 images 78 C : hum 79 M : vous retrouvez bien ce moment-là C ? 80 C : oui, hum 81 M : hein, alors comment vous avez fait pour observer ces images ? 82 C : bah j'ai regardé bah les images les unes après les autres et j'ai réécrit dans la phrase, la lettre en face, à côté pour euh faire euh pour euh, pour mettre en ordre, ouais 83 M : hum 84 C : ouais 85 M : donc vous avez regardé les images 86 C : hum 87 M : et dans votre tête y'avait plutôt des images ou plutôt des sons, quand vous regardiez les images ? 88 C : plutôt les images 89 M : plutôt les images 90 C : ouais	A partir d'un questionnement sur le vécu d'une action (avec une demande de focalisation trop générale), C développe une réponse riche. Mais je ne prends pas soin de la creuser, préférant un questionnement sur les modalités d'appréhension des images.
91 M : euh d'accord, je vous propose, si vous en êtes d'accord C, de me décrire ces images	Ma question est équivoque : à quelles images fais-je référence ? Les images concrètes

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

92 C : ah oui, bon y'avait déjà euh l'image euh de euh « soulevez le couvercle » 93 M : hum, hum 94 C : après y'avait quoi, l'image de euh, de « mettre de l'eau dedans » 95 M : ouais 96 C : l'image euh de mettre euh, de tourner déjà le, le filtre, de le tourner et de mettre un filtre normal 97 M : hum, hum 98 C : en, en papier, et après de mettre euh de, du café dedans, après on met, bah on remet le filtre à sa place et après bah, on allume l'interrupteur	présentées sur la feuille (c'est ce que C a compris) ou les images mentales que C s'est faite pendant qu'elle regardait les images ? Les propos de C montrent qu'elle a parfaitement intégré le script : « faire du café avec une cafetière ».
99 M : hum, d'accord, donc là vous venez de remettre les images dans l'ordre 100 C : ouais 101 M : comment vous vous y êtes prise là, juste à ce moment-là pour euh,	Je profite d'une action mentale qu'elle vient d'effectuer, à savoir remettre les images dans l'ordre, pour lui faire décrire le vécu de cette

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

faire revenir ces images dans votre tête et les remettre dans l'ordre ? 102 C : euh j'ai réfléchi comment il était le dessin, et après bah les unes après les autres, j'ai mis en ordre les images pour bien faire fonctionner la machine si on peut dire 103 M : hum, hum 104 C : et bon bah c'est tout, ça là-dessus euh	action mentale. Comme auparavant, je ne creuse pas la réponse riche de C.
105 M : hum, d'accord, et l'image par exemple de soulever le couvercle 106 C : hum 107 M : je vous propose, si vous en êtes d'accord, de nous arrêter sur cette image : « soulever le couvercle » 108 C : ouais 109 M : comment vous avez fait pour observer cette image ? 110 C : oh bah j'ai regardé bah l'image, comment est dessiné bah déjà le couvercle, comment il s'ouvre 111 M : hum, hum 112 C : la cafetière, et bah pour euh, comment elle, bah elle se ferme après forcément, et c'est tout 113 M : vous avez regardé l'image, hein, comment s'ouvre la cafetière 114 C : ouais 115 M : comment elle se ferme 116 C : ouais 117 M : hein, qu'est-ce que vous avez vu dans cette image ? 118 C : bah euh, le couvercle déjà, l'appareil 119 M : hum, hum 120 C : avec le couvercle relevé pour pouvoir soulever 121 M : ouais 122 C : et bah des cercles si on peut dire 123 M : hum, hum, des cercles 124 C : hum 125 M : et à quoi est-ce qu'ils servaient ces cercles euh ? 126 C : ah bah à comment est fabriquée la cafetière, la cafetière 127 M : hum, hum 128 C : si elle est ronde ou carrée et tout 129 M : hum, hum 130 C : ouais, alors euh là, la cafetière elle est ronde 131 M : d'accord, je comprends, très bien	Je m'arrête sur un exemple, tout en repassant le contrat avec C.
132 M : et ensuite, on vous demandait euh de relier les images et les phrases 133 C :	

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

hum, hum 134 M : hein, est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là euh C ? 135 C : oui 136 M : hein, donc comment vous avez fait pour relier les images et les phrases ? 137 C : euh bah j'ai regardé déjà bah les images et j'ai relu les phrases dans la tête, bon pour la première phrase j'ai pris l'image qu'il fallait, pour l'autre phrase pareil euh ce qu'il fallait, les phrases en même temps que, les phrases en même temps que l'image 138 M : hum, hum, et comment vous saviez que c'était l'image qu'il fallait ? 139 C : parce que si je mets dans le désordre je sais pas si la machine [*inaudible* + *rires*] déjà, bah parce que c'était la logique même, c'était, bah c'était bien, c'était bien 140 M : hum, hum, alors comment vous saviez que c'était bien ? 141 C : euh bah parce que dans ma tête euh, parce que c'était droit, c'était euh, ah c'était [silence] 142 M : c'était droit, oui 143 C : bah c'était la logique pour faire fonctionner une euh, une machine à café 144 M : hum, hum 145 C : ouais 146 M : donc vous avez regardé les images, vous avez regardé les phrases dans votre tête, puis vous avez euh relié les deux 147 C : ouais 148 M : par la logique 149 C : oui 150 M : parce que c'était bien, hein euh entre, entre les deux 151C : ouais	Je bute toujours sur le même point : « c'était la logique même ». C présente des difficultés à expliciter en deçà de cette logique.
152 M : hein euh d'accord euh, est-ce que vous vous souvenez d'une phrase par exemple, qu'est-ce qui vous revient comme	J'amène C à exemplifier afin d'avoir une focalisation précise. C décrit bien la modalité

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

phrase ? 153 C : euh, « mettre le filtre » 154 M : « mettre le filtre » 155 C : hum, dans la cafetière je crois, je sais plus à peu près 156 M : d'accord, « mettre le filtre dans la cafetière » hein 157 C : hum 158 M : euh est-ce que vous voyez l'image qui correspond ? 159 C : oui, hum 160 M : hum, hum, comment est-ce qu'elle vous revient cette image ? 161 C : elle me revient par des petites visions, des petites choses euh, des euh 162 M : hum, hum 163 C : par des petites lueurs que je vois dans, de voir les choses 164 M : hum, des petites visions, des petites lueurs, d'accord, ça vous revient comme ça hein 165 C : ouais des petites choses un peu je vois 166 M : c'est des petites choses que vous voyez 167 C : ouais 168 M : et vous les voyez en ce moment dans votre tête ? 169 C : oui en même temps, oui 170 M : en même temps 171 C : oui [rires] 172 M : hein que vous me parlez 173 C : ouais	visuelle qui l'amène à revoir l'image (des petites visions, des petites lueurs).
174 M : ouais, alors comment vous avez fait pour relier cette phrase : « mettre le filtre dans la cafetière » et cette image que vous voyez par des petites lueurs, des petites visions ? 175 C : ben c'est ça qu'est compliqué [rires] 176 M : c'est compliqué 177 C : oui [rires] oh bah euh je le vois par euh, non, non, non,	Ma question se heurte à une impossibilité d'explicitation de la part de C. J'essaie de contourner cet obstacle par le recours à la mémoire épisodique : « qu'est-ce qui vous revient ? ». C en appelle à un vécu d'expérience : « je savais comment se

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

je peux pas là, je sais pas trop comment expliquer 178 M : qu'est-ce qui vous revient là dans votre tête là en ce moment ? 179 C : bah euh l'image, l'image qu'on met le filtre dans la cafetière 180 M : hum, hum, l'image vous revient 181 C : ouais 182 M : hum, hum, et comment vous saviez que euh c'était à la phrase « mettre euh le filtre dans la cafetière » correspondait l'image que vous voyez, comment vous avez fait ce lien entre les deux ? 183 C : bah parce que euh ah [long silence] parce que j'ai relié la phrase avec euh bah la photo, et bon, je savais comment se constituait une cafetière d'abord 184 M : hum, hum 185 C : alors c'est pour ça que j'ai fait ça, j'ai fait, j'ai relié la phrase avec la, avec la photo 186 M : hum, hum, c'est parce que vous saviez comment était constituée une cafetière que vous avez relié la phrase avec la photo 187 C : ouais	constituait une cafetière » (Cf. savoirs procéduraux).
188 M : hein, d'accord, vous aviez déjà fait fonctionner une cafetière ? 189 C : oui, plus maintenant parce que ça fait un bout de temps que je prends des cafés en, oh, comme on prend pas trop de café chez nous, alors faire des cafés comme ça euh ça risque de se perdre, alors moi je prends souvent des cafés en boîte 190 M : hum, hum 191 C : alors justement bah, je sais comment ça fait mais bon j'en fais jamais, j'en fais presque jamais 192 M : hum, hum 193 C : bah oui chez nous, on en prend, moi j'en prends même pas le matin, dans la journée, à part quand il vient du monde 194 M : hum, hum 195 C : alors j'en fais presque jamais 196 M : hum, hum, d'accord, très bien	Ma question nous écarte de l'EdE et de son objectif. En même temps, elle ménage une pause dans l'entretien et laisse une parole plus concrète s'exprimer.
197 M : et euh, on vous demandait, à la fin, de remettre les images dans le bon ordre 198 C : hum 199 M : hein, est-ce que vous retrouvez bien ce moment-là euh C ? 200 C : ouais 201 M : hein 202 C : ouais 203 M : ça vous revient ? 204 C : hum, hum	Le moment de l'exercice que je pointe n'est pas tout à fait revenu à C : elle reste fixée sur le moment précédent (où l'on demandait de relier les phrases aux images correspondantes). On notera la maîtrise d'un

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

205 M : alors comment vous avez fait pour remettre les images dans le bon ordre ? 206 C : bah parce que j'ai relié les images avec les phrases et je les ai mis dans l'ordre alph-, pas tout à fait alphabétique, mais dans l'ordre de l'image, et je, j'ai noté les, bah les lettres d'alphabet et les chiffres 207 M : d'accord, hum, vous avez noté les lettres de l'alphabet et les chiffres 208 C : et les chiffres 209 M : alors les lettres de l'alphabet elles correspondaient à quoi ? 210 C : à euh une image 211 M : hum, hum, et les chiffres ? 212 C : à une phrase 213 M : à une phrase 214 C : hum 215 M : d'accord, ça c'est quand vous avez relié les images et les phrases, hein	métalangage relatif à la langue : elle évoque les lettres de l'alphabet.
216 M : mais quand après on vous a demandé de remettre les images dans l'ordre 217 C : ouais 218 M : vous, vous retrouvez bien ce moment-là ? 219 C : ouais 220 M : ouais, comment vous avez fait, juste à ce moment-là ? 221 C : bah comme je vous le dis, j'ai relié le, bah dans ma tête j'ai re-, j'ai revu les images euh pour comment fonctionne une euh, une euh, bah une cafetière 222 M : hum, hum 223 C : et j'ai relu la, si on peut dire euh, l'ordre normal de euh, de la cafetière 224 M : d'accord, vous avez relu l'ordre normal de la cafetière 225 C : ouais, bah oui, parce que si je mets [inaudible] ça va pas aller [rires] non mais, j'ai relu l'ordre normal de la cafetière, comment on fait du début jusqu'à la fin 226 M : hum, hum, et comment vous avez fait pour relire l'ordre normal de la cafetière ? 227 C : bah par euh, par les images, par les images que j'ai vues 228 M : hum, hum, d'accord 229 C : ouais 230 M : par les images que vous avez vues 231 C : hum	J'aurais dû faire expliciter à C une phrase clé qu'elle a prononcée : « j'ai relu l'ordre normal de la cafetière ». S'agit-il d'une relecture des phrases ou bien d'une relecture des images, comme elle semble le suggérer ?
232 M : ouais, d'accord, est-ce que vous vous souvenez par exemple de deux images que vous avez mises dans l'ordre ? 233 C :	J'amène C à exemplifier afin de faciliter l'évocation. Elle me décrit toutes les images

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

euh [très long silence] oui, oui je vois 234 M : alors est-ce que vous pouvez me dire lesquelles euh ? 235 C : déjà le couvercle, soulevez le couvercle 236 M : ouais 237 C : euh mettre de l'eau dans la, dans la cafetière, après je tourne euh le euh, ah comment ça s'appelle, je sais plus ça, pour mettre le café dedans 238 M : hum, hum 239 C : je tourne, bah l'appareil euh, si on peut dire, et je mets le filtre, après je mets le café dans le filtre 240 M : hum, hum 241 C : et je le remets à sa place 242 M : ouais 243 C : et je fais, bah j'allume l'interrupteur 244 M : d'accord, donc là vous venez, devant moi, de remettre dans l'ordre 245 C : de remettre dans l'ordre 246 M : dans votre tête 247 C : ouais, hum 248 M : et vous m'avez dit comment vous avez fait pour remettre dans l'ordre 249 C : hum, hum	dans l'ordre logique de l'utilisation d'une cafetière.
250 M : donc comment ça s'est passé dans votre tête ? 251 C : bah parce que j'ai revu les images les unes après les autres 252 M : hum 253 C : qui étaient de, bah, dans ma vision, et j'ai replacé dans l'ordre euh logique, dans l'ordre à l'endroit, je les ai replacées les unes après les autres devant, bah devant mes yeux si on peut dire 254 M : hum, ouais 255 C : bah dans l'ordre de la, dans l'ordre bah de la logique 256 M : dans l'ordre de la logique 257 C : ouais	Je profite de ce moment d'évocation pour l'amener à expliciter comment elle s'y est prise pour évoquer (ce qui correspond à un niveau d'abstraction plus complexe).
258 M : et comment vous saviez que c'était l'ordre de la logique euh C ? 259 C : bah parce que si je mettais à l'envers dans l'ordre de la logique, je crois pas que la machine elle marcherait, que j'aurais pas un petit problème	Je me heurte au même point d'achoppement : ma demande d'explicitation vient buter sur la logique de fonctionnement de la cafetière. Selon C, il n'y a rien à expliciter, sinon que

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

dedans, ça là-dessus [rires] 260 M : hum, hum 261 C : oui y'aurait un petit problème, alors si on met pas dans l'ordre je crois pas que la machine elle euh, elle marcherait, donc y'aurait vraiment quelque chose qui irait pas [rires] 262 M : hum, hum 263 C : si tu veux, si on veut un café, faut peut-être mettre dans l'ordre de la logique 264 M : d'accord, très bien, donc vous avez revu les différentes images dans votre tête, et vous avez mis dans l'ordre de la logique euh 265 C : ouais 266 M : pour m'expliquer ensuite euh par la parole, euh comment les images étaient dans l'ordre en fait 267 C : ouais 268 M : hein, c'est comme ça que vous avez fait, d'accord, est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter C ? 269 C : non, non 270 M : non ? 271 C : non, non 272 M : vous avez pu tout dire euh 273 C : oui 274 M : tout exprimer 275 C : ouais 276 M : ouais, hum	c'est la logique qui l'a guidée dans la mise en ordre des images.

Analyse :

- point de butée : le recours à la logique du fonctionnement de l'appareil vient empêcher toute explicitation. Je reste impuissante face à ce point de butée.
- je n'ai pas creusé suffisamment les réponses de C, passant de la demande d'explicitation du vécu de l'action aux modalités d'appréhension de la tâche (visuelle, auditive).

-- Bilan de l'entretien d'explicitation --

277 M : alors donc on en a fini pour l'entretien, comment vous avez vécu cet entretien euh C, comment c'était ? 278 C : bah plutôt bien, plutôt, bah ça me permet aussi de réfléchir sur moi aussi en même temps 279 M : hum, hum 280 C : et de [silence] bah de comprendre comment je marche et tout 281 M : hum, hum 282 C : ouais, mais bon ça s'est bien passé 283 M : ça s'est bien passé 284 C : oui, oui, oui 285 M : oui, vous êtes contente 286 C : ouais	L'EdE a permis à C de comprendre le fonctionnement de sa pensée. Il a permis cette prise de conscience.

-- Bilan des 5 entretiens --

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

287 M : alors c'était notre dernier entretien, vous savez y'avait deux entretiens où vous racontiez un petit peu votre vie, vos projets, etcetera, et y'avait trois entretiens qu'étaient basés sur des exercices de lecture ou d'écriture euh, donc si on fait un petit peu le bilan de tout ça, euh si vous revenez un petit peu en arrière 288 C : oui 289 M : euh comment vous avez vécu tout ça ? 290 C : bah plutôt très bien, plutôt bien euh, bah c'est pas, c'est pas trop compliqué, surtout là, et bah ça s'est bien passé et tout ouais 291 M : hum, hum, donc vous êtes contente euh 292 C : ouais 293 M : des exercices qu'on a pu faire ensemble 294 C : oui, oui 295 M : hein, d'accord, très bien	

Annexe 33 : Entretien narratif n°1 – Martine

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 03/02/06

Durée : 25'

Lieu : P

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

Ma: Martine, l'interviewée

Transcription – éléments du discours

1. Ma : alors bah euh, je suis contente d'élever mon p'tit bout de chou qui est né le 7 décembre 2004 et que maintenant il a 14 mois /
2. et il marche d'il y a 3 semaines /
3. et puis le fait euh de lui préparer à manger, de le voir euh gambader dans la maison euh de lui changer son petit derrière, de le voir grandir c'est vraiment un bonheur,/
4. donc euh, et ça, même en lui,/
5. quand je suis dans la cuisine il vient m'embêter mais je le remets dans la salle à manger, donc euh il est vraiment trop adorable, toujours souriant, monsieur câlins,/
6. et maintenant il a commencé aussi à nous faire « merci » avec sa main ou alors pour dire « au revoir » avec sa main,/
7. c'est vraiment génial de le voir grandir auprès de moi celui-ci,/
8. c'est la vie, c'est toute une vie ça, de l'avoir ce petit bonhomme, malgré que ses deux autres frères sont placés en famille d'accueil [silence]
9. M : pour vous c'est génial de voir votre enfant s'épanouir auprès de vous

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

10. Ma : oui, c'est vraiment une vie formidable, surtout comme j'ai mon ami avec moi qu'est là pour euh m'aider à lui faire euh pas mal de choses à évoluer dans mon euh dans mon proche avenir, pour l'école, pour tout autre chose/
11. pis de voir sa maman aller faire son petit train train habituel à l'école, faire des courses avec lui, faire des balades euh, il adore ça donc euh/
12. pis maintenant j'en suis fière de mon petit garçon [silence]/
13. pour moi c'est une belle vie/
14. M : hum, hum, est-ce qu'il y a des dessins animés que vous regardez avec lui ?
15. Ma : euh bah non c'est plus des séries et des DVD que je regarde avec lui que bah il aime bien aussi,/
16. [66] sinon euh bah y'a une série sur la 2, c'est un chien policier qui s'appelle Rex et donc bah ça il adore ça/
17. M : alors de quoi ça parle ? Racontez-moi
18. Ma : alors en fait c'est un chien qui, qu'a un maître et il est vraiment gentil et il mange que des petits pains au saucisson, c'est vraiment un chien super et euh/
19. et dès qu'on, dès qu'il repère un mort, il s'abaisse à faire, en faisant, tout en faisant le mort d'une façon,/
20. et puis euh quand y'en a un qui va chercher les petits pains au saucisson, bah tout de suite le premier c'est soit je chipe, soit je vais les chercher,/
21. il fait tout un truc pour euh piéger l'autre,/
22. donc c'est vraiment magnifique cette série [87]
23. mais sinon ce que M écoute en musique bah c'est ma chanteuse que j'aime bien, que je suis fan d'elle, c'est Lorie,/
24. donc à chaque fois, dès que je passe Lorie en D, sur DVD, le CD et ben, il est tout de suite en train de danser ou même d'essayer de faire comme maman,/
25. c'est vraiment trop mignon de voir euh s'épanouir autant de fois que je vois,/
26. il adore tout ce qu'est vraiment les jouets, la musique, bah la série que j'vous ai parlé,/
27. c'est vraiment tout plein de bonheur donc [inaudible]/
28. mais les dessins animés, il est pas trop dessins animés
29. M : non
30. Ma : non, c'est plus mes grands qui sont dessins animés,/
31. donc euh, j'suis vraiment contente donc euh
32. M : donc vous êtes bien contente de votre vie avec M
33. Ma : hum, oh oui, très contente, c'est vraiment une vie formidable et j'apprécie [silence]
34. M : hum, hum, et y'a d'autres films que vous voyez avec lui euh d'autres séries ?
35. Ma : non, à part que le soir, mais ça passe vers 18h50,/
36. c'est une série que j'aime beaucoup et ça c'est les sœurs Aliway [je ne suis pas sûre de l'orthographe]/
37. ça c'est vraiment super,/
38. c'est trois sœurs,/
39. elles se battent pour défendre des innocents, Piper, Phibie et Page,/
40. elles sont là pour défendre la vie des gens tout en faisant de la magie, des incantations, etcetera,/
41. et ça c'est une série que j'aime beaucoup et que je suis tout le temps,/
42. mais avant j'aimais bien « les feux de l'amour » mais maintenant pff c'est plus ça
43. M : non

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

44. Ma : non, c'est le film qu'est sur la 2 maintenant, c'est vraiment génial, donc bah maintenant je fais tout mon p'tit train train, le ménage, tout ce qui s'ensuit en regardant la télé ou en mettant de la musique et M il joue pendant ce temps là dans la salle de jeu ou alors il vient m'embêter
45. M : ouais
46. Ma : avant M il avait pris peur de mon aspirateur maintenant ça va mieux, mais maintenant le son de l'aspirateur avant pff non ça lui plaisait pas mais maintenant il aime bien
47. M : hum
48. Ma : il essaie de jouer avec, c'est un malin, il fait des bêtises, mais maman elle est toujours là pour le gronder, pour le remettre, pour lui dire « non », ou des fois pour lui dire « c'est bien » ou « faut pas » ou, plein de choses comme ça [silence] au départ, au départ c'est difficile maintenant qu'il marche mais après ça va aller tout seul, donc maintenant pour son avenir c'est de le mettre propre, de pouvoir le mettre à l'école et qui m'rapporte des bonnes notes, pour moi c'est tout ce qui compte de ce petit bonhomme pour que après, plus tard, il puisse trouver un métier
49. M : hum, vous voyez déjà l'avenir pour M
50. Ma : hum, oh oui, mais c'est lui, selon lui comment il va décider, c'est pas à moi de, c'est pas moi qui vais aller à l'école, c'est à lui de voir euh d'écouter, d'apprendre, de voir, d'écouter la maîtresse quand il le faut, quand la maîtresse lui dit de faire un truc et ben faudra qu'il le fasse et je serai toujours là, je serai toujours derrière mon fils M et derrière mes deux autres, donc euh, là en ce moment avec l'un de ses frères j'ai du mal parce que en ce moment V, son aîné, son frère aîné euh il a tendance à faire, euh à pas travailler à l'école, à, à se moquer des gens, à faire pipi au lit qu'il ne devrait pas faire, il a quand même 7 ans, donc euh, j'essaie de faire au mieux pour euh que ça se passe bien pour lui aussi, et pour le deuxième bah ça se passe impeccable, il travaille bien, par contre il est gaucher lui, c'est le deuxième de mes gars, c'est la première fois que j'ai un garçon gauche
51. M : gaucher ?
52. Ma : hum, donc maintenant, selon l'avenir ce qu'elle nous dira, on verra bien selon ce que les enfants feront à l'école, comment ils vont évoluer, maintenant tout ça c'est [l'avenir ?] de mes enfants qu'est, pas qu'est en jeu mais bon qui définit leur personnalité [silence] et de ce qu'ils deviendront plus tard, donc euh on verra bien
53. M : donc vos enfants comptent beaucoup pour vous
54. Ma : ah oui mes enfants c'est toute ma vie, c'est le bonheur, c'est, c'est euh, le fait de fêter aussi leur anniversaire, fff, c'est du bonheur c'est, même avec mon ami on est vraiment heureux d'avoir mes trois bouts de chou quand ils viennent le mercredi, quand on les a tous les trois c'est, c'est vraiment super, surtout quand je fais les devoirs avec mon aîné, c'est vraiment super et tout, et pis ils sont comblés de bonheur parce que maman elle est là, et même mon ami il est comblé parce que je lui donne, pour lui il accepte mes enfants comme si c'étaient les siens, donc euh, on est vraiment une famille quoi, on est une famille réunie une fois qu'on, on est tous là le mercredi mais quand mes deux autres ils sont pas là, y'a quand même M mais euh il nous manque deux personnes, deux petites personnes qui sont en famille d'accueil malheureusement, mais bon j'accepte la réalité, je me battrai jusqu'au bout pour eux, ma vie c'est, c'est, ma vie sans mes enfants c'est plus rien, et tant qu'ils sont là, je m'battrai jusqu'au bout, je ferai tout pour eux c'est à dire euh d'abord mon permis c'est, c'est pour eux que je fais ça, ça me permettrait de voyager un peu avec eux, c'est aussi, le permis ça me permettrait d'aller voir ma grand-mère qu'est assez âgée,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

d'aller voir mes parents, d'aller voir ma petite sœur A qu'est vraiment une sœur qu'est géniale, que j'apprécie beaucoup, j'en ai une autre, mais j'apprécie moins une de mes sœurs, je suis plus proche de ma petite sœur A qu'habite à l'H que à celle de [C ?], donc moi si je me bats c'est pour mes enfants et mon permis pour qu'ils puissent euh après euh qu'on puisse rouler ensemble pour aller voir la famille, les oncles et tantes et tout, donc pour moi le permis c'est important et pour les enfants c'est aussi important, qu'ils soyent fiers de moi, donc euh

55. M : donc votre vie s'organise vraiment autour des enfants ?
56. Ma : hum, c'est vrai
57. M : et en dehors de vos enfants avez-vous des loisirs ?
58. Ma : des loisirs ? euh, là je suis en train de faire un pull de laine à mon deuxième petit garçon, donc je prends des bouquins que j'achète euh dans, sur euh, dans les magasins, et puis bah j'essaie d'acheter la laine pis moi je tricote, donc bah là y'a pas si longtemps j'ai fait un, un gilet pour mon p'tit bonhomme, M, il est fini, j'en ai fait un deuxième pour le petit fils à mon ami, donc et pis là j'suis en train de faire un pull pour euh, pour mon deuxième petit garçon, pour D, et y'en aura un autre ce sera pour V mais d'une autre couleur, donc le tricot c'est, je tiens ça de maman, de ma maman euh, tout ce qui, ça j'adore énormément le tricot ça euh aussi j'aime bien mais ça j'en fais jamais, c'est de l'équitation, ça c'était un truc que j'aimerais beaucoup faire, sinon euh, pour moi les loisirs c'est aussi la natation que j'aime beaucoup, mais bon j'sais pas nager mais dame tant pis, j'essaie de faire par mes propres moyens et je m'amuse bien dans l'eau donc euh, sinon c'était les sorties le week-end avec mon ami et mon fils M, donc on part dans la Mayenne, j'aime bien aussi accompagner mon ami à la pêche, donc ça la pêche c'est sa passion à mon ami, c'est son petit loisir à lui et je suis contente aussi d'aller voir son frère, sa mère à mon ami, donc là je sors pas mal de fois donc euh, le week-end je suis tout le temps partie ou alors y'a des week-ends mais bon c'est des jours exceptionnels, on est plus parti du côté de M, à côté de C, mais sinon tout se passe très très bien, les week-ends sont super et tout, c'est plein de vie, tout ça c'est vraiment plein de vie
59. M : des week-ends plein de vie
60. Ma : hum, surtout quand je pars avec mon ami et mon fils, je euh, je suis comblée euh de partir le week-end, donc euh maintenant, pour l'instant euh, ce que j'envisage c'est de passer mon permis, et ça c'est une priorité pour l'instant et de m'occuper de mon p'tit bout de chou et de récupérer mes autres
61. M : hum, hum, alors vous me parliez du tricot tout à l'heure [je recentre l'entretien vers quelque chose qui pourrait être davantage narratif] moi je ne connais pas bien le tricot euh comment vous faites pour tricoter un pull ?
62. Ma : et be il suffit de suivre euh les, comment dire, les formules de, comment c'est disposé sur un livre et en suivant ces formules là on arrive à obtenir un beau pull ou un gilet, j'ai débuté par un gilet qu'on m'a aidée à faire et là j'arrive à me débrouiller toute seule, sans l'aide de personne, donc bah là je suis en train de faire euh, j'ai fini le dos, le devant et j'suis en train d'entamer une manche, donc euh, et après il me restera plus que le col et la manche de gauche, tout ça c'est tout un, tout un travail, de tricoter c'est vraiment, c'est vraiment bien de faire des trucs de ses propres mains, même du bricolage de faire ça de ses propres mains c'est super, ah le tricot c'est, c'est une patience, quand on tient ça de quelqu'un, normalement on arrive à gérer au mieux de ce qu'on veut construire et de ce que le bouquin nous indique, il faut suivre simplement les, les trucs euh, les indications que y'a sur le bouquin pour pouvoir construire, donc euh, bah à ce moment-là vendredi prochain je pourrai vous a, vous

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

faire voir ce que je fais de mes propres mains, et ce que j'ai commencé euh à faire pour mon p'tit bonhomme et là ce que je suis en train de faire pour mon fils D, et je vous ferai voir sur le bouquin quel euh, quel euh, quel pull que je suis en train de construire pour mes bouts de chou [silence]

63. M : donc les loisirs sont orientés vers les enfants en fait si je comprends bien
64. Ma : oui, les sorties, euh, s'occuper d'eux à la maison euh, faire les courses avec eux, c'est tout un bonheur [silence] s'occuper d'eux c'est vraiment tout ce qu'il y a de plus cher au monde, mais jouer avec eux c'est tout plein de choses, on est comblé donc euh
65. M : d'accord, donc pour résumer on peut dire que vous tenez beaucoup à vos enfants, vos enfants c'est votre bonheur
66. Ma : oui
67. M : vos enfants vous comblent beaucoup
68. Ma : hum, hum
69. M : et que vos loisirs tournent autour de vos enfants
70. Ma : c'est vrai
71. M : vous voulez la joie de tous vos enfants
72. Ma : c'est vrai
73. M : et que vous allez passer votre permis pour vos enfants
74. Ma : hum, hum, encore qu'ils soyent fiers de moi
75. M : voilà, j'ai bien repris ce que vous m'avez dit Ma ?
76. Ma : oui, oui c'est ça
77. M : on s'en tient là pour aujourd'hui ?
78. Ma : oui
79. M : d'accord

Bilan : Quand il s'agit pour Ma de parler de ce qui la touche de près, affectivement (ses enfants, son ami, sa famille, ses loisirs, ses projets, …), elle développe un langage explicite : les anaphores ont toujours un référent clairement identifié, les déterminants sont précis (hormis quand elle emploie des mots comme « truc » ou « tout plein de choses », …), les connecteurs variés dans leur fonction ; par contre le temps omniprésent reste le présent de l'indicatif. En revanche, dès qu'il s'agit de raconter une série télévisée, ou de développer un script (comment fait-on pour réaliser un tricot) l'implicite surgit dans le discours de Ma : les anaphores n'ont plus de référents, la détermination reste imprécise.

Par ailleurs, nous remarquons que Ma insiste beaucoup sur le type de vie qu'elle a : il s'agit pour elle d'une belle vie, d'une vie formidable, elle se dit comblée de bonheur (peut-on voir là un mécanisme de défense étant donnée sa situation maternelle difficile – deux de ses enfants sont en famille d'accueil ?). Sa vie et ses projets (loisirs, permis, récupération de la garde de ses enfants) sont très centrés sur ses enfants. Tout ce qu'elle décrit s'étaye de personnages affectivement proches (elle tricote pour ses enfants, elle tient ça de sa mère, …).

En conclusion, les sphères cognitives et affectives semblent indissociables. Peut-être que notre consigne incite l'apprenant à des confidences sur sa vie affective davantage que la narration d'événements plus à distance (tel qu'un film vu à la télévision).

Annexe 34 : Entretien narratif n°2 – Martine

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 24/02/06

Durée : environ 30 minutes

Lieu : P

Contexte : beaucoup de bruits, d'où des difficultés de retranscription

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

Ma: Martine, l'interviewée

Dans cet entretien, nous avons appliqué la règle des 4C[753].

1 – Constat d'échec : fait hors dictaphone

2 – Causes de l'échec : mon but est de faire expliciter à Ma toutes les anaphores de son discours tenu 3 semaines plus tôt dont le référent anaphorique manquait pour une bonne compréhension.

[753] BENTOLILA, A., De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996, p. 48-49.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

1. M : donc voilà, je vous propose Ma, si vous en êtes d'accord, de travailler sur cette histoire de Rex, le chien policier 2. Ma : d'accord 3. M : donc comme je vous le disais, je n'ai pas bien compris ce que vous m'aviez dit parce que je n'ai jamais vu cette série, donc je vous propose qu'on travaille ensemble à la meilleure compréhension de cette histoire, là sur ma feuille j'ai renoté ce que vous m'aviez dit, en fait, hein	
4. M : donc vous m'avez dit en fait : « c'est un chien qu'a un maître et il est vraiment gentil, c'est qui le « il » ? 5. Ma : alors le « il » dans cette histoire, bah euh, le maître, il aime bien les animaux parce qu'au départ il avait perdu son chien, le maître de Rex, en fait avant qu'il revienne chez son nouveau maître, il en avait déjà un, mais son maître à Rex est décédé, donc euh [inaudible] parti et puis bah là il a retrouvé un nouveau maître qu'est aussi gentil, qu'avait perdu son chien avant et qui correspond par rapport au nouveau maître que Rex cherchait 6. M : d'accord, donc c'est le maître	
7. M : alors, et après « et il mange que des petits pains au saucisson », alors c'est qui là qui mange que des petits pains au saucisson 8. Ma : bah en fait c'est tout, tout le monde, mais bon quand y'en a un qui part cher, qui ramène des petits pains au saucisson, pour euh, pour euh, pour eux quoi parce qu'ils ont des énigmes à résoudre, bah y'en a un qu'a l'oreille très très fine, c'est bien Rex, donc ce chien policier il est vraiment très excellent, il fait, il fait faire le malin, hein, il fait aussi faire comprendre que moi aussi j'ai besoin d'un petit pain au saucisson, donc euh, mais je ris beaucoup avec cette série, c'est vraiment magnifique 9. M : euh, « il mange que des petits pains au saucisson », c'est le maître et le chien 10. Ma : et les autres collègues 11. M : et les autres collègues 12. Ma : voilà 13. M : et c'est qui « les autres collègues » ? 14. Ma : alors y'a, bah c'est deux autres collègues de euh, qui sont, trois hommes, bah le maître de Rex, plus deux autres agents, et bien sûr le chien 15. M : et le chien 16. Ma : voilà 17. M : d'accord 18. Ma : quatre, et donc quand y'a des meurtres ou des trucs comme ça, tout de suite le chien il suit, il repère, il fait la position du mort, il fait tout ce chien, il est vraiment magnifique	
19. M : hum, hum, d'accord, et donc justement vous dites : « dès qu'il repère un mort », c'est ça ? « dès qu'il repère un mort, il s'abaisse à faire, tout en faisant CHEVALLIER Christelle - Université Lyon 2 - 2011 20. Ma : le mort 21. M : le mort, alors est-ce que vous pourriez m'expliquer un petit peu	

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER Christelle - Université Lyon 2 - 2011

saucisson », c'est qui le « un » Ma ? 32. Ma : ça peut être très bien son maître ou ça peut être très bien les deux autres collègues de Rex ou de l'autre maître [?] en fait c'est ça, donc euh c'est vraiment trop génial 33. M : d'accord donc le « un », c'est euh 34. Ma : ça peut être très bien un collègue de Broockner ou d'autres collègues ou ça dépend ça peut être très bien le médecin légiste qui peut ramener des petits pains au saucisson pour ceux qui travaillent sur l'enquête, donc euh c'est vraiment une série super 35. M : et Broockner c'est le maître alors [inférence] 36. Ma : le maître du chien 37. M : le maître du chien 38. Ma : le maître de Rex 39. M : d'accord, très bien	L'explicitation cognitive est entrecoupée de données affectives (jugement de valeur sur la qualité de la série).
40. M : « bah tout de suite le premier c'est soit je chipe, soit je vais les chercher », « le premier », c'est qui « le premier » ? 41. Ma : c'est euh, en fait il repère sa petite cible Rex, il est malin ce chien, parce que rien que de le voir ça me fait trop rigoler, soit y'en a un bah il planque le petit pain au saucisson quelque part et il faut que Rex aille le chercher 42. M : d'accord 43. Ma : il a le nez, il a le flair pour ça, donc par exemple, si [inaudible] il va savoir le repérer, il est malin, il a les, comment dire, il a du flair 44. M : il a du flair, mais pourquoi cacher les petits pains au saucisson ? 45. Ma : parce que c'est pour le faire languir [voc +] 46. M : ah, le faire languir 47. Ma : voilà 48. M : d'accord, je comprends mieux	
49. M : euh : « soit je vais les chercher », donc « les », c'est les petits pains au saucisson 50. Ma : hum 51. M : ouais, « il fait tout un truc pour piéger l'autre », alors qui fait un truc pour piéger l'autre ? 52. Ma : en fait c'est le policier qu'est collègue de Broockner qui cache des petits pains au saucisson pour que Rex les ait trouvés, et c'est très très futé 53. M : ah d'accord, « pour piéger l'autre », « l'autre » c'est le chien, « il » c'est le policier et « l'autre » c'est le chien, d'accord	
54. M : « donc c'est vraiment magnifique cette série » 55. Ma : oui	

3 – Conditions de réussite : je demande maintenant à Ma de me raconter l'histoire dans son ensemble, dans une perspective de réussite, de compréhension mutuelle

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

1. M : voilà, donc ce que je vous propose, j'ai mieux compris les différents éléments, ce que je vous propose maintenant c'est que vous allez me raconter cette histoire à nouveau, avec tous les détails pour que je comprenne bien, hein vous allez reprendre dès le début
2. Ma : d'accord
3. M : hein, allez-y
4. Ma : donc, alors bon euh y'a, ils arrivent dans leur bureau, le matin, y'a des policiers qui y sont déjà
5. M : alors expliquez bien qui sont « ils »
6. Ma : alors y'a les deux policiers que j'ai oublié complètement les noms, y'a monsieur Broockner et euh Rex, le chien, qui est bah monsieur Broockner est le maître de Rex, le nouveau, donc euh, franchement quand y'a un meurtre, il est souvent chez lui, et quand y'a un meurtre, y'en a qui l'appellent sur son portable de maison ou sur le fixe de chez lui, et à chaque fois, soit ils font du sport avant d'arriver, soit euh y'a le téléphone qui sonne dans l'appart, et ben une fois que le téléphone a sonné, à chaque fois monsieur Broockner dit : « Rex, à mes pieds » donc il sait ce que ça veut dire Rex, et ils sont sur un lieu de, un lieu où qu'y a eu lieu un meurtre, et tout de suite il(s) regarde(nt), il(s) fouille(nt) de partout pour voir si y'aurait pas des indices, donc en fait c'est ça et quand ils interrogent les personnes qui ont été témoins du meurtre, Rex il fait une drôle de tête, il dit « çui là faudrait peut-être l'interroger aussi », donc euh, c'est par rapport à son flair euh, à sa façon de réagir, que bah son maître sait qu'il s'est passé quelque chose et donc franchement cette série pour moi c'est, c'est mieux que ce que je regardais avant, parce que avant, « les feux de l'amour » ça va qu'un temps et je préfère cette série là
7. M : et est-ce que vous pouvez raconter quand il fait, quand il voit un mort, il fait le mort et les petits pains au saucisson ?
8. Ma : ah bah ça c'est quand quelqu'un arrive avec, bah un des collègues de monsieur Broockner arrive avec un sac de pains au saucisson, donc il sait que y'en a un pour lui, un pour les autres, donc euh, des fois j'ai vu, avant qu'il ait son nouveau, avant qu'il ait son nouveau maître, franchement c'était trop trop amusant, alors pour faire comprendre, euh, un des gars, policiers, c'est style euh, « viens le chercher », pour dire le petit pain au saucisson en parlant de Rex « viens chercher le petit pain au saucisson, tu l'auras pas », alors il le cache dans son dos et pis Rex il prend la cravate et hop alors le petit pain au saucisson [inaudible] et il atterrit dans la bouche de Rex, donc il est très très fute fute ce chien et c'est pour ça que avant d'aller [inaudible] je regarde souvent cette série sauf bien sûr les vendredis où que bah j'ai E et même mes enfants ils apprécient cette série là, donc bah franchement, bah mes deux aînés ils sont cloîtrés sur le canapé et ils regardent avec moi la série de Rex et ils adorent ce chien, et puis des fois c'est pas, c'est pas pour dire mais, on pourrait dire euh, ils ont une façon de me faire comprendre que bah oui maman j'aimerais bien avoir un chien comme ça qui écoute ce qu'on dit, ils me le font comprendre mes garçons, je dis « bah oui mais », c'est pas évident, puis bah déjà, ils sont tellement heureux, comblés euh de voir cette série-là que euh, maintenant quand ils viennent bon bah euh le matin je fais les devoirs avec mon fils quand il [inaudible] et après bah on est cloîtré sur le canapé en regardant cette série
9. M : d'accord, d'accord, très bien
10. Ma : mais c'est dommage que j'aie pas de, de, de quoi enregistrer cette série pour vous faire voir que ce chien est très futé, très malin et euh il a du caractère, donc euh franchement si je pouvais enregistrer cette série, je vous la ferais voir, ou alors

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

quand vous avez un moment bah vous mettez la 2 à partir de 14h de l'après-midi, vous verrez que ce chien est très bien et vous m'en redirez des nouvelles

11. M : d'accord, d'accord Ma, bah j'ai mieux, j'ai mieux compris l'histoire de Rex le chien, Broockner son maître, les petits pains au saucisson
12. Ma : hum, hum
13. M : quand il fait le mort, voilà,

4 – Constat de réussite : je propose à Ma de raconter la même histoire à un témoin candide (ici, sa formatrice, A) qui pourra attester sa compréhension de l'histoire.

1. M : donc la dernière étape que je vous propose, je vous propose de raconter cette histoire à quelqu'un qui ne l'a jamais entendue, maintenant qu'on a bien travaillé les détails de l'histoire, qui est « il », qui est « les autres », « le premier », et cetera, de raconter à quelqu'un qui ne connaît pas cette histoire et j'ai pensé à A, votre formatrice
2. Ma : hum, hum
3. M : hein, qu'est-ce que vous en dites ?
4. Ma : bah pourquoi pas
5. M : de raconter cette histoire à A
6. Ma : si vous voulez, y'a pas de problème
7. --- COUPURE : je vais chercher A --- M : voilà, Ma m'a raconté l'histoire de Rex le chien policier, et maintenant elle se propose de vous la faire partager cette histoire
8. A : d'accord
9. M : voilà
10. Ma : donc euh
11. A : est-ce que c'est une histoire dans un livre ou à la télé ?
12. Ma : à la télé, à la télé
13. A : d'accord
14. Ma : ça passe sur France 2, donc j'aime beaucoup cette série donc euh même mes enfants l'apprécient
15. Ma : alors en fait ils sont 4, donc c'est-à-dire le chien et 3 autres personnes qui sont des policiers, en plus ce chien est très futé parce que quand y'a une personne qu'apporte des petits pains au saucisson [inaudible] y'en a un autre, un policier, en fait euh, qui fait que il essaie de faire languir ce chien euh et ben, il essaie de le cacher quelque part par exemple sous un bouquin ou sur le bureau ou dans un tiroir du bureau, donc ils sont dans la pièce, et quand euh ce chien il a vraiment du flair parce qu'il sait bien où ils sont planqués les pains au saucisson, des fois y'a une ficelle attachée au pain au saucisson pis bah il dit : « je vais tirer pour voir si [inaudible] » c'est trop, trop bien et pis bah des fois euh quand ils sont sur, sur un lieu de crime euh qui s'est passé et ben ce chien fait la position du mort pendant un temps, les deux pattes avant devant lui, la tête baissée sur ses pattes avant, ça c'est la position du mort, donc euh il est vraiment très malin parce que ceux qui font ça c'est qu'il y a eu des personnes qui ont tué, qui ont tué cette personne, soit étranglé ou tiré dessus, ce chien fait bien tout ce qu'il y a en odorat, ou euh, tout, tout, tout et franchement, ou alors quand il se met, avant que la série commence, soit ils sont chez lui, en parlant de la maison où est-ce qu'était son maître avant, celui qu'était, comme je vous ai dit, alors ils sont chez eux et avant soit, avant que le coup de fil soit donné et ben soit ils sont en train de faire du sport, soit [inaudible] comme si pour dire : « allez donne moi à manger », ou soit il essaie d'arriver, quand son maître il est en train de faire des pompes, et ben Rex il se met dessus pour dire [inaudible + rires]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

et pis bah sinon ce chien il est vraiment super et franchement moi qui avant regardait pas ça, bah je suis comblée, même mes enfants ils regardent ça, franchement des fois y'a des trucs de ouf avec ce chien, même quand y'a une personne qui vole un bébé, le dernier coup c'était une personne qu'avait volé un bébé, une dame, je crois que c'est un couple, ils avaient volé un bébé, et la mère qui s'occupait du petit qu'était partie travailler, elle s'est fait tuer, donc ce qui fait que y'avait un enfant dans le jeu, dans le truc là et pis bah le couple s'est fait arrêter et tout, à la fin franchement, donc ils essaient de résoudre le problème et tout, ils se demandent qu'est-ce qui s'est passé pour qu'on enlève un enfant et tout et pis franchement cette série-là elle est vraiment bien, à la fin ce qui est trop bien c'est que son maître dit à Rex, pour dire abaisse toi pour ramper quoi, pour ramper c'est vraiment, il lui fait voir des gestes qu'il comprend, franchement rien que de voir ça, c'est vraiment super, et pis à la fin, y'a Rex qui descend de l'escalier, avant qu'il descende de l'escalier, y'a une bombe lacrymogène ou shai pas quoi, il jette la bombe et euh elle s'éparpille la fumée, et donc là, il chope le bébé et pis Rex il prend le pistolet, il saute han, des fois j'ai peur quoi, qu'il soit tué des trucs comme ça, mais non y'a pas de risque, mais sinon c'est une série que j'aime bien quoi [inaudible] pratiquement tous les jours que j'aime bien et je la regarde même avec mes bouts de chou alors, quand mes bouts de chou viennent que ce soit l'après-midi ou [inaudible] on a le temps, donc on est assis dans le canapé et puis on regarde cette série et franchement à partir de 2 heures on est cloîtré on regarde ce beau chien, et en plus c'est un berger allemand

16. A : d'accord, un gros chien
17. M : alors A, qu'est-ce que vous avez envie de dire à Ma ?
18. A : donc si j'ai bien compris c'est le chien le héros de la série, c'est lui qui va permettre de débrouiller toutes les affaires
19. Ma : c'est vrai
20. A : un chien qui est gentil et intelligent et de regarder avec tes enfants ça leur fait pas peur le fait que ce soit des scènes de crime euh ?
21. Ma : non et ils voient que le chien va se débrouiller pour euh donner du travail à son maître et y'a le médecin légiste et deux autres personnes policiers, donc bah c'est vrai que Rex est là, le maître il est là, on se fend la poire des fois, on est plié de rire, et on rigole avec elle, des fois pour faire comprendre la bêtise qu'il avait fait, tomber une boîte de conserve pour dire : « donne-moi à manger » [rire], le dernier coup c'était le bout de bois, donc y'avait un bout de bois à la traîne, et le maître il se prend, il se prend les pattes dedans [rire] juste au mauvais moment où que le téléphone sonne, a sonné
22. A : [inaudible] les petits pains entourés dans une ficelle, c'était la ficelle du papier ou [inaudible]
23. Ma : non c'est un collègue de monsieur Broockner qui fait ça, il a entouré une ficelle sur le pain au saucisson, pis viens là que j'l'attrape, trop génial le chien
24. M : vous avez bien compris A ?
25. A : oui, la série, pis le chien qu'est un super policier en fait, avec de l'humour dans la série
26. Ma : ah oui, Rex il met de l'ambiance, donc rien que de voir ce chien, ça donne envie d'en avoir avec moi, [inaudible] pis bah qu'il soye dressé pour mordre, bah pour défendre [inaudible] moi, les enfants, et franchement quand je vois ça je me dis : « j'aimerais bien en avoir un comme lui », rien que de le voir comme ça, qu'il mange des petits pains au saucisson quand les enfants me le demandent, je me pose des questions des fois

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

27. M : bien, merci A

Bilan : Nous pouvons remarquer en premier lieu que l'explicitation cognitive, à laquelle j'essaie d'amener Ma, est entrecoupée de données affectives, c'est-à-dire de jugements de valeur quant à la qualité de la série, jugements émis par Ma (« c'est trop bien cette série », « franchement c'est super », …). Une seconde remarque tient au fait qu'au fur et à mesure de l'avancée du travail entrepris avec Ma, l'implicite dans son discours régresse. Ainsi, lors de la seconde étape (les causes de l'échec), le discours de Ma demeure assez implicite (beaucoup d'anaphores restent sans référents) Par contre, le vocabulaire est parfois riche (Cf. le verbe « languir »). Lorsque je demande à Ma, dans une troisième étape (conditions de réussite), de me redire l'histoire, elle rajoute des détails par rapport à la version initiale (qui avait été très succincte), mais en omet certains ; elle démarre d'ailleurs cette troisième étape par un implicite. Enfin, lors de la dernière étape (constat de réussite), le discours de Ma est davantage explicite, mêmes si quelques implicites subsistent. Elle ne reprend pas l'histoire dans l'ordre chronologique, mais au final, tous les détails sont présents pour assurer une bonne compréhension de l'histoire.

Annexe 35 : Entretien d'explicitation n°1 – Martine

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 10/03/06

Durée : environ 25 minutes

Lieu : P

Exercice : Fiche écriture n°46 – Transports (choisir un trajet)

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

Ma : Martine, l'interviewée

Discours	**Analyse**
1 M : donc Ma je vous propose cet entretien euh pour que vous puissiez, suite à cet exercice, mieux comprendre comment vous avez fait dans l'exercice et mieux vous comprendre 2 Ma : d'accord 3 M : hein dans l'exercice et ce qui vous permettra peut-être de mieux faire d'autres exercices de lecture et d'écriture hein 4 Ma : d'accord 5 M : et moi ça me permettra de mieux vous comprendre 6 Ma : d'accord 7 M : hein, parce qu'on aurait pu faire l'exercice et pis s'en arrêter là, mais c'est tout aussi intéressant de se dire euh comment j'ai fonctionné dans cet	J'essaie de donner du sens aux questions qui vont suivre, à l'entretien qui va se dérouler, sachant qu'avant de faire l'exercice, j'ai déjà travaillé sur le sens de l'entretien. Quand je dis : « ce qui vous permettra peut-être de mieux faire d'autres exercices de lecture et d'écriture », cela pourrait sous-entendre que Ma n'a pas bien réalisé l'exercice de lecture et d'écriture proposé. Par ailleurs, je n'introduis pas le fait qu'on ne se préoccupe pas des bonnes ni des mauvaises réponses, mais qu'on travaille sur le comment, la procédure

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

exercice, comment j'ai fait pour fonctionner dans l'exercice, hein, d'accord ? 8 Ma : d'accord 9 M : c'est pour ça que je vais vous poser toutes ces questions	qui a amené au résultat. On le verra, cela tracassera Ma ensuite.
10 M : donc je vous propose, si vous en êtes d'accord, de revenir Ma au moment où je vous ai demandé d'observer le document, vous étiez assise là, à cette table-là, vous aviez le document sous les yeux euh, vous retrouvez bien la situation ? 11 Ma : très bien	Peut-être aurait-il fallu ajouter : « de revenir au tout début de l'exercice quand je vous ai demandé d'observer le document ». Ici, je recontextualise la situation afin de favoriser une évocation chez Ma. Apparemment, elle retrouve très bien la situation.
12 M : oui, comment vous la retrouvez, est-ce que c'est des images que vous vous faites dans votre tête ou est-ce que c'est des sons que vous entendez euh c'est-à-dire euh vous me réentendez vous dire la consigne : « Ma observez bien ce document » ou vous vous réentendez parler dans votre tête ? 13 Ma : euh bah en fait pour moi euh, ça me permet de mieux me situer par rapport à ce que cet exercice demandait et de voir et de comprendre le sens des phrases, des questions qui sont posées et ce qu'elles veulent dire, donc euh	Poursuivant le fil de l'évocation, j'essaie d'en faire préciser la modalité par Ma. Sa réponse me déroute : à quel référent renvoie l'anaphore « ça » dans « ça me permet » ?
14 M : mais vous avez vu plutôt des images dans votre tête ou des 15 Ma : non c'est pas des images, c'est pas, ça se mélange pas dans ma tête, mais j'essaie de comprendre à quel moment je dois faire ceci, cela et j'essaie de mémoriser le nom des villes, je regarde bien déjà, d'abord euh l'image, je mémorise bien les villes tout ça et après je lis le texte et je le fais 16 M : hum, hum	Je pose de nouveau ma question. Pour Ma, quand on a des images dans sa tête, c'est que ça se mélange. Ma explicite la procédure qui l'a amenée à commencer à faire l'exercice.
17 Ma : donc pour moi ça a été pour moi ça a été facile cet exercice donc euh, c'est vrai que quand j'étais au collège on faisait pas toutes sortes de trucs comme ça, on n'avait pas besoin de ça ni d'autre chose, on avait simplement, quand le maître nous donnait des exercices à faire, fallait qu'on les fasse, donc euh c'est comme si on me donnait quelque chose à faire, je faisais 18 M : hum, hum 19 Ma : donc ça change rien	Ma émet un jugement de valeur sur l'exercice : « ça a été facile ». Par ailleurs, cette situation lui évoque le collège quand le maître donnait des exercices et qu'il fallait les faire. Quel est le message sous-jacent dans ces propos de Ma ? Quel souvenir garde-t-elle du collège, du maître et des exercices à faire, pour lesquels on ne peut donner son avis ?
20 M : on va revenir si vous voulez au moment où vous dites : « je mémorise le nom des villes » 21 Ma : hum 22 M : hein, donc vous retrouvez bien cette situation quand vous dites : « je mémorise le nom des villes » ? 23	J'aurais plutôt dû poser la question : « qu'est-ce que mémoriser pour vous ? » La réponse de Ma me déroute : elle reprend les consignes de l'exercice, plutôt que de décrire

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Ma : oui 24 M : hein, donc vous mémorisez le nom des villes, comment vous faites pour mémoriser le nom des villes ? 25 Ma : c'est simple, je regarde ce qu'y a sur l'exercice et je vois à quel mom, à quel endroit je dois passer pour euh arriver à Brest quoi 26 M : hum, hum 27 Ma : donc si admettons je pars de Rennes, je regarde quel est le chemin le plus court pour y arriver donc euh, ça je mémorise très bien, donc pour moi, c'est, c'est facile	comment elle s'y prend pour mémoriser le nom des villes.
28 M : et quand vous avez observé ce document, vous aviez le document là sous les yeux, hein 29 Ma : oui 30 M : par quoi avez-vous commencé ? 31 Ma : déjà, j'ai commencé par le plus grand, donc au moins je sais à quoi m'en tenir si je prends le parcours le plus grand 32 Ma et M : [parlent en même temps] 33 M : du premier exercice, du premier exercice Ma 34 Ma : ah 35 M : voilà, je vous ai demandé tout à l'heure dans le premier exercice, observez bien ce document, y'a des noms en caractère gras, des noms en lettres majuscules 36 Ma : bah ça c'était facile pour moi, parce que quand c'est écrit en, en caractère gras, je sais que c'est un trait plus épais, d'autres, c'est moins épais et en majuscules, d'autres c'est en traits plus fins, donc je me suis bien repérée là-dessus et j'ai bien compris le sens des phrases, les significations et au moins j'ai compris le [inaudible] qu'il fallait que je fasse quoi, pour moi c'était facile	J'essaie une nouvelle question afin de voir si Ma va mieux y « accrocher ». Un quiproquo surgit : il s'agit d'une question valable pour le premier exercice. Une dimension narcissique apparaît : « je me suis bien repérée là-dessus », S.E. : « j'ai des potentialités, des capacités, malgré mes difficultés ». Mais Ma contourne la question : « par quoi avez-vous commencé ? » Apparaît, comme une litanie dans les propos de Ma : « pour moi c'était facile ».
37 M : d'accord, c'était facile 38 Ma : oui 39 M : et comment vous saviez que c'était facile Ma ? 40 Ma : bah pour moi c'était euh le fait de bien regarder l'exercice que j'avais à faire, de comprendre le sens de la question qu'ils me propo, qu'ils me posaient et une fois que j'avais bien mémorisé cette question, je faisais le travail, je faisais le travail, donc pour moi c'était simple et puis j'ai bien répondu - je pense du moins, je pense que y aura pas de souci avec cet exercice que j'ai fait	J'abandonne – momentanément – ma question précédente : « par quoi avez-vous commencé ? » pour me centrer sur le jugement : « c'était facile ». Ma est centrée sur l'exactitude des résultats à l'exercice : c'est à ce moment que j'aurais dû dédramatiser cette question pour la focaliser sur la procédure qu'elle a mise en œuvre pour réaliser la tâche.
41 M : et tout à l'heure quand je vous ai mis le document sous les yeux, vous aviez la carte sous les yeux, par quoi avez-vous commencé	En fait, l'observation de Ma a suivi la consigne. Elle personnifie d'ailleurs la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

euh à regarder, à observer ? 42 Ma : déjà, ils m'ont posé la question, par rapport au premier exercice, les noms en caractère gras, j'les ai bien mémori, j'ai bien regardé où est-ce qu'ils étaient placés, après ils m'ont demandé ceux qui étaient en majuscules, donc c'est-à-dire les départements	consigne : « ils m'ont posé la question ». On retrouve peut-être ici la référence au maître.
43 M : hum, hum, et comment vous saviez que c'étaient les départements Ma ? 44 Ma : bah c'est simple « Côtes d'Armor » c'est un département, « Morbihan » c'est un département euh « Loire-Atlantique » c'est un département et l'« Ille-et-Vilaine » c'est un département aussi, donc c'est simple, c'est en gros et c'est en trait plus fin et moins épais que le caractère gras 45 M : hum, hum 46 Ma : c'est tout simple 47 M : d'accord 48 Ma : donc bah moi je pense que si admettons j'ai un itinéraire à faire, je le fais avant de partir, donc c'est tout simple	Ma se base ici sur une référence à des connaissances théoriques, un savoir acquis avant l'exercice. Des jugements de valeur sur l'exercice interfèrent constamment : « c'est tout simple ». S'agit-il ici d'un mécanisme de défense lui permettant de se protéger des difficultés qu'elle peut éprouver pour réaliser telle ou telle tâche de lecture ou d'écriture ?
49 M : tout à l'heure vous me parliez de mémoriser 50 Ma : oui 51 M : qu'est-ce que c'est pour vous mémoriser ? 52 Ma : et ben mémoriser c'est euh, pour moi, en quelque sorte, bien regarder l'itinéraire qu'on va prendre, voir à, par quelle route on peut prendre pour arriver le plus vite 53 M : hum, hum 54 Ma : pour moi c'est ça et au moins on mémorise le trajet qu'on doit prendre selon où ce qu'on doit aller et on marque toutes les villes qu'on doit, par où on doit passer, donc pour moi c'est, c'est de mémoriser les villes qui sont importantes ou euh par où je dois passer, c'est tout simple, ça c'est une question de mémorisation 55 M : c'est une question de mémorisation 56 Ma : hum 57 M : d'accord 58 Ma : on sait qu'on a des trucs à mémoriser, on note, on sait que à tel endroit on va passer, pour moi c'était ça 59 M : d'accord	Ma reprend le déroulement de l'exercice pour expliquer ce qu'est pour elle mémoriser. Elle a besoin de ce support concret de l'exercice pour expliquer quelque chose de plus abstrait.
60 M : et donc comment vous avez fait ensuite, on vous posait la question euh, enfin je vous propose de revenir sur un moment de l'exercice où on vous demandait lors de la première activité de repérer les trois villes les plus importantes, vous retrouvez bien la	J'ai un débit langagier trop rapide, ce qui accélère le rythme de l'entretien. Peut-on parler d'évocation lorsque le temps de la phrase change soudain, passant de l'imparfait au présent : « elles étaient en caractère

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

situation ? 61 Ma : oui 62 M : hein, on vous demandait de repérer les trois villes les plus importantes, comment vous avez fait à ce moment-là pour repérer les trois villes les plus importantes ? 63 Ma : bah c'est simple, elles étaient en caractère gras, trait plus épais, et il suffit de regarder devant moi que les villes les plus importantes sont en caractère gras	gras… les villes les plus importantes sont en caractère gras » ?
64 M : comment vous saviez ça que les villes les plus importantes étaient en caractère gras ? 65 Ma : bah c'est simple, il suffit de bien regarder le nom, comment il est écrit et comment il est disposé, donc pour moi c'était facile 66 M : le nom comment il est écrit et comment il est disposé 67 Ma : voilà 68 M : donc comment il est écrit, c'est-à-dire ? 69 Ma : bah déjà rien que de, comment j'ai vu euh pour moi le nom de la ville il était en caractère gras, c'était plus facile à retenir, que bah si on aurait des, des, des villes importantes d'accord mais qu'étaient en toutes petites lettres, mais en caractère gras mais bon des fois c'est pas évident ça je l'avoue, mais là euh sur ce plan là, pour moi ça a été facile, c'était pas méchant, c'est juste que fallait mémoriser un peu euh cet itinéraire là et puis	Ma procède à des généralisations dans sa réponse à ma question : « donc comment il est écrit, c'est-à-dire ? » : on le remarque notamment par l'emploi du « on », impersonnel. « Des fois c'est pas évident, ça je l'avoue » : cela vient contrebalancer les expressions « c'est simple », « pour moi c'était facile ». Cela est de l'ordre d'un aveu, donc un mécanisme de défense semble à l'œuvre quand elle s'exclame : « c'est simple ». « C'était pas méchant » : Ma a dû avoir une réaction d'angoisse lorsque je lui ai présenté l'exercice, ce qu'on peut recouper avec l'idée que celui-ci évoque une situation scolaire, avec un maître et des exercices à faire.
70 M : hum, hum, vous parlez du deuxième exercice là 71 Ma : je parle en gros de les deux 72 M : ah d'accord, en gros des deux, parce que là on essaie de voir le premier plutôt, on essaie de voir le premier plutôt, de se pencher sur le premier, comment vous avez fait, donc en fait, si je comprends bien, euh vous avez commencé par observer les mots en caractère gras 73 Ma : voilà 74 M : ceux qui sont écrits plus gros 75 Ma : oui 76 M : hein, et vous vous êtes dit : « ça c'est les trois villes les plus importantes » 77 Ma : c'est vrai 78 M : parce qu'ils sont en caractère gras 79 Ma : hum, hum 80 M : hein, voilà comment vous avez fait pour le premier exercice 81 Ma : voilà	J'essaie de recadrer l'échange : nous parlons du premier exercice. Je récapitule une partie de sa procédure pour parvenir au résultat du premier exercice. Cette récapitulation aurait gagné à être enrichie davantage.
82 M : et maintenant on va se centrer sur le deuxième exercice, donc je vous propose de revenir, si vous en êtes d'accord, au deuxième exercice, au moment où on vous demande	Ma ne répond pas directement à ma question, mais plutôt à la question présente dans la consigne : « quel est l'itinéraire le plus

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

de repérer le trajet Rennes – Brest 83 Ma : oui 84 M : hein, comment vous avez fait, vous retrouvez bien la situation ? 85 Ma : oui 86 M : comment vous avez fait pour euh trouver l'itinéraire Rennes – Brest ? 87 Ma : bé c'est simple, j'ai commencé par voir, en commençant par le haut, parce que les deux routes elles y mènent, mais le seul truc qu'est, qu'est le plus long, c'est en partant par le haut parce que y'a plus de villes et y'aura certainement plus de bouchons ou shai pas quoi dans cet itinéraire là que l'autre côté 88 M : hum, hum 89 Ma : pour moi l'itinéraire le plus court bah c'est en bas, en passant par euh, ce que j'ai noté, donc euh pour moi c'était facile cet exercice 90 M : hum, hum	long ? », peut-être pour avoir une réponse de ma part quant à la solution.
91 Ma : c'est comme si j'étais à l'école 92 M : hum, hum, ça vous fait penser à une situation d'école 93 Ma : voilà 94 M : hum, hum, et ça vous fait quoi de penser à une situation d'école ? 95 Ma : ça me fait rien du tout, moi pour moi, c'est comme si on m'avait demandé un exercice à faire, que je l'ai re, que je l'ai fait et y'a plus qu'à vérifier, donc maintenant, c'est comme si je me remettais dans quelque chose et que bah fallait que je le fasse, donc euh on suit quelque chose de très précis	Suite aux propos de Ma, je décide de sortir du cadre de l'EdE pour explorer plus avant ses représentations sur l'école. Ma revient sur l'analogie qu'elle fait entre cette situation d'exercice et la situation d'école. « ça ne me fait rien du tout » -> ici entrerait en jeu le mécanisme de défense de dénégation ; le « rien » cache en réalité une souffrance scolaire passée (peut-être interroger Ma sur son vécu scolaire) – elle a été orientée en SEGPA. Elle insiste également sur le caractère contraignant de l'exercice : « fallait que je le fasse ». « Y'a plus qu'à vérifier » : encore une fois surgit l'angoisse de l'erreur que j'aurais dû prendre en compte.
96 M : d'accord, et comment vous avez fait pour repérer le premier itinéraire, celui qui passait par le haut ? Comment vous avez fait pour le repérer ? 97 Ma : bah c'est simple, il suffit de regarder Rennes, de regarder Brest où est-ce qu'il t'ait, de commencer à écrire les villes, le, le départ, et après en notant toutes les villes qui correspondent pour arriver	C'est en écrivant les villes et en regardant la position respective de Rennes et de Brest que Ma a pu déterminer le premier trajet Rennes – Brest. Ma exprime une information satellite de l'action : le déclaratif, à travers des savoirs réglementaires : il y aura certainement des lieux-dits, des agglomérations avant d'entrer

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

à Brest et ça c'est le trajet le plus long donc euh [silence] et on mettra plus de temps 98 M : comment vous avez fait pour repérer l'autre trajet ? 99 Ma : et ben, il suffisait de bien regarder, on notait, j'ai noté la ville, les autres villes qui suivaient et Brest [Ma fait des gestes sur la table, pour montrer le trajet], ce qui paraît plus logique et plus court, y'aura certainement des, comment dire, des lieux-dits ou des agglomérations donc euh des villes où est-ce qu'on entre en agglomération avant d'aller à Brest	à Brest. A noter : le passage (furtif) du « on » au « je ».
100 Ma : et ça ces trucs là, c'est ce qui nous demandent des fois, c'est rare, au code 101 M : ah oui 102 Ma : moi je mémorise bien tout ça, bon bah hier soir je me suis remise un peu dans mon code et je mémorise tout ça que le soir, donc avant de me coucher et c'est pareil pour ça, c'est comme si je prenais un itinéraire pour aller à tel endroit, je note toutes les villes importantes, je les affiche dans mon, dans la voiture, je sais à quelle grosse ville je dois passer, à quel endroit et par où passer, donc pour moi c'est, c'est vite fait, donc faut bien regarder par où faut passer pour y aller, donc euh c'est tout simple	Ma fait une nouvelle digression qui montre l'importance du code dans sa vie. Est-ce que ces situations de code lui rappellent l'école également ? A travers les expressions : « c'est tout simple », « c'était facile comme exercice », veut-elle me prouver qu'elle peut réussir alors qu'elle est en situation difficile (enfants placés, difficultés d'apprentissage du lire-écrire) ?
103 M : hum, d'accord, et quand vous avez fait les deux itinéraires, qu'est-ce qui vous venait dans votre tête, est-ce qu'y avait des images qui vous venaient, des images des villes, des lettres, ou des sons qui vous venaient dans votre tête ? 104 Ma : non pour moi c'est ni des sons ni des, ni les villes, pour moi c'étaient des itinéraires qui fallait prendre pour aller à cet endroit donc euh 105 M : mais admettons quand vous avez vu le mot euh : « Rennes » 106 Ma : oui 107 M : hein vous l'avez observé, quand est-ce que vous l'avez observé le mot : « Rennes » ? 108 Ma : tout de suite 109 M : tout de suite 110 Ma : ah oui, oui, quand y'a eu la question de retrouver quel itinéraire doit prendre entre Rennes et Brest et qu'ils marquent le chemin le plus court, l'itinéraire le plus court j'ai tout de suite tilté donc euh, j'ai tout de suite vu que fallait partir de Rennes et regarder l'itinéraire le plus court que j'ai trouvé après, donc j'ai bien vu que en prenant l'itinéraire en haut c'était plus long	J'essaie de réintroduire les modalités visuelles et auditives / verbales dans mon questionnement. Ma n'a pas l'air de bien comprendre la question ; elle n'est pas non plus dans une posture évocative. J'essaie alors d'introduire ce questionnement à partir d'une situation plus simple : que s'est-il passé dans sa tête quand elle a observé le mot « Rennes » ? D'emblée, elle fait une digression que j'accepte (j'aurais dû la recadrer). Suite à cette digression, je repose ma question : elle répond qu'elle s'est plutôt prononcé le mot « Rennes », mais elle digresse très vite. Le nœud du questionnement n'est pas là pour elle, dans l'image ou dans le son mais dans le quoi. D'où peut-être un certain agacement quand elle me réexplique la consigne et la manière dont elle a procédé face à cette consigne : « c'est simple : l'itinéraire c'était Rennes – Brest… ». J'ai la sensation de deux discours

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

et en prenant l'itinéraire en bas c'était plus court 111 M : hum, hum, et quand vous avez vu le mot : « Rennes », est-ce qu'il y a une image qui est venue dans votre tête, l'image du mot « Rennes » 112 Ma : non 113 M : ou est-ce que vous vous êtes prononcé le mot « Rennes » dans votre tête ? 114 Ma : j'me suis plutôt prononcé le mot « Rennes » dans ma tête, mais quand j'ai vu le mot « Rennes », je sais, je savais à quoi m'en tenir 115 M : c'est-à-dire vous saviez à quoi vous en tenir ? 116 Ma : par rapport à l'itinéraire qui fallait prendre en partant de Rennes 117 M : hum, hum 118 Ma : c'est simple : l'itinéraire c'était Rennes – Brest, donc c'était tout simple, il fallait que je trouve le plus court, et j'ai tout de suite commencé par le plus long pour voir où est-ce que ça allait me donne, m'amener et par quelles villes fallait que je passe pour y arriver, et en passant par le plus court c'était plus simple, donc on verra bien si j'ai bon, j'ai bon	en parallèle : un sur le comment, un autre sur le quoi.
119 M : oui ça c'est pas très important 120 Ma : non	J'aurais dû faire davantage attention au statut de l'erreur dans cette tâche et l'entretien qui suivait.
121 M : alors comment vous saviez lequel était le plus long et lequel était le plus court ? 122 Ma : alors déjà j'ai bien regardé mais j'ai préféré vérifier par moi-même, donc euh, je savais que c'était en bas le plus court mais j'ai	Ma est toujours centrée sur la sphère déclarative (Cf. « il suffit »). Mais je ne la place pas en évocation de la situation. Notons l'intéressante analogie avec « la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

préféré vérifier et en être sûre 123 M : hum, hum 124 Ma : être sûre de moi que c'était l'itinéraire le plus court et l'autre le plus long, donc moi j'ai vérifié par moi-même et j'en ai obtenu un résultat 125 M : alors comment vous avez vérifié Ma ? 126 Ma : bah c'est simple, il suffit de prendre Rennes, Brest et de prolonger les villes les plus importants ou alors d'aller par le plus court si c'était tout un itinéraire à noter, c'est comme si je partais quelque part en notant les villes 127 M : vous vous êtes retrouvée dans la situation de quelqu'un qui allait partir quelque part ? 128 Ma : voilà et notait toutes les villes avant d'y aller, qui prévoyait, comme si il partait en vacances, donc euh, pour moi c'était ça	situation de quelqu'un qui allait partir quelque part ».
129 M : et comment vous saviez que l'itinéraire du bas était le plus court ? 130 Ma : bah c'est simple y'a pas beaucoup de villes et pour moi l'itinéraire du bas c'était euh de Rennes à Brest eh ben y'avait quoi : deux villes ? Et tandis que pour aller de Rennes à Brest par le haut, y'en avait plus, donc euh, pour moi c'était tout simple	C'est au nombre de villes traversées que Ma déduit la longueur de l'itinéraire.
131 M : d'accord, et puis à un moment donné vous avez écrit sur la feuille des noms de ville 132 Ma : oui 133 M : sur cette feuille blanche avec le crayon euh, vous retrouvez bien la situation euh 134 Ma : hum, oui, oui 135 M : euh comment vous avez fait pour écrire les noms des villes ? 136 Ma : bah, comment j'ai fait ? 137 M : oui 138 Ma : c'est simple, il suffit de, de bien regarder d'où on part, par où on part, on passe et où est-ce qu'on va aller, où est-ce qu'on va aller, par exemple si c'est Rennes-Brest, de Rennes on note toutes les villes qui, qui y'a sur la carte	J'essaie de placer Ma en situation d'évocation en lui faisant retrouver un moment particulier. Mon questionnement induit une réponse déroutante, centrée non sur le comment, mais sur le quoi (sphère, encore une fois, des savoirs déclaratifs). Ma n'est pas dans un moment spécifié, mais généralise (Cf. « par exemple »).
139 M : mais comment vous faisiez justement pour noter : « Rennes » par exemple, le mot « Rennes », comment vous avez fait pour le noter sur la feuille ? 140 Ma : c'est	Ici, Ma reste prisonnière de son jugement et ne peut accéder à l'action. J'aurais dû lui poser la question : « comment vous savez

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

simple, c'est tout simple, donc euh pour moi Rennes c'est euh, c'est, c'est, c'est tout simple c'est peut-être plusieurs lettres 141 M : oui plusieurs lettres oui 142 Ma : mais c'est un mot simple 143 M : c'est un mot simple 144 Ma : ah oui, oui, y'a peut-être des consonnes, des voyelles mais euh moi ce que je regarde c'est d'où je pars, je note la ville, je suis le trajet qui m'est convenu pour arriver à Brest bien éventuellement [silence]	que c'est un mot simple ? ». Ensuite, une nouvelle digression apparaît.
145 M : d'accord, donc si on résume un petit peu, dans ce deuxième exercice, vous avez commencé par regarder euh Rennes, vous avez tout de suite su quel était l'itinéraire le plus long et quel était l'itinéraire le plus court et vous avez préféré commencer par le plus long 146 Ma : voilà 147 M : et noter les villes les unes après les autres comme si vous étiez dans la situation de partir en vacances euh de partir en voyage euh vous avez noté les noms des, des villes directement hein, pour vous c'était simple, « Rennes » c'est un mot simple hein, donc vous avez noté le nom des villes et puis après vous avez fait la même chose pour l'itinéraire le plus court, et vous saviez que c'était l'itinéraire le plus court parce que y'avait moins de villes, moins d'agglomérations, hein, voilà 148 Ma : c'est exact 149 M : alors est-ce que vous avez d'autres choses à rajouter euh Ma par rapport à cet exercice ? 150 Ma : non 151 M : qu'on n'aurait pas abordées ? 152 Ma : non bah y'a rien de très concret donc euh, moi je pense avoir raison 153 M : d'accord 154 Ma : on verra bien 155 M : très bien, sachant que le but de l'entretien c'est pas de se dire est-ce qu'on a raison ou est-ce qu'on a tort, le but c'est de savoir comment on s'y est pris, le but c'est pas de voir si y'a une bonne réponse ou une mauvaise réponse, ça on s'en moque un petit peu, de la bonne et de la mauvaise réponse 156 Ma : oui 157 M : hein le but c'est de voir comment on a fait, hein d'accord ? 158 Ma : d'accord 159 M : on s'en tient là Ma ? 160 Ma : on s'en tient là 161 M : voilà	Je récapitule pour clore l'entretien. On peut relire l'entretien à la lueur de l'expression : « moi je pense avoir raison », comme si Ma avait voulu tout au long de l'entretien me prouver qu'elle n'avait pas commis d'erreur. Mon couplet sur le statut de l'erreur vient un peu tard…

Annexe 36 : Entretien d'explicitation n°2 – Martine

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 17/03/06

Durée : environ 30 minutes

Lieu : P

Exercice : Fiche lecture n°45 : « Manier l'organisation d'une phrase », exercice 2 : des groupes de mots sont présentés ; il s'agit de les remettre dans l'ordre pour faire une phrase. Les indices typographiques qui peuvent fournir une aide sont, d'une part, la majuscule du début de phrase, d'autre part, la ponctuation. J'ai disposé les différents groupes de mots sur des petits cartons ; ainsi Ma a pu manipuler concrètement ces groupes de mots.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

Ma : Martine, l'interviewée

Discours	**Analyse**
1 M : donc je vous propose cet entretien Ma afin que vous compreniez bien comment vous avez fait pour faire l'exercice 2 Ma : d'accord 3 M : comment vous avez réussi dans la tâche à bien faire l'exercice, hein 4 Ma : d'accord 5 M : euh et afin que moi je vous comprenne mieux dans ce que vous faites 6 Ma : d'accord 7 M : hein, et ça vous aidera à mieux réussir dans d'autres exercices de lecture et d'écriture 8 Ma : d'accord 9 M : hein euh, alors on ne se préoccupe pas des erreurs si y'en a eu 10 Ma : ah oui 11 M : si y'en a eu, parce que y'en a peut-être pas eu 12 Ma : hum, hum 13 M : on ne se préoccupe pas des erreurs, euh ce qui est important c'est comment vous avez procédé, comment vous avez fait pour faire cet exercice, c'est ça qu'est important 14 Ma : hum, hum 15 M : hein, comment vous avez fait pour faire cet exercice, d'accord ? 16 Ma : d'accord 17 M : hein	Je donne à Ma le sens de l'entretien. Il s'agit qu'elle comprenne les procédures qui l'ont amenée au résultat final (j'insiste sur la réussite afin de la revaloriser ; mais je sais qu'elle a commis quelques erreurs, aussi n'ai-je pas un discours authentique). Il s'agit également qu'elle réussisse mieux d'autres exercices de lecture et d'écriture ; cela signifie-t-il qu'elle a moins bien réussi l'exercice qu'elle vient de réaliser ? J'insiste, enfin, sur le fait qu'on ne se préoccupe pas des erreurs : je ne l'avais mentionné que tardivement lors du premier entretien d'explicitation.
18 M : alors je vous propose, Ma, si vous en êtes d'accord, de revenir à un moment de l'exercice 19 Ma : hum, hum 20 M : au moment où euh je vous ai demandé de faire la phrase exemple, hein euh, je vous ai dit : « il y a euh une phrase exemple avec des mots, des groupes de mots qui sont dans le désordre, à vous de les remettre dans	Je recontextualise la situation de l'exercice afin de favoriser l'évocation chez Ma ; ainsi, je redis la consigne, puis je rends concrète la situation en lui redisant sa posture (« vous étiez assise là » : ce propos très concret peut détonner par rapport aux propos abstraits tenus précédemment ; il peut aussi être vécu

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

l'ordre » 21 Ma : d'accord 22 M : donc vous étiez assise à cette table-là, y'avait des bouts de carton qu'étaient là, euh vous retrouvez bien la situation ? 23 Ma : oui 24 M : oui ?	comme infantilisant), la position des groupes de mots.
25 M : comment vous avez procédé, comment vous avez fait ? 26 Ma : bah c'est simple, j'ai regardé les groupes de mots pour former une phrase euh et j'ai bien réfléchi à ce que j'allais mettre en premier 27 M : hum, hum 28 Ma : et ce que j'ai mis en premier c'est ce qui commence par une phrase, c'est euh, les mots commencent toujours par une lettre majuscule 29 M : hum, hum 30 Ma : donc moi j'ai tout de suite compris ce que euh fallait mettre au début et après j'ai suivi, suivi, suivi ce qu'y a [silence] le nombre de mots qu'y a à suivre pour former cette phrase 31 M : hum, hum [silence] 32 Ma : pour moi ça pas été difficile, pis bah ce qu'y a au code c'est à peu près la même chose 33 M : hum, hum 34 Ma : donc euh, faut, faut répondre clairement aux questions qu'y posent, donc là c'est, c'est comme si c'est la même chose 35 M : hum, hum 36 Ma : donc voilà	Ma semble dans une posture d'évocation, posture rendue assez difficile par le contexte bruyant dans lequel nous nous trouvons. Elle a réfléchi à ce qu'elle allait mettre en premier ; pour ce faire elle s'est appuyée sur des marques typographiques : la majuscule en début de phrase. Cela témoigne d'une certaine maîtrise du métalangage relatif à la langue. Très vite intervient un jugement : « pour moi ça pas été difficile », renforcé par le « c'est simple » qui débutait la description des procédures. Par ailleurs, Ma compare l'exercice à « ce qu'y a au code » : « c'est à peu près la même chose ». La situation d'exercice choisie ne la laisse pas indifférente et résonne par rapport à son propre vécu, ses propres préoccupations.
37 M : vous avez dit, vous avez bien regardé et vous avez réfléchi 38 Ma : voilà 39 M : qu'est-ce que c'est bien regarder pour vous euh Ma ? 40 Ma : alors bien regarder c'est euh mémoriser les mots, euh, qu'est-ce qui commence par une lettre majuscule et qui termine par un point et euh, c'est bien ce que j'ai fait ou euh, il suffit de réfléchir pour construire une phrase 41 M : alors comment vous avez fait pour réfléchir ? 42 Ma : pour réfléchir ? alors j'ai bien regardé les mots, le sens, tout le sens qu'ils avaient et euh ce qui est important c'est de bien former la phrase en regardant les mots 43 M : hum, hum 44 Ma : qui sont inscrits	Qu'entend Ma par « mémoriser les mots » ? Est-ce lire attentivement les mots ? Regarder c'est aussi déterminer le groupe de mots qui commence par une lettre majuscule, le groupe de mots qui se termine par un point. Regarder, c'est également « réfléchir pour construire une phrase ». Je focalise sur le terme « réfléchir », mais cela la renvoie à « regarder », étudié précédemment.
45 M : alors pour cette phrase exemple 46 Ma : hum, hum 47 M : vous êtes bien dans la situation de la phrase exemple 48 Ma : hum, hum 49 M : est-ce que vous vous souvenez des mots de la phrase exemple ? 50 Ma : déjà je sais qu'y avait euh « priorité » je crois, euh y'avait euh [silence] oh bah pff, si je regarde bien euh pff, je sais plus, mais je sais que y'avait le mot « priorité » 51 M : hum, hum, et comment vous le savez ça qu'y avait le mot « priorité » ? 52 Ma : bah pour	Je dirige l'attention de Ma vers la réminiscence des mots de la phrase exemple afin qu'elle retourne en évocation. « c'est un petit mot, c'est pas grand » : Ma revoit-elle dans sa tête le groupe de mots contenant le mot « priorité », groupe de mots assez petit, pas grand ? Ou bien retient-elle plus facilement les petits mots ? Très vite, Ma raccroche la situation à ce qu'elle vit à son auto-école, et apparaissent des savoirs déclaratifs.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

moi c'est tout simple, donc c'est, c'est un petit mot, c'est pas grand et ça correspond bien à tout ce qu'on voit à l'auto-école, par exemple on a une croix dans un panneau qui indique une priorité à droite, c'est ce qui signifie 53 M : hum, hum 54 Ma : euh par exemple en ville quand y'a pas d'indication, pas de marquage au sol, la priorité s'applique	D'ailleurs, on remarque qu'elle généralise à partir de l'usage du « on ».
55 M : alors Ma, on va bien revenir dans cette situation de la phrase exemple 56 Ma : c'était, c'est ce qui correspond à ce que je vous dis 57 Ma : voilà, hein, on va bien revenir dans la situation de la phrase exemple 58 Ma : oui 59 M : où y'avait le mot « priorité » 60 Ma : oui 61 M : hein, euh comment vous avez fait pour bien réfléchir ? 62 Ma : comment j'ai fait pour bien réfléchir ? bah c'est vrai que c'était pas évident mais euh dans ce cas là c'est comme si on se mettait à la place du conducteur 63 M : hum, hum 64 Ma : on est conducteur, on regarde bien ce qu'y a comme route, c'est comme si on était 65 M : hum, hum 66 Ma : c'est tout simple et pour moi c'est ce qui définit la phrase que j'ai constituée en premier, la phrase exemple 67 M : hum, hum, vous étiez comme un conducteur au volant d'une voiture 68 Ma : voilà c'est ça et j'appliquais la priorité 69 M : hum, hum 70 Ma : donc c'était pas évident non plus, mais j'y suis arrivée quand même [silence] mais c'est les phrases, les mots, ça forme pas mal de choses 71 M : hum, hum, d'accord	J'essaie de recadrer l'entretien, de focaliser à nouveau. Ma montre un signe d'agacement, comme si je ne l'avais pas écoutée : « c'était, c'est ce qui correspond à ce que je vous dis ». Par rapport à ma question de focalisation, Ma répond par un jugement : « c'était pas évident ». Puis elle évoque une procédure intéressante : pour trouver la phrase exemple, elle se met à la place du conducteur. On peut repérer une analogie avec la situation de l'examen du code de la route où l'on peut aussi se mettre à la place du conducteur afin de répondre aux questions. On note également une contradiction entre les mots « c'est tout simple » et l'expression « c'était pas évident » qu'elle répète deux fois. Encore une fois apparaît un jugement sur la tâche, ainsi qu'une généralisation, à travers l'emploi du « on » : « on est conducteur, … ».
72 M : donc on passe à la deuxième phrase si vous voulez bien ? 73 Ma : oui 74 M : hein, euh, donc lors de la deuxième phrase, je vous propose Ma, si vous en êtes d'accord, de revenir sur cette deuxième phrase 75 Ma : oui 76 M : fin cette phrase là 77 Ma : oui 78 M : y'avait plusieurs groupes de mots 79 Ma : oui 80 M : d'écrits et je vous demandais de les remettre dans l'ordre 81 Ma : oui bah euh 82 M : alors comment vous avez fait ? 83 Ma : j'ai bien regardé les mots qu'y avait dans cette phrase, j'ai bien réfléchi et j'y arrive bien à les mettre dans l'ordre 84 M : hum, hum 85 Ma : selon ce qu'y avait à mettre	Concernant ses procédures à l'œuvre lors du travail sur la deuxième phrase, Ma reprend les deux étapes précédemment évoquées pour la phrase exemple : « j'ai bien regardé les mots […] j'ai bien réfléchi ». On note un passage, dans la même phrase, du passé composé « j'ai bien réfléchi » au présent « j'y arrive bien ». Cela signifie-t-il que Ma accède à une posture évocative ?
86 M : et comment vous avez réussi à les mettre dans l'ordre euh Ma ? 87 Ma : alors c'est simple euh, bah déjà c'est comme la	Comme pour la phrase exemple, Ma s'est aidée ici de la majuscule du début de phrase. Elle emploie ensuite deux termes abstraits :

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

première phrase, c'est-à-dire qu'il y a toujours une lettre de début 88 M : hum, hum 89 Ma : et euh [silence] que je veux dire une lettre de début c'est que ça commence déjà par ça, après c'est les autres qui suivent euh selon leur catégorie 90 M : hum, hum 91 Ma : là c'est des définitions qui sont bien euh, qui définissent toujours quelque chose 92 M : hum, hum, alors vous avez employé les mots « catégorie » et « définitions », est-ce que vous pourriez préciser ce que ça veut dire pour vous « catégorie » et « définitions » ? 93 Ma : « catégorie » et « définitions », bah déjà la catégorie c'est par rapport à tout ce qui est comme le panneau euh qu'on voit là, là [*elle désigne des dessins de panneaux sur*	« catégorie » et « définitions ». Concernant le terme « définitions », veut-elle désigner la phrase qu'elle a construite qui « définit quelque chose » ? Le terme « catégorie » la renvoie aux diverses catégories de panneaux du code de la route ; j'ai du mal à percevoir le lien avec l'exercice. Elle s'est également mise à la place du conducteur. Elle rapproche une nouvelle fois la situation de l'exercice de la situation de l'examen du code de la route pour lequel des groupes de mots forment des questions. Elle évoque son auto-école dans laquelle elle va se rendre dans la soirée ; en fait, elle sort du cadre de l'évocation pour s'inscrire davantage dans des savoirs

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

le mur], donc pour moi je me suis mise à la place du conducteur, et je me suis dit : « là y'a quelque chose qui ressemble à ce panneau, machin, etcetera » et qui est, comme je vous ai dit, le mot de tout à l'heure là, et pour moi c'est euh, quelque chose qui est concret par rapport à ce que la phrase veut dire 94 M : hum, hum 95 Ma : donc ça veut dire beaucoup de choses, et comme dans tous les auto-écoles y'a, il peut y avoir des groupes de mots comme ça qui forment une question 96 M : hum, hum 97 Ma : et pour moi, c'est ce qui, c'est ce qui se passe là 98 M : hum, hum, vous retrouvez une situation d'auto-école ? 99 Ma : voilà, c'est la même chose 100 M : hum, hum 101 Ma : donc là ce soir je vais aller à l'auto-école, donc y'aura certainement des questions sur les priorités, les panneaux de danger, les panneaux d'indication, d'obligation, d'interdiction, pas mal de trucs [inaudible] etcetera, donc moi je me suis mis à la place du conducteur 102 M : hum, hum, pour construire la phrase 103 Ma : exactement 104 M : hum, hum [silence] d'accord	déclaratifs (elle cite les panneaux d'indication, d'obligation, d'interdiction, …).
105 M : et vous avez employé le mot « définitions » tout à l'heure ? 106 Ma : en fait, le mot « définitions » c'est que ça veut dire quelque chose, ça désigne un panneau ou une priorité ou des trucs comme ça, par exemple euh, ça définit quelque chose qui est précis 107 M : hum, hum 108 Ma : c'est précis par rapport aux phrases que vous m'aviez mises euh pour que je puisse les construire 109 : hum, hum	J'ai du mal à saisir ce que veut dire Ma concernant ce mot « définitions ».
110 M : est-ce qu'y a des mots qui vous reviennent de ces différentes phrases 111 Ma : non 112 M : y'a le mot « priorité » qu'on a vu 113 Ma : euh pour l'instant [silence] non pas spécialement 114 M : y'a pas de mots qui vous reviennent ? 115 Ma : bah les 3, les 3 phrases que j'ai faites 116 M : oui 117 Ma : bah je sais que y'a « rétroviseur » 118 M : hum, hum 119 Ma : y'a euh [silence]	Je demande à Ma, par rapport au mot « rétroviseur » dont elle se souvient, si elle voit une image ou si elle entend des sons. Elle me répond qu'elle voit plus une image, et tout de suite elle sort d'un moment spécifié (mais était-elle dans un moment spécifié auparavant ?) pour produire des savoirs théoriques sur l'usage des rétroviseurs dans

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

hum y'a beaucoup de choses qui, qui veulent dire quelque chose donc euh 120 M : alors « rétroviseur », ce mot-là, on va s'arrêter sur ce mot-là 121 Ma : d'accord 122 M : au moment où vous avez prononcé le mot « rétroviseur » 123 Ma : oui 124 M : hein, comment ça vous est venu ce mot « rétroviseur » ? est-ce que c'est une image qui vous est venue dans votre tête, ou est-ce que c'est un son, le son du rétroviseur qui vous est venu dans votre tête ? 125 Ma : pour moi, c'est une image 126 M : hum, hum 127 Ma : donc le rétroviseur définit particulièrement quand on est à la place du conducteur, c'est que on regarde bien à l'intérieur, comme à l'extérieur, à l'intérieur y'a un rétro pour regarder derrière 128 M : hum, hum 129 Ma : dans les rétros de chaque côté c'est pour mieux voir de chaque côté du véhicule qui va me dépasser par euh, par la gauche, qui c'est qu'arrive derrière mon véhicule quoi c'est, les rétroviseurs servent à, comment dire euh, à bien regarder euh dedans pour voir qui c'est qu'arrive derrière, s'il est pas près, s'il est rapproché ou éloigné, s'il va me dépasser ou si y'a quelqu'un qu'arrive sur une voie d'accélération 130 M : hum, hum 131 Ma : donc tout ça c'est ce qu'y a sur le véhicule 132 M : hum, hum, d'accord	une voiture. En me disant cela, elle se met à la place du conducteur.
133 M : je vous propose de revenir, si ça vous convient Ma, au moment où vous avez dit « rétroviseur », je [inaudible] le mot « rétroviseur », comment ça vous est revenu ce mot, est-ce que dans votre tête, vous avez vu l'image du rétroviseur 134 Ma : hum, hum 135 M : ou est-ce que dans votre tête, vous avez entendu le son du mot « rétroviseur » 136 Ma : non c'est qu'une image 137 M : c'est qu'une image 138 Ma : oui, oui 139 M : et est-ce que vous pourriez me la décrire cette image ? 140 Ma : la décrire ? bah ça peut avoir la forme ronde, ovale 141 M : là au moment où vous avez dit rétroviseur euh Ma 142 Ma : oui, oui, oui, oui, oui 143 M : hein, au moment où vous avez dit le mot « rétroviseur », quelle forme ça avait pour vous à ce moment-là ? 144 Ma : bah c'est simple, c'est comme si je me situais par rapport au conducteur, donc euh ces rétroviseurs-là, c'est comme si ils	J'essaie de réaiguiller Ma vers un moment spécifié en lui posant la même question que précédemment. Au final, je ne parviens pas à la faire accéder à un moment spécifié. L'image qu'elle se fait dans sa tête n'est pas celle du rétroviseur qu'elle a vue au moment où elle a dit le mot « rétroviseur », mais celle du rétroviseur en général ; autrement dit, elle fonctionne plus à partir du concept. Elle redit qu'elle se met à la place du conducteur et décrit l'usage du rétroviseur qu'elle en ferait. Très vite, interviennent les savoirs théoriques, à travers l'expression « il faut ». L'image dont parle Ma correspond-elle à l'image qu'on peut voir dans un rétroviseur et qui permet d'apprécier la situation dans laquelle on se trouve ? La situation de l'auto-école revient. Devrais-je proposer un contenu si affectivement marqué (Ma veut à tout prix obtenir son permis), à tel point qu'il peut

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

se situaient sur ma gauche 145 M : hum, hum 146 Ma : c'est comme si je regardais derrière, dans mon rétroviseur pour voir si y'avait pas quelqu'un qui me dépassait 147 M : hum, hum 148 Ma : donc moi c'est, l'image du rétroviseur a une signification sur la voiture, il faut regarder, faut bien regarder droit dans le rétroviseur pour voir [silence] de loin ou de près si y'a un véhicule qu'arrive, automatiquement, donc pour moi le rétroviseur, bah je, c'est, c'est une image euh qui veut dire quelque chose et qui permet de voir ce qui se passe 149 M : hum, hum 150 Ma : donc pour moi le rétroviseur c'est pour regarder, pour être plus vigilant, prudent, attentif 151 M : hum, hum 152 Ma : donc pour ça faut être très, très vigilant sur ce, sur ce qui se passe devant et quand on regarde dans les rétros si y'en a pas qui sont derrière en train de me coller ou qui sont loin ou qui vont pas tarder à tourner ou des trucs comme ça 153 M : hum, hum 154 Ma : donc pour moi c'est ça, ça définit, ça définit pas mal de choses, donc euh 155 M : hum, hum 156 Ma : et je sais qu'à l'auto-école y'a beaucoup de questions sur ça, et quand on voit bien la diapo, quand je suis à l'auto-école, y'a rétro extérieur, rétro intérieur 157 M : hum, hum 158 Ma : qui fait que faut bien regarder, faut avoir l'œil partout, donc ce qui fait que les rétroviseurs sont très bien définis, c'est ce qui sert à faire beaucoup de choses 159 M : hum, hum 160 Ma : à être plus prudent	perturber le travail cognitif à l'œuvre dans l'entretien d'explicitation ?
161 M : donc quand vous disiez tout à l'heure euh « je me suis mis à la place du	

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

conducteur pour remettre les, les groupes de mots dans l'ordre » 162 Ma : oui 163 M : c'est ça ? 164 Ma : oui, oui, oui 165 M : hein, vous vous êtes mise à la place du conducteur, est-ce que vous pourriez en dire un petit peu plus par rapport à ça ? par rapport à la phrase exemple, par exemple 166 Ma : oui 167 M : vous vous souvenez du mot « priorité », hein ? 168 Ma : oui, donc déjà si je me mémorise euh, si je me mémorise la phrase que j'avais d'exemple dans ma tête, je me dis : « priorité, ça veut dire quelque chose » 169 M : hum, hum 170 Ma : ça veut dire que y'a quelque chose qu'est priorité et qu'a une priorité sur ce, sur cette question, sur cette phrase qui a été construit par groupes de mots et ça a une valeur [silence] pas spéciale mais euh correcte par rapport à [inaudible] c'était mieux [inaudible] pour moi le mot « priorité » ça veut dire beaucoup de choses, donc euh 171 M : donc vous avez construit votre phrase autour du mot « priorité » 172 Ma : voilà, c'est ça 173 M : hein, c'est ça ? 174 Ma : oui, oui, c'est ça	J'ai du mal à comprendre ce que Ma veut dire quand elle aborde la remémoration du mot « priorité ».
175 M : donc vous avez regardé, vous avez euh mémorisé 176 Ma : voilà 177 M : c'est ça ? 178 Ma : hum, hum 179 M : euh, regardé, mémorisé, qu'est-ce que vous avez fait d'autre aussi ? 180 Ma : euh regardé, mémorisé et euh trouvé le sens de la phrase 181 M : trouvé le sens de la phrase 182 Ma : voilà 183 M : hein, et vous vous êtes aidée de la majuscule du début de la phrase 184 Ma : c'est cela 185 M : hein, hum, hum, est-ce qu'y a eu d'autres aides comme ça au long de l'exercice ? 186 Ma : pour moi y'a eu 4 débuts de phrase, si je compte la phrase de l'exemple en plus, avec les 2, les 3 autres phrases, et 4 débuts de phrase 187 M : hum, hum 188 Ma : qui commençaient par une majuscule, donc moi ça m'a permis de définir le début de la phrase qui constituait le nombre de mots qu'y avait dedans 189 M : hum, hum 190 Ma : mais pour moi c'étaient des compléments qui se suivent selon euh, selon la phrase 191 M : hum, hum	Je récapitule les procédures qui ont été mentionnées auparavant. Ma se souvient qu'il y a eu 4 phrases, donc 4 débuts de phrase qu'elle a pu trouver grâce à la majuscule initiale. Ce début l'a aidé à construire le reste de la phrase : « ça m'a permis de définir le début de la phrase qui constituait le nombre de mots qu'y avait dedans ».
192 M : tout à l'heure vous disiez : « j'ai mémorisé les mots » 193 Ma : oui 194 M : euh qu'est-ce que c'est pour vous mémoriser un mot ? 195 Ma : alors pour moi, mémoriser	Pour Ma, mémoriser un mot, une phrase, c'est trouver le sens de ce mot, de cette phrase. J'aiguille Ma vers un moment spécifié, celui de la phrase-exemple. Afin de mémoriser

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

un mot c'est de voir ce qu'il peut définir, ce qu'il veut dire, et euh si ça permet de [inaudible] de quoi il parle, de quoi il est question, pour moi c'est ça 196 M : hum, hum 197 Ma : c'est ça pour moi la définition de ce que je vous ai dit 198 M : hum, hum, alors par exemple, prenons la phrase exemple avec le mot « priorité » 199 Ma : oui 200 M : comment vous avez fait pour mémoriser le mot « priorité » ? 201 Ma : déjà, je me suis dit : « y'a quelque chose qui veut dire qu'y a une priorité quelque part » 202 M : hum, hum 203 Ma : dans la phrase, par exemple, et ben même y'avait quelque chose qu'était prioritaire par rapport à ce qu'y avait d'indiqué sur la première phrase, phrase exemple 204 M : hum, hum 205 Ma : c'est ce qui a défini que bah j'ai réussi à faire la phrase correctement 206 M : hum, hum, parce qu'y avait une priorité 207 Ma : voilà 208 M : hum, hum 209 Ma : et tout ce qui est priorité, intersection, etcetera, c'est tout ce qui est regroupé pour que le code puisse avancer 210 M : hum, hum 211 Ma : par exemple on va regarder bah des panneaux d'obligation, d'indication, d'interdiction, de danger 212 M : hum, hum 213 Ma : et donc ça, ça définit beaucoup de choses 214 M : hum, hum 215 Ma : et c'est ce qu'on rencontre euh souvent dans les villes, bah dans les agglomérations, des fois, parfois c'est le lieu-dit, euh, euh, y'a des panneaux de euh de direction, etcetera donc ça permet de définir tout ça 216 M : hum, hum [silence] 217 Ma : donc moi ça m'a permis de réagir, de bien comprendre le sens des mots, comment ils étaient et ça m'a permis de faire les phrases 218 M : d'accord	le mot « priorité », Ma s'est parlé ce mot, ce qui témoignerait d'un fonctionnement auditivo-verbal. Puis Ma quitte ce moment spécifié en généralisant le mot « priorité » aux panneaux du code de la route (à noter l'emploi du « on »). Le mot « définir » réapparaît dans le discours de Ma : qu'entend-elle exactement par « définir » ?
219 M : donc ce qu'on peut retenir c'est que vous vous êtes mise à la place du conducteur pour euh faire ces phrases 220 Ma : exactement 221 M : hein 222 Ma : c'est comme si j'étais le conducteur, la conductrice et puis j'avais des trucs devant moi, je me dis « ah, là on arrive dans un truc, faut que	Ma explicite davantage ce qu'elle entend par « se mettre à la place du conducteur ». Je l'oriente vers un moment spécifié, celui de la phrase contenant le mot « rétroviseur ». Elle se parle les situations. Mais elle quitte vite le moment spécifié pour énoncer des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

je réponde, faut que je voie qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui va pas », c'est [inaudible] et là j'avais des phrases, c'est comme si je me mettais à la place du conducteur, je me suis dit : « là je vois des mots qui sont côte à côte », ça m'a permis de construire les phrases 223 M : hum, hum [silence] et dans la phrase euh du rétroviseur euh je sais plus si c'était la dernière euh ? 224 Ma : non je ne crois pas que c'était la dernière de l'exercice je crois 225 M : la troisième ? 226 Ma : ouais 227 M : d'accord, euh comment vous avez fait pour être la conductrice ? 228 Ma : bah c'est simple, déjà ils marquaient « un rétroviseur », je me suis dit « tiens un rétroviseur », c'est sûr, le rétroviseur est indispensable 229 M : hum, hum 230 Ma : c'est ce qui me permet de vérifier des [inaudibles] de gauche dans chaque rétro extérieur de la voiture, si y'en a pas qui sont vraiment gênants, qui va pas, qui colle pas quoi, et pour moi c'était ça euh, et c'étaient vraiment des trucs comme ça 231 M : hum, hum, donc d'accord	savoirs déclaratifs concernant l'importance des rétroviseurs pour la conduite.
232 M : pour résumer, on peut dire que vous avez pour chaque phrase mise à la place du conducteur 233 Ma : oui 234 M : vous avez regardé, vous avez mémorisé 235 Ma : oui 236 M : hein euh, y'a eu l'importance des définitions et des catégories 237 Ma : oui 238 M : hein, vous avez retenu deux mots : « priorité » et « rétroviseur » 239 Ma : oui 240 M : hein 241 Ma : et même j'ai retenu aussi, mais j'avais du mal à le prononcer, c'était euh, euh, ah je l'ai dit tout à l'heure et euh [silence] ah non ça y est je sais plus [silence] c'est pas « vigilance », c'est « indispensable » 242 M : « indispensable » 243 Ma : voilà 244 M : « indispensable », vous avez retenu le mot « indispensable » 245 Ma : voilà 246 M : hum, hum	Je récapitule les procédures décrites antérieurement par Ma.
247 M : et comment vous avez fait pour le retenir ce mot euh Ma ? 248 Ma : comment j'ai fait pour le retenir ? [silence] 249 M : essayez de bien revenir dans la situation 250 Ma : hum, hum 251 M : hein, de bien	J'essaie d'aiguiller Ma vers un moment spécifié : comment a-t-elle procédé pour retenir le mot « indispensable » ? En fait, Ma ne me décrit pas ses procédures, mais elle est

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

laisser revenir à vous 252 Ma : oui, bah pour moi, pour moi le mot « indispensable » c'est quelque chose qui veut dire que c'est, quelque chose qui veut dire euh que bah, ça veut dire quelque chose qui est, par exemple si admettons euh c'est une recette de cuisine, c'est indispensable 253 M : hum, hum 254 Ma : un rétroviseur c'est indispensable au niveau de la voiture 255 M : hum, hum 256 Ma : donc c'est quelque chose qui est utile 257 M : hum, hum 258 Ma : indispensable, quelque chose d'utile pour savoir euh à quel moment être très prudent, très vigilant, y'a beaucoup de choses qui veulent dire tout 259 M : hum, hum 260 Ma : « indispensable » c'est ça, c'est d'être prudent, vigilant et euh ça veut dire, ça veut définir quelque chose qui est précis 261 M : hum, hum	orientée par le sens du mot « indispensable » : elle me définit ce mot.
262 M : alors « indispensable », tout à l'heure on a vu que ce mot-là ça vous était revenu par une image 263 Ma : oui 264 M : « indispensable » [inaudible] tout à l'heure vous cherchiez le mot qui [inaudible] vous cherchiez le mot « est-ce que c'est ça ? est-ce que c'était le mot, ah non c'est « indispensable » », vous retrouvez bien la situation ? 265 Ma : oui, oui, oui 266 M :	J'essaie de revenir vers le moment spécifié précédemment enclenché, sans succès, en demandant à Ma si c'est l'image du mot qui lui est revenue ou bien le son. Elle répond que c'est l'image du mot qui lui est revenue, mais une nouvelle fois elle fait appel à des savoirs déclaratifs. Par ailleurs, elle se contredit quand elle affirme qu'« indispensable » correspond

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

alors euh comment ça vous est revenu, est-ce que c'est une image, est-ce que c'est l'image de « indispensable » qui vous est revenue dans votre tête ou est-ce que c'est 267 Ma : c'est l'image du mot « indispensable » 268 M : l'image du mot « indispensable » 269 Ma : oui 270 M : hum, hum 271 Ma : c'est-à-dire que c'est quelque chose d'utile 272 M : hum, hum 273 Ma : pour moi c'est là que y'a pas mal de choses 274 M : hum, hum 275 Ma : le contraire de « indispensable » c'est « utile » 276 M : hum, hum [silence] 277 Ma : donc euh 278 M : d'accord	à quelque chose d'utile, puis que le contraire d'« indispensable » c'est « utile ».
279 M : si on veut résumer euh vous vous êtes mise à la place de la conductrice pour euh faire l'exercice 280 Ma : oui 281 M : hein, vous avez regardé, mémorisé et puis vous avez remis les mots dans le bon ordre 282 Ma : voilà 283 M : hein, en vous aidant des majuscules 284 Ma : voilà 285 M : euh qui vous ont aidée à faire les 4 débuts des 4 phrases 286 Ma : voilà, c'est ça 287 M : hein, voilà, est-ce que vous avez d'autres choses à dire Ma euh par rapport à l'exercice ? 288 Ma : non, rien de spécial 289 M : non ? on a fait le tour ? 290 Ma : oui on a fait le tour oui 291 M : bon donc on s'en tient là 292 Ma : oui	Je récapitule de nouveau brièvement les procédures que Ma avait décrites précédemment.

Bilan : J'essaie, à de nombreuses reprises, d'orienter Ma vers un moment spécifié. Mes tentatives s'avèrent très vite vaines, les savoirs déclaratifs reprenant le dessus ainsi que les généralisations. Ma paraît guidée par le sens des situations évoquées. Elle cherche à raccrocher l'exercice à la situation de l'examen du code de la route. A-t-elle vécu l'exercice comme une situation d'examen ? Est-il pertinent, pour des questions de motivation et de sens, de présenter un exercice si chargé affectivement qu'il peut en perturber le fonctionnement cognitif ? J'ai parfois du mal à saisir le fonctionnement mental de Ma.

Annexe 37 : Entretien d'explicitation n°3 – Martine

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 14/04/06

Durée : un peu moins de 30 minutes

Lieu : P

Exercice : Fiche lecture n°44 : « Lire avec un grand angle », exercice 1 : 6 listes comportant chacune 8 mots sont présentées. Il s'agit, pour chaque liste, de lire les mots

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

rapidement en faisant glisser le regard le long du trait. Chaque mot doit être saisi en un seul coup d'œil. Il faut repérer l'intrus dans chaque liste.

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

Ma : Martine, l'interviewée

Discours	**Analyse**
1 M : voilà donc on fait cet entretien euh Ma pour que, donc vous venez de faire un exercice de lecture 2 Ma : hum, hum 3 M : hein, et le but de cet entretien c'est que vous compreniez mieux comment vous avez fait pour euh résoudre l'exercice 4 Ma : d'accord 5 M : pis moi ça va me permettre de mieux vous comprendre 6 Ma : hum, hum 7 M : et peut-être que à travers ça, vous réussirez mieux d'autres exercices de lecture 8 Ma : hum, hum 9 M : semblables ou un peu différents 10 Ma : d'accord 11 M : hein, et puis, pour l'instant on ne se préoccupe pas des erreurs 12 Ma : hum, hum 13 M : c'est pas ça qui est important, ce qui est important, c'est comment vous avez fait pour euh résoudre l'exercice 14 Ma : hum, hum 15 M : hein ? 16 Ma : d'accord 17 M : d'accord ?	Je donne à Ma le sens de l'entretien. Il s'agit qu'elle comprenne les procédures qui l'ont amenée au résultat final. Il s'agit également qu'elle réussisse mieux d'autres exercices de lecture ; cela signifie-t-il qu'elle a moins bien réussi l'exercice qu'elle vient de réaliser ? J'insiste, enfin, sur le fait qu'on ne se préoccupe pas des erreurs : je ne l'avais mentionné que tardivement lors du premier entretien d'explicitation.
18 M : donc je vous propose Ma de revenir à un moment de l'exercice 19 Ma : oui 20 M : au moment où on vous demandait de balayer du regard la liste de mots 21 Ma : hum, hum 22 M : et on vous demandait de saisir en un seul coup d'œil chaque mot 23 Ma : oui 24 M : hein ? euh donc vous étiez assise là, vous aviez la fiche qu'était là, euh vous aviez des mots d'inscrits sur la fiche 25 Ma : hum, hum 26 M : vous retrouvez bien cette situation ? 27 Ma : oui 28 M : alors laissez	J'oriente Ma vers un moment spécifié, en m'efforçant de la placer dans une posture d'évocation. Quand je lui demande quel mot elle a retenu, elle cite des catégories génériques : « les transports en commun » et non un mot précis. Elle se remémore néanmoins un mot en particulier : « autocar ». Puis je la questionne sur la manière dont elle a procédé pour saisir ce mot en un seul coup d'œil. On notera la présence du « il faut ».

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

revenir euh un mot de, de l'exercice 29 Ma : hum, hum, donc déjà 30 M : quel mot vous revient ? 31 Ma : bah le plus c'est euh tout ce qui comporte les transports en commun, la voiture, euh, tout ce qui est, tout ce qui vole, tout ce qui va sur la route euh 32 M : alors je vous propose de me dire un mot précis que vous avez retenu 33 Ma : alors euh « autocar » 34 M : « autocar » d'accord, alors comment vous avez fait pour saisir ce mot en un seul coup d'œil ? 35 Ma : alors c'est, c'est très simple euh, c'est qu'une question de logique, faut bien, faut bien regarder cette liste-là, et puis il suffit qu'on trouve le mot que je vous ai parlé qui est « autocar » qui correspond à la liste qu'y avait euh, et pour moi c'est, c'était, c'était facile mais euh la dernière liste était plus difficile	Intervient également un jugement concernant la facilité ou la difficulté des listes de mots.
36 M : alors comment vous saviez que c'était facile ? 37 Ma : parce que j'ai, c'est comme euh une question de logique, d'attention euh c'est euh, c'est une question de, de comprendre le texte et de deviner pourquoi ils nous disent euh de trouver l'intrus 38 M : hum, hum 39 Ma : mais y'a certains trucs des fois c'est pas évident donc là j'ai su trouver le mot qui correspondait, qui n'allait pas euh pour moi ça a été assez, assez bien 40 M : d'accord	J'essaie de contourner les jugements précédents, mais ceux-ci reviennent dans la réponse de Ma.
41 M : alors je vous propose de revenir sur le mot « autocar » 42 Ma : oui 43 M : Ma, si vous en êtes d'accord 44 Ma : hum 45 M : et de voir comment vous avez fait pour le lire ce mot 46 Ma : comment j'ai fait pour le lire ? bah euh, pour moi ce mot-là veut dire « transports en commun » euh ça va sur la route et je sais que euh ça correspondait comme si on était à l'auto-école des trucs comme ça donc euh, en tous cas, des fois y'a des questions sur les autocars, quand ils sont à l'arrêt de quel côté est le clignotant donc moi je sais que ça correspond à, à des listes qu'étaient euh un peu plus par rapport à la route 47 M : hum, hum 48 Ma : par rapport à l'arrêt et franchement pour moi ça été facile 49 M : hum	J'oriente Ma vers la manière dont elle a fait pour lire le mot « autocar ». Une digression apparaît très vite : elle fait le parallèle avec l'auto-école, situation qu'elle vit présentement, et les questions de l'examen du code de la route. Un jugement réapparaît en fin de réponse. Quand elle dit : « ça été facile », veut-elle parler de la lecture du mot (ce qui correspond à ma question), ou bien de la recherche d'intrus dans les listes ?
50 M : alors si je vous dis le mot « autocar », est-ce que ça vous fait dans votre tête une image ou ça vous fait un son ? 51 Ma : pour	Ma répond sans détours à ma question : elle voit plutôt l'image de l'autocar. On notera,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

moi c'est, c'est comme une image, je vois à peu près, je vois qu'est-ce que c'est un autocar, déjà quand on se met dans, dans la tête ce que, on voit l'image de l'autocar, on sait un peu comment il est et qu'est-ce qu'il a à l'intérieur, des trucs comme ça donc euh 52 M : hum, hum, donc c'est une image 53 Ma : voilà 54 M : hein, et vous voyez l'autocar 55 Ma : hum, hum 56 M : d'accord	dans la réponse de Ma, le passage du « je » au « on ».
57 M : et comment vous avez fait pour lire le mot « autocar » ? 58 Ma : bah c'est en regardant la liste 59 M : oui 60 Ma : que j'ai vu le mot « autocar » euh qui est très bien, qui est bien, qui est écrit correctement, y'a pas de, de, comment dire, de fautes ni quoi que ce soit donc euh, pour moi c'est quelque chose qu'est bien quoi 61 M : qu'est bien, et comment vous savez que c'est bien ? 62 Ma : euh parce que en fait, l'autocar c'est, c'est, pff, comment dire euh, c'est un, c'est un véhicule qui peuvent, qui peuvent transporter des personnes euh, les emmener par exemple en bord de mer euh, tout en groupe, et ça c'est, c'est quelque chose qui est euh très facile à, à comprendre 63 M : hum, hum 64 Ma : donc euh 65 M : pour vous c'est un mot simple à comprendre 66 Ma : voilà 67 M : « autocar » 68 Ma : oui 69 M : hum, hum 70 Ma : donc c'est facile à comprendre, et pis au moins on sait à quoi il sert 71 M : hum, hum [silence] donc vous avez lu le mot « autocar » 72 Ma : oui 73 M : qu'était un mot facile pour vous 74 Ma : oui, oui, oui, et euh y'a aussi « hôtesse de l'air » bah euh, c'est ce qui correspond aux avions, donc c'est une personne qui, qui, qui demande aux passagers s'ils veulent boire quelque chose ou si, par exemple ils dorment les passagers, bah elle leur met une couverture sur eux, des trucs comme ça, donc euh 75 M : hum, hum 76 Ma : ça c'est bien des [inaudible] comme ça, pis au moins on sait qu'est-ce qu'on va trouver et qu'est-ce qu'on va pas trouver 77 M : hum, hum	Après cette incursion dans le domaine des images et des sons, je repose la même question qu'auparavant : « comment avez-vous fait pour lire le mot « autocar » ? ». Pour répondre à ma question, Ma a besoin de passer par le sens du mot « autocar », ce qui donne l'impression d'une digression. « autocar » est un mot simple à comprendre pour Ma. Sa signification lui est accessible. Puis Ma évoque les mots « hôtesse de l'air » qui figurent dans la liste D. Il s'agit de mots simples pour Ma ; elle en donne d'ailleurs une définition.
78 M : et quel mot était difficile pour vous euh Ma ? 79 Ma : quel mot était difficile ? 80 M : dans ces listes ? 81 Ma : euh, pour moi, euh le seul qu'était plus difficile que j'ai pas trop, trop saisi, c'est « autodrome » 82 M : « autodrome », d'accord 83 Ma : à mon avis ça peut correspondre à la voiture de cheval	Ma a besoin de donner sens aux mots, d'autant que le mot qu'elle évoque – « autodrome » - était difficile à saisir pour elle. On notera une possible confusion entre « autodrome » et « hippodrome ». Quand je lui demande si elle voit plus une image ou elle entend plus un son, elle répond

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

84 M : hum, hum 85 Ma : que autre, moi c'est ce que je vois, parce que j'ai jamais vu ce, ce mot-là, c'est la première fois que je le voyais 86 M : alors « autodrome », quand je vous dis « autodrome » ça vous fait une image ou ça vous fait un son 87 Ma : pour moi euh, ça me fait plutôt un son, voir plus aussi une image, mais je pense plus à un cheval qui transporte dans, dans la remorque arrière 88 M : hum, hum, hum, hum 89 Ma : je pense que ça doit être ça « autodrome », ça peut transporter un cheval dedans je pense 90 M : d'accord 91 Ma : donc euh 92 M : donc ça vous fait un son	rapidement à la question et revient sur le sens du mot « autodrome » ; elle semble d'ailleurs préoccupée par la bonne réponse, en témoignent les nombreux : « je pense ».
93 M : et comment vous avez fait pour lire ce mot euh, Ma ? 94 Ma : comment j'ai fait ? bah c'est simple euh, dans la dernière liste, j'ai bien regardé, bien lu euh j'ai compris que ça tournait aux alentours de euh, de la voiture euh, et puis euh ça tournait aussi, à ceux qui prennent des passagers euh qui font du stop ou des trucs comme ça donc je pense que cette liste-là je l'ai bien comprise, bien lue et j'ai bien regardé quand même si je faisais pas d'erreurs ni quoi que ce soit mais bon, j'ai quand même un doute euh que je me suis trompée ou des trucs comme ça, donc euh je sais pas 95 M : hum, hum 96 Ma : mais sinon j'arrive bien à comprendre le sens des mots euh, c'est une question de logique 97 M : hum, hum, mais encore une fois on ne s'occupe pas des erreurs, hein euh 98 Ma : hum, hum 99 M : ce qui nous importe, c'est comment vous avez fait, hein 100 Ma : hum, hum	Ma ne répond pas directement à ma question. Elle revient sur le sens de la dernière liste de mots, puis fait intervenir un jugement : « je pense que cette liste-là je l'ai bien comprise ». On voit poindre une centration sur la bonne ou la mauvaise réponse, ce que je tente de désamorcer en rappelant qu'on ne s'occupe pas des erreurs, mais des procédures qui ont conduit au résultat.
101 M : et là je vous posais la question « comment vous avez fait pour lire le mot » en fait, hein 102 Ma : bah franchement quand on, on est à l'école depuis longtemps, quand on a été à l'école depuis assez longtemps, on sait quand même euh lire tout ce qui est mot, complément et tout ce qui s'ensuit euh, franchement on arrive à lire correctement les mots qui, qui sont dans la liste 103 M : hum, hum 104 Ma : et pour moi, c'est rien que des mots de, des, des listes de mots dont y'a un	Après cette mise au point, je repose ma question : « comment vous avez fait pour lire le mot ? ». Elle répond d'une voix forte, avec un ton d'agacement, que quand on a été à l'école, on est capable de lire correctement les mots. A-t-elle compris, à travers ma question, que je la sous-estimait ? L'exercice a ramené Ma à une situation déjà vécue à l'école (ce qui explique d'ailleurs pourquoi je consacrerai un entretien au vécu de la scolarité). De nouveau,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

intrus, et ça je l'avait déjà fait à l'école donc euh 105 M : hum, hum 106 Ma : pour moi ça a été facile, donc euh, c'est, c'est vraiment simple comme tout et ça a beaucoup de choses qui veulent comprendre, qui veulent comprendre des objets ou des trucs comme ça donc je pense que j'ai bien, bien saisi les colonnes, les mots, et j'ai défini, j'ai enlevé l'intrus donc euh je pense que 107 M : hum, hum, hum, hum, d'accord	elle fait intervenir un jugement : « ça a été facile […] c'est vraiment simple comme tout ».
108 M : alors justement, je vous propose maintenant de, si vous en êtes d'accord Ma, de revenir à un moment de l'exercice 109 Ma : oui 110 M : où on vous disait qu'il y avait un intrus dans chaque liste 111 Ma : oui 112 M : hein, est-ce que vous vous souvenez d'un, d'un intrus ? 113 Ma : je me souviens d'un intrus ? bah déjà dans la liste A, y'a « fauteuil », dans la liste B, y'a « corbeau », euh, dans la liste C euh [silence] euh je sais plus, je sais dans la liste B y'a « corbeau » donc euh ce qui n'est qu'un oiseau qui vole quoi euh 114 M : hum, hum 115 Ma : donc ça rien à voir dans la liste B euh tss, tss, tss [silence] [d'une voix basse] je réfléchis euh déjà euh, il y a dans la liste euh, comment dire euh, la dernière liste euh c'était euh, ah je sais plus euh [silence] « autographe » à la dernière liste 116 M : hum, hum 117 Ma : donc pour moi c'est quelqu'un qui demande un autographe à une personne connue, comme, tel un acteur 118 M : hum, hum 119 Ma : ou une chanteuse ça dépend [d'une voix basse] euh dans la liste euh [silence] dans la liste euh [silence] je cherche euh, non y'a que ces trois mots-là que j'ai pu retenir euh de ces listes 120 M : hum, hum, d'accord, ouais, donc vous avez bien retrouvé ces trois mots-là 121 Ma : hum, hum 122 M : hein euh 123 Ma : dans chacune des listes	J'incite Ma à se mettre dans une posture d'évocation en lui faisant rappeler un intrus. Je note que le son de sa voix diminue, que les silences apparaissent. Elle parvient à rappeler les intrus « fauteuil » (liste A), « corbeau » (liste B) et « autographe » (dernière liste). Concernant les mots « corbeau » et « autographe », elle en donne une définition.
124 M : prenons le mot « corbeau » par exemple 125 Ma : hum 126 M : comment vous avez su que c'était un intrus euh ce mot ? 127 Ma : bah j'ai, quand j'ai vu ce qu'ils	Ma explique que le mot « corbeau », qui désigne un oiseau, ne correspondait pas aux autres mots de la liste qui renvoyaient à

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

mettaient dans cette liste-là, j'ai, ce mot-là n'a rien à voir avec des trucs euh de transport en commun, des avions, des trains ni quoi que ce soit, donc ça n'a rien à voir du tout euh pour moi c'est un oiseau, c'est un animal 128 M : hum, hum 129 Ma : et pour moi c'est un animal qui vole, qui va dans les airs, d'accord, mais dans la liste où est-ce que j'ai vu ça, euh ça correspond pas du tout à ce qu'ils y avaient mis 130 M : hum, hum 131 Ma : franchement euh, pour moi c'est l'intrus hein, « corbeau » euh, pour moi c'est un oiseau qui vole euh dans les airs, qui se perche sur les toits ou sur les fils euh 132 M : hum, hum 133 Ma : ça c'est un mot qui ne correspond pas du tout à cette, à la liste que je vous ai dit 134 M : hum, hum [silence]	des transports en commun. Elle insiste sur la définition du mot « corbeau ».
135 M : et euh « autographe », comment vous avez su euh que c'était un mot qu'était intrus dans la liste ? Ma : bah c'est simple déjà dans tout ce que ils ont mis dans cette liste-là, euh des fois ça parlait de voiture, ça parlait de, de personnes qui faisaient du stop euh ça parlait de euh, de quelque chose qui roule quoi euh et euh, autographe euh ça a rien de très spécial mais euh comme je vous ai dit tout à l'heure c'est une personne qui demande un autographe à un acteur connu euh pour	Afin de répondre à ma question, Ma commence par ressortir la catégorie générique correspondant aux mots de la liste, en déclinant des exemples (« ça parlait de voiture […] de personnes qui faisaient du stop ») ; puis elle définit le mot « autographe », en disant qu'il n'a rien à voir avec la liste des autres mots. Elle décrit son cheminement de pensée : ainsi, au départ, elle a hésité entre « autographe » et « autodrome ». Puis elle se

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

dire euh, pour définir que bah voilà moi je suis connu et je voudrais un autographe à mon nom ou au nom de quelqu'un euh, pour moi « autographe » ça rien à voir avec la liste qui a été demandée, donc pour moi ça a été facile 136 M : hum, hum 137 Ma : au départ, j'ai hésité, mais je me suis dit : « autodrome, c'est plus pour transporter les chevaux », donc je me suis dit : « autographe n'a rien à voir avec ce qu'y a » donc euh, mais je me suis posé des fois, je me suis posé la question « est-ce que ce mot-là ne [inaudible] très spécial par rapport aux autres, ce qu'ils ont eu, ce qu'ils avaient mis 138 M : hum, hum 139 Ma : mais sinon euh j'ai bien su répondre euh à ces listes et on verra après ce que cela donnera 140 M : hum, hum, hum, hum, d'accord, donc en fait le mot intrus ne correspondait pas aux autres mots ? 141 Ma : hum, hum, bah oui, oui, oui, c'est ça 142 M : c'est ça ? 143 Ma : oui, oui 144 M : hein 145 Ma : en fait, faut bien lire la liste, regarder s'il le faut, deux ou trois fois, pour bien répondre 146 M : hum, hum 147 Ma : donc je pense que j'ai bien répondu et on verra 148 M : d'accord	centre sur le résultat : « on verra après ce que cela donnera ».
149 M : alors je vous propose Ma de revenir, si ça vous convient, à un moment de l'exercice, un petit peu avant, où on vous demandait de suivre euh le trait avec les yeux euh, donc vous aviez la fiche qu'était là, y'avait des listes de mots avec des traits qui coupaient les mots par le milieu 150 Ma : hum, hum 151 M : hein, euh, comment vous avez fait pour faire glisser votre regard le long du trait ? 152 Ma : bah moi franchement	Ma question se heurte vite à un point de butée, celui des connaissances en acte : « quand on m'a dit de faire ça, bon bah je l'ai fait ». Un jugement intervient : « c'était facile », que j'essaie de contourner. Apparaît alors une généralisation, à travers l'emploi du « on ». Le trait séparant les mots en leur milieu n'a pas aidé Ma dans la mesure où elle sait lire ; ce trait peut aider certaines

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

comment j'ai fait euh, j'ai bien regardé et euh quand on m'a dit de faire ça, bon bah je l'ai fait et euh pour moi c'est, c'est au moins euh en faisant mot par mot 153 M : vous avez fait ça mot par mot ? 154 Ma : oui, oui 155 M : hum 156 Ma : et comme y'a le trait au milieu, ça veut dire qu'il faut suivre du début à la fin de chaque colonne et trouver bien sûr l'intrus 157 M : hum, hum, hum, hum 158 Ma : oui c'était facile 159 M : c'était facile 160 Ma : oui 161 M : et comment vous saviez que c'était facile euh Ma ? 162 Ma : comment je savais ? bah c'est simple euh, quand on regarde bien au départ la liste, on se dit ça c'est pas possible, ça ne correspond pas, y'a toujours un point où est-ce qu'on peut toujours trouver un intrus ou quelque chose qui va pas bien avec ce qu'y a dans la liste 163 M : hum, hum 164 Ma : donc pour moi c'était facile, et le trait noir ça, c'est pratique pour certaines, certaines personnes pour euh se guider par rapport euh à ce qu'y a comme mot 165 M : hum, hum, ça vous a aidée le trait ? 166 Ma : non, moi je sais lire donc euh y'a pas de souci, donc moi c'est plus les mots qui, que j'ai lus, le trait j'y ai pas prêté attention, donc euh 167 M : hum, hum 168 Ma : c'est plus les mots	personnes qui ont davantage de difficulté à lire.
169 M : alors vous disiez « je, je sais lire », qu'est-ce que c'est que lire pour vous ? 170 Ma : moi, qu'est-ce que c'est lire pour moi ? bah déjà d'avoir été au moins à l'école pour lire, pour des fois pour certaines personnes ils ont jamais été à l'école donc c'est, c'est un point euh qui est très important pour certaines personnes de savoir lire, et puis euh au moins avec ça on peut faire des, des, on peut écrire	Quand je demande à Ma ce qu'est lire pour elle, cette question la ramène à un vécu scolaire, celui de son fils, tout d'abord, à travers son manuel de lecture, le sien ensuite, dont elle rappelle le titre. Elle ne répond pas comme je l'aurais souhaité à ma question, elle fait plutôt une digression. Avoir été à l'école lui a permis d'apprendre à lire ; elle mesure

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

un texte, on peut écrire beaucoup de choses 171 M : hum, hum 172 Ma : pour moi lire c'est ça, c'est bien lire, par exemple shai pas moi, si y'en a qui ont pas encore appris euh, qui débutent euh sur des livres comme euh, shai pas moi, je vais prendre un exemple du livre de mon fils 173 M : hum, hum 174 Ma : par exemple euh Gafi c'est un fantôme et ça c'est très bien à lire euh, à lire correctement et pis euh, petit à petit y'a du grand texte et après, ça va tout seul après 175 M : hum, hum 176 Ma : mais ce qu'est bien pour les personnes euh, moi j'ai commencé avec euh un livre, c'est euh, oh ça date vraiment, c'est « Béatrice, son papa et sa maman » donc euh je connais bien ce livre-là donc euh et euh franchement ces livres-là aussi sont bien pour apprendre à lire, à écrire 177 M : hum, hum 178 Ma : et franchement euh, j'avais débuté avec ce livre-là et pour moi c'était bien 179 M : hum, hum 180 Ma : c'est pratique 181 M : hum, hum	toutes les conséquences de cet apprentissage dans la vie de tous les jours.
182 M : alors on va prendre un exemple de mot qu'on pourrait lire 183 Ma : oui 184 M : comme le mot « autodrome » 185 Ma : oui 186 M : qu'est-ce que c'est pour vous que lire le mot « autodrome » ? 187 Ma : bah voilà, le mot « autodrome », qu'est-ce que lire ce mot-là ? bah déjà faut euh, faut faire déjà par syllabes 188 M : hum, hum 189 Ma : donc euh pour moi euh, par rapport à ça faut bien regarder les lettres, faut faire par les syllabes et après le lire en entier 190 M : hum, hum 191 Ma : donc faut bien le comprendre pour de, pour savoir ce que c'est, donc euh, et ça je, j'avoue que mon petit garçon V c'est ce qu'il le fait 192 M : hum, hum, donc faut regarder les lettres, les syllabes 193 Ma : hum, hum 194 M : et puis faire le mot et comprendre le mot 195 Ma : exactement 196 M : c'est comme ça que vous faites ? 197 Ma : pour moi, c'est comme ça que je fais et mon fils lui c'est par euh, par euh, il fait euh lettres, il regarde les lettres, il essaie de composer par syllabes et après il essaie de le lire en entier le mot 198 M : hum, hum	A travers l'utilisation du terme « syllabe », Ma montre qu'elle maîtrise un certain métalangage relatif à la langue. La description des procédures à l'œuvre pour lire le mot « autodrome » montre que Ma fait appel à une procédure d'assemblage (d'abord les lettres, puis les syllabes, puis le mot en entier, enfin la compréhension du mot).
199 Ma : et c'est très bien qui, c'est bien quand même d'apprendre à lire dans certains, dans certaines conditions 200 M : hum, hum 201 Ma : donc c'est quand même un début	Une nouvelle digression apparaît, à travers une généralisation : il y a ceux qui savent lire depuis l'école (l'école leur a donc appris à lire), il y a d'autres personnes qui n'ont

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

de faire tout ça 202 M : hum, hum 203 Ma : donc c'est beaucoup de choses pour certains, mais d'autres y'en a qui savent lire depuis euh, depuis l'école étant jeunes, donc euh, d'autres qui n'ont pas pu lire, d'autres qui n'ont pas appris et pour moi c'est ce qui est arrivé à ma mère 204 M : hum, hum 205 Ma : donc au départ y avait, elle avait euh quelqu'un qui savait, qu'était là pour l'aider à lire, à écrire et à compter, et du jour au lendemain, cette personne là elle est partie et euh maman, ma mère en fait n'a pas su apprendre correctement les choses, donc c'est pour ça que je remercie quand même E de l'avoir aidée à comprendre, à lire et à compter, c'est ce qu'ils ont fait et maintenant, elle s'en sort très très bien, je suis fière d'elle 206 M : hum, hum 207 Ma : c'est pour ça que maintenant pour moi E c'est vraiment quelque chose de formidable 208 M : hum, hum 209 Ma : et ça aide beaucoup, même pour le code ou quoi que ce soit, ça aide beaucoup 210 M : hum, hum 211 Ma : donc c'est vraiment super	pas pu lire, d'autres qui n'ont pas appris. L'école et son rôle apparaissent au centre des préoccupations de Ma. Puis Ma se centre sur sa mère qui n'a pas appris à lire, puis sur l'AFB qu'elle remercie pour son rôle joué auprès de sa mère et auprès d'elle.
212 M : d'accord, donc en fait si je reprends un petit peu ce que vous avez dit Ma 213 Ma : hum 214 M : euh vous avez euh lu les mots, donc lu les mots c'est-à-dire pris les lettres puis les syllabes puis le mot en entier, puis vous avez compris le mot euh pour vous c'était facile 215 Ma : hum, hum 216 M : hein euh, le mot intrus c'est le mot qui ne correspondait pas aux autres mots dans la liste 217 Ma : hum, hum 218 M : hein, et vous n'avez pas eu besoin du trait pour vous aider parce que vous savez lire 219 Ma : exactement 220 M : hein euh, voilà, c'est ça ? 221 Ma : oui, bien sûr 222 M : oui, est-ce que vous avez autre chose à rajouter par rapport à l'exercice ? 223 Ma : pas du tout 224 M : non ? 225 Ma : non, bah tout est correct donc euh 226 M : d'accord 227 Ma : pour moi ça va 228 M : donc on s'en tient là pour aujourd'hui ? 229 Ma : oui 230 M : d'accord	Dans ma récapitulation, je reprends les propos qui m'ont intéressée par rapport à mon objectif : élucider les procédures mises en œuvre par Ma lors de la résolution de l'exercice de lecture. J'élude tous les propos connexes qui m'apparaissent comme des digressions. Ma peut penser, à travers cette récapitulation tronquée, que je ne l'ai pas entièrement écoutée.

Bilan : Les situations d'exercice de lecture puis d'entretien ramènent Ma à l'école, que ce soit l'auto-école, avec l'examen du code de la route, ou bien l'école qui apprend ou non à lire, écrire et compter. Ces situations sont très connotées affectivement puisqu'elle évoque l'apprentissage de la lecture-écriture pour son fils ou pour sa mère. Cette connotation

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

affective apporte de nombreuses digressions, éloignant Ma de l'évocation. Une attitude plus directive de ma part aurait peut-être permis que ces digressions se manifestent moins, mais aurait renforcé la dichotomie entre les sphères cognitive (convoquée lors de l'EdE) et affective. Il s'agirait de construire un entretien dans lequel les deux sphères ne s'excluent pas mutuellement.

Annexe 38 : Entretien sur le vécu de la scolarité – Martine

Dispositif : enquête

Date de l'entretien : 05/05/06

Durée : environ 40 minutes

Lieu : P

Contexte : beaucoup de bruits, d'où des difficultés de retranscription

Note : les noms de personnes et de lieux ont été anonymés

Transcription :

Conventions :

M : moi, l'interviewer

Ma: Martine, l'interviewée

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Transcription – éléments du discours	Analyse
1 M : alors voilà Ma, on va faire cet entretien sur le vécu de votre scolarité hein, alors est-ce que vous pouvez me parler de euh pour commencer de votre parcours, c'est-à-dire des filières que vous avez suivies 2 Ma : d'accord, donc bah déjà j'étais à l'école d'A, donc dans le village d'où je viens, c'était pas facile mais j'ai quand même redoublé mon CP et mon CE1 3 M : oui 4 Ma : et donc euh, en CP, la, le professeur que j'avais, c'était une femme 5 M : ouais 6 Ma : elle était très, elle était très difficile à comprendre, elle aidait pas beaucoup 7 M : hum, hum 8 Ma : donc euh elle avait pas vu que non plus euh ma vue elle baissait et que j'étais obligée d'avoir des lunettes, donc euh, depuis ce temps-là euh, c'est vrai qu'elle était vraiment dure avec moi, mais bon c'était pour mon bien quoi, et moi j'en faisais qu'à ma petite tête de cochon, comme je dis, mais sinon euh, l'école, après l'école d'A, bon j'étais en perfectionnement à C 9 M : hum, hum 10 Ma : dans le public, j'ai appris pas mal de choses euh, j'ai, avec les copains et copines c'était pas ça quoi, j'avais un surnom là-bas à C, j'aimais pas ce surnom-là non plus en, bon on s'y est fait vite, après de C, j'ai été au collège G à S 11 M : hum, hum 12 Ma : là, j'étais en SES, j'ai appris les mathématiques, le français, les travaux manuels euh j'ai euh, le sport, je faisais beaucoup de choses en 6ème 5ème et après je suis passée en 4ème 3ème, donc là j'ai commencé à apprendre un vrai métier, c'est-à-dire en 4ème j'ai commencé à aller dans l'atelier de couture 13 M : ouais 14 Ma : et en 3ème, c'était l'atelier d'horticulture 15 M : hum, hum 16 Ma : donc je connais bien un peu ces deux matières là 17 M : hum, hum 18 Ma : et ça m'a appris beaucoup de choses et maintenant, après l'SES que j'ai fait, j'ai été au CIPA, cycle d'insertion professionnelle par alter-, par alternance, sinon bah j'ai été faire des stages 19 M : oui 20 Ma : en horticulture, j'en n'ai pas fait en couture, euh sinon euh dans le collège G, ça s'est très bien passé, j'ai tout rattrapé de ce que j'avais perdu euh avant quand j'étais en CP – CE1, donc j'ai tout rattrapé au collège G et ça m'a appris beaucoup de choses 21 M : hum, hum 22 Ma : et j'ai commencé par faire le CP – CE1 ça m'a rien donné [inaudible] donc moi ça m'a rien donné, j'ai quand même appris beaucoup de choses en lisant, en faisant, en écoutant, quand même la maîtresse, malgré qu'elle t'ait un peu agaçante, mais bon c'était bien, après	

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER épouse CHEVALLIER-GATÉ Christelle - Université Lyon 2 - 2011

162 Ma : si j'avais l'occasion d'avoir une maison avec du terrain et un petit coin de jardin, je le ferais moi-même et des fois je demanderais des trucs à mon papa, lui qui sait bien planter les trucs, ça me déplairait pas, je sais que si admettons y'a un logement sur A, j'irai là-bas, parce que c'est dans mon village d'origine, c'est là où y'a la fête des moissons, l'association des polichinelles euh, beaucoup de choses qui me tiennent quand même à cœur, y'a ma grand-mère qu'est là-bas, j'ai euh bah mes parents qui sont d'A, c'est vraiment un endroit où j'aimerais bien vivre, parce que c'est la campagne et mon père sort de ferme donc euh être près de ma grand-mère c'est tout ce qui compte parce que c'est la seule qui me reste et mes parents sont [inaudible] donc je sais au moins à qui je confierai mon fils si admettons j'allais travailler ou quoi que ce soit, à ma maman et pis euh avec mes parents on pourrait aller partir à la pêche avec mon ami et tout les enfants, c'est vraiment, ce serait vraiment un endroit où je me réfuge-, ou j'aimerais me réfugier quoi, dans mon village d'origine 163 M : donc l'horticulture ça vous fait penser à des bons souvenirs 164 Ma : ah oui, oui, oui, de très bons souvenirs, surtout avec monsieur Robert, il me disait « je vais te faire voir comment faire » et tout, et euh je faisais et c'était vraiment super quoi	tient une place importante ainsi que le cocon [Cf. « me réfugier »] familial. Elle s'appuie sur un modèle, monsieur Robert, qui lui apprenait l'horticulture en lui proposant de l'imiter.
165 M : hum, hum, d'accord, donc on a parlé de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec des difficultés au début puis ça a été rattrapé par la suite au collège G, alors comment est-ce que vous avez vécu votre SES ? 166 Ma : comment j'ai vécu ? 167 M : si on se place sur la SES maintenant hein, donc de la 6ème à la 3ème, comment	Elle garde un souvenir positif de sa SES, qui lui a permis de « rattraper le temps perdu ». Elle évoque donc, en creux, le « départ », à savoir les premières classes, celles de CP, CE1, où elle a perdu du temps. Les gardiens de ces souvenirs sont incarnés par ses professeurs qu'elle aimerait revoir. Très

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

est-ce que vous avez vécu votre SES ? 168 Ma : comment j'ai vécu ça ? quelque chose de formidable 169 M : quelque chose de formidable 170 Ma : ouais, ça m'a appris beaucoup, ça m'a aidée à rattraper ce que j'avais pas pu faire auparavant et euh avec les professeurs ils nous aidaient à rattraper le temps perdu, ça m'a apporté beaucoup au collège G, ça m'a permis de rattraper ce que j'avais pas pu faire au départ et puis, depuis ce temps là j'aimerais bien quand même revoir certains professeurs, dont madame Richou surtout, que cette professeur là je l'aimais beaucoup, malheureusement monsieur Richou est décédé donc euh ça me permettrait d'aller sur sa tombe pour lui dire que c'était un chouette professeur et qu'il t'ait vraiment génial de m'avoir aidée en tant que professeur à évoluer dans certaines matières, les maths, et madame euh, sa femme, et ben je lui dirai merci de, de ce qu'elle m'a appris en tant que professeur et que ben ça m'a permis d'évoluer dans des recherches, d'évoluer dans ma vie et euh, en 6ème, 5ème, y'a pff une seule professeur que j'aimais bien, c'était madame Beloeil, c'était un professeur qu'était gentil aussi, monsieur Poupin c'était un monsieur qu'était, qui faisait le sport, qu'était vraiment gentil, j'avais madame Pommade qu'était une prof qu'était dure mais gentille aussi, donc euh, elle faisait les travaux manuels, mais non le plus c'était euh, le plus que j'aimerais revoir c'est madame Richou 171 M : d'accord 172 Ma : pour lui expliquer, bah pour lui dire que grâce à elle j'ai pu aboutir à pas mal de choses 173 M : ouais, donc vous avez bien vécu votre SES, ça vous a permis de rattraper le retard accumulé en CP et CE1 174 Ma : exactement, et de perfectionnement 175 M : et de perfectionnement, qui sont des souvenirs un petit peu plus négatifs 176 Ma : exactement	fort lien affectif, volonté de rendre hommage à un professeur décédé.
177 M : voilà, hein, d'accord, alors les camarades, on en a parlé un petit peu, vous en avez parlé hein que vous aviez une bonne camarade et que les autres euh vous n'aviez pas vraiment de camarades parmi eux 178 Ma : non 179 M : hein, donc voilà, les professeurs vous venez de m'en parler, ceux que vous aimiez bien, ceux qui vous ont apporté des choses, que vous aimeriez revoir pour leur dire tout ce que vous avez appris, je vous propose, si vous en êtes d'accord, d'aborder un dernier point sur le rôle de	Elle a eu des parents qui l'ont laissé faire ses devoirs seule. Elle a eu l'aide. La réalisation

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

votre famille dans votre scolarité, comment vos parents se sont-ils investis dans votre scolarité ? 180 Ma : oh, comment se sont-ils investis dans ma scolarité ? là euh [silence] 181 M : est-ce qu'ils vous aidaient ? 182 Ma : non, pas vraiment, ils nous laissaient plutôt faire nos devoirs 183 M : oui 184 Ma : sur la table de cuisine et bon c'était pas évident non plus de faire les leçons sur la table de cuisine, mais ce que je veux dire euh, quand la table était pas débarrassée fallait qu'on les fasse après que le repas était fini, donc c'est-à-dire qu'on terminait tard les devoirs, ou alors fallait les faire avant de manger, ce qui n'était pas facile non plus, c'est vrai que, c'est qu'après qu'on a eu le, qu'on a eu le bureau mais bon c'était trop tard pour moi parce que j'avais déjà un, j'avais déjà euh un appartement des trucs comme ça, donc ça faisait un peu tard pour moi d'aller à l'école et quoi que ce soit, donc euh mais à chaque fois le soir on était obligé de le faire sur la table de cuisine ou sur la table de salle à manger mais bon à chaque fois mon papa il disait euh « voulez-vous éteindre la lumière de la salle à manger », nous on voulait pas parce qu'on était en train de faire nos devoirs, fallait pas qu'on les dérange non plus, c'était difficile, mais on y arrivait quand même, mais bon c'était pas, c'était pas évident non plus la scolarité à la maison, en faisant nos devoirs, à chaque fois ils nous disaient « bah alors vous aviez qu'à les faire avant de manger ou vous les faites après mais vous avez intérêt à vous coucher de bonne heure », des trucs comme ça quoi mais bon, c'était pas évident, on avait toujours quelque chose à faire mais bon ça dépendait des parents quoi, et nos parents nous ont jamais aidés, ils ne nous ont jamais aidés derrière nous pour nous aider à faire les devoirs ou quoi que ce soit, fallait qu'on se débrouille toutes seules, donc c'était pas évident	des devoirs du soir était semée d'obstacles, notamment celui du lieu et du temps des devoirs. Malgré ces difficultés, elle dit qu'elle y « arrivait quand même ».
185 M : hum, hum, et vous vous entraidiez avec vos sœurs ? 186 Ma : bah euh, avec mes sœurs, non pas moi 187 M : non ? 188 Ma : ça arrivait que je les aidais mais fallait qu'elles se débrouillent aussi à faire leurs	A travers ses nombreuses répétitions : « personne m'a aidée » « fallait que je me débrouille toute seule », quel message veut faire passer Ma ? Veut-elle ainsi justifier ses

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

devoirs, mais moi personne m'a aidée à faire mes devoirs donc euh 189 M : parce que vous étiez l'aînée euh ? 190 Ma : oui, oui, je suis l'aînée 191 M : c'est ça 192 Ma : exactement, donc personne m'a aidée à faire mes devoirs ni quoi que ce soit donc euh, c'était plus à moi de faire le ménage dans la maison ou, de ranger la chambre, ou quoi que ce soit donc euh, c'était plus ça, mais sinon personne m'a aidée, fallait que je me débrouille toute seule 193 M : ouais, ça c'était pas facile 194 Ma : non, pas facile du tout	difficultés actuelles en lecture-écriture, en donner une explication, une raison ?
195 M : et alors euh, quand y'avait des réunions à l'école avec les parents, est-ce que vos parents y allaient ? 196 Ma : oui 197 M : oui ? 198 Ma : ah oui, oui, oui, euh c'était pas évident, quand on rapportait des mauvaises notes, c'était pas bien, à chaque fois je me faisais appeler Léone comme on dit, je me faisais taper sur les doigts, pour dire, pas taper sur les doigts comme ça non, je recevais une bonne engueulade et pis je m'y mettais quand	Les réunions parents-enseignants sont associés à de mauvais souvenirs, ceux des « mauvaises notes » et du cortège de sanctions parentales qui y sont liées. Il fallait apprendre, même si c'était seul, et au prix d'obstacles à franchir. A chaque fois qu'elle amène une réserve, un élément négatif, elle le tempère immédiatement : « fallait le supporter, mais bon on y arrivait aussi », ce qui l'amène

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

même parce que sinon euh j'y arrivais pas, c'était pas évident mais euh, on recevait des engueulades mais euh ça nous suffisait, fallait qu'on apprenne, donc euh, c'était pas évident, surtout avec mon papa 199 M : surtout plus avec votre père 200 Ma : oui, qu'est très dur 201 M : très dur, ouais 202 Ma : il a un caractère très dur et fallait le supporter quoi mais bon on y arrivait aussi	à se contredire : « c'est un père qu'a été vraiment génial quand même ».
203 M : d'accord, hum, hum [silence] c'était peut-être plus facile avec votre mère alors ? 204 Ma : j'étais plus en confiance avec ma maman, parce qu'au moins elle me rassurait et puis même maintenant, même maintenant quand je la vois je suis vraiment contente de la voir, même c'est vrai que, le fait de plus avoir ses enfants, bah ses trois filles chez lui, ça fait un manque, donc elle vient nous voir de temps en temps, les week-ends ou les mercredis quand j'ai mes bouts de chou, pour moi c'est un père qu'a été vraiment génial quand même, il nous a bien éduquées quand même, malgré qu'on a fait des grosses bêtises mais il a réussi à nous pardonner quand même, donc euh des parents comme ça c'est pas souvent qu'on en a, ils aiment bien Martin [son ami] et tout mes parents donc euh, mais plus ma maman parce que je l'adore elle et euh, elle est ma confidente, donc si je pouvais confier mon secret, je le confierais à elle, même euh, ou alors je le confierais à ma petite sœur, entre moi et Karine c'est pas ça mais entre moi et l'autre sœur, bah la dernière de nous trois, Angélique, je m'entends mieux avec ma petite sœur Angélique qu'avec Karine de Cx, c'est pas évident avec elle, elle a un caractère que bah, que j'aime pas 205 M : qui vous convient pas 206 Ma : non, je préfère être avec Angélique que Karine, j'ai plus confiance en Angélique qu'en Karine, c'est comme ça, je peux pas, c'est vrai que un moment de temps quand on était encore chez les parents, c'était tout le temps ma deuxième sœur [inaudible] qu'elle est tout le temps avec mon père, donc pour moi c'était toujours la chouchoute et ça le restera tout le temps, à chaque fois quand mes parents euh bah quand j'étais euh par exemple, si admettons je suis chez moi, bah ils vont aller en premier chez ma sœur Karine et le beau-frère de Cx et moi pff, ou alors ils vont rentrer directement ou euh, mais moi je suis toujours bah euh oubliée, mais sinon, ça arrive qui viennent mais euh c'est rare, ils vont plus chez ma sœur Karine de Cx, non Karine non, pff 207 M d'accord donc vous évoquez votre sœur avec qui vous vous entendez moins et votre petite sœur avec qui vous vous entendez beaucoup mieux 208 Ma : voilà	

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER Epouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

organisaient des réunions avec les parents euh ils y assistaient ? 210 Ma : bien sûr 211 M : oui ? et qu'est-ce qu'ils vous en disaient de ces réunions ? 212 Ma : et ben à chaque fois quand ils revenaient de la réunion, c'est [inaudible] que tu travailles euh, que tu penses pas à autre chose, que tu penses pas	l'occasion de remontrances verbales. Un élément négatif, de souffrance sans doute, surgit « le père [et non « mon papa » - ces termes (le père) sont dénués de connotations affectueuses] était dur ». Immédiatement, il est contrebalancé par un jugement normatif

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

à t'amuser, faut travailler, faut pas avoir la tête ailleurs, nous on tournait la tête, on se disait « oh là c'est pas bon, faut s'y mettre », donc bah on était obligé de s'y mettre, quand le père se mettait à rouspéter, c'était même pas la peine, fallait qu'on se mette au travail, même que la table était pas débarrassée ou quoi que ce soit, fallait qu'on se mette à travailler, et le père était dur, donc euh, c'est normal, pour moi c'est normal qu'il était dur avec nous parce que si on travaillait pas bien, on recevait une engueulade et c'était de notre faute, donc euh on méritait cette engueulade c'est normal, fallait qu'on ramène des bonnes notes c'est normal aussi, parce que on est sûr que les parents diront rien, si on ramène des bonnes notes, ils nous disaient des mots gentils si on ramenait des bonnes notes, alors des fois quand j'étais au collège G des bulletins de notes des fois très durs bah mon père m'appelait Léone, je me faisais appeler Léone par mon papa, mais sinon, non, quand ils revenaient de la réunion des écoles bah euh fallait que je me fasse appeler Léone, je me faisais rouspéter pis fallait que je fasse mes devoirs devant lui, c'était pas évident 213 M : hum, hum, donc les réunions c'était pas des bons souvenirs pour vous ? 214 Ma : non, des mauvais souvenirs, même quand y'avait des réunions au collège G, c'était pareil 215 M : c'était pareil ? 216 Ma : bah c'était différent mais c'était pas ça, fallait que je travaille, fallait que j'améliore mes devoirs que je faisais là-bas, à la maison, mais sinon tout se passait très bien mais bon, y'avait des hauts et des bas mais c'est pas méchant, c'était juste un petit coup de [inaudible] fallait qu'on [inaudible] quoi, mais c'était pas évident	« c'est normal », qui vient justifier l'attitude de son père.
217 M : hum, hum, bien donc là on a évoqué le rôle de vos parents dans votre scolarité, donc si je reprends un petit peu tout ce qu'on a dit, vous avez évoqué votre parcours, les deux CP, le CE1, la classe de perfectionnement, le collège G et la SES et le CIPA hein euh, vous avez évoqué vos souvenirs d'école, les premiers souvenirs, les derniers souvenirs, les camarades, les matières, des professeurs, etcetera, vous avez évoqué l'apprentissage de la lecture-écriture, un peu difficile en CP, CE1 et classe de perfectionnement et rattrapé au collège G, le vécu de la SES, qui est un très bon vécu pour vous, ça vous a permis d'apprendre plein de choses, et puis enfin vous avez évoqué tout juste le rôle de votre famille dans la scolarité, qui n'était pas évident du tout puisque vos parents vous disaient beaucoup si vous rameniez de mauvaises notes et pour faire vos devoirs, c'était pas	

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER Epouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

Date de l'entretien : 20/02/08

Durée : 1h20

Lieu : S

Note : les noms de personnes et de lieux ont été anonymés

Transcription :

Conventions :

C : Christelle, l'interviewer

Y : Yvonne, l'interviewée

Transcription – éléments du discours

1 C : Alors Y est-ce que vous pourriez témoigner euh autour de vos difficultés de lecture et d'écriture ?

2 Y : d'accord, alors moi je me suis trouvée [inaudible] à l'école parce que j'arrivais pas à suivre

3 C : hum, hum

4 Y : donc la maîtresse bah quand y'avait du calcul ça allait très bien parce que j'arrivais bien, mais quand il arrivait des dictées ou quelque chose comme ça « bon bah au lieu d'amuser les autres va dont à la porte de l'école », c'était la porte de la classe

5 C : hum, hum

6 Y : comme ça j'amusais plus personne

7 C : hum

8 Y : ah bah j'ai fait des fugues

9 C : bah oui

10 Y : de l'école parce que des fois j'en avais marre d'être dehors pis je revenais des fois une heure après, on m'avait appelée bah j'étais pas là, je me refaisais repunir encore, donc euh j'avais des difficultés à cause de ça, j'ai appris qu'avec une maîtresse d'école

11 C : hum, hum

12 Y : et je devais avoir 13 ans, bon bah elle, elle m'a dit : « je te mets pas au fond de la classe, je te mets à côté de mon bureau, comme ça tu feras pas rire la classe puisque tu seras devant »

13 C : hum, hum

14 Y : donc là j'ai appris, j'ai resté même le soir en études, pour qu'elle puisse me faire, me débrouiller, mais j'avais une maman qu'était très dure, elle ne, ma maman ne voulait pas que j'apprends, donc elle faisait le potin le soir quand j'arrivais de l'école, mon père avait [inaudible] parce que mon père était illettré, il ne savait pas lire puisqu'il a jamais été à l'école, donc sur la secousse euh il avait trouvé la maîtresse et la maîtresse lui avait dit : « c'est dommage parce que on pourrait faire un effort avec cette [inaudible] » il voulait pas, il voulait pas

15 C : hum, hum

16 Y : donc sur la secousse j'ai quitté l'école j'avais 14 ans en juin, donc à, fin juin et le premier juillet je suis allée travailler en ferme

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

17 C : hum, hum

18 Y : parce que je voulais pas rester à la maison avec ma mère, que j'avais une mère qu'était très dure et ç'aurait pas, je m'entendais pas avec elle, alors j'aimais mieux quitter la maison que de rester à, à soigner mon papa

19 C : hum, hum, donc vous quittez en fait le milieu familial à 14 ans

20 Y : oui, à 14 ans, donc j'ai été 18 mois en ferme, je me suis occupée d'enfants, j'ai été en stage chez les, chez les sœurs euh pour apprendre la couture, alors euh j'y ai été 18 mois, en une fois par semaine et la sœur me faisait lire

21 C : hum, hum

22 Y : parce qu'elle voyait que j'en avais besoin, mais bon, on n'apprend pas comme ça à lire ni à écrire, alors en lecture j'arrivais quand même à lire des mots mais pas, pour les écrire j'y arrivais pas

23 C : hum, hum

24 Y : c'était impossible d'arriver à écrire un mot, le [in] je le confondais, le « a » alors j'arrivais pas à écrire, ça m'intéressait pas, j'écrivais pas, mais je lisais quand même des mots comme j'arrivais à lire

25 C : hum, hum

26 Y : comme maintenant, c'est le moment de le dire [rires]

27 C : hum, hum

28 Y : mais bon bah j'ai eu toujours ce problème là, après j'ai donc été travailler chez euh, chez un cordonnier à S, j'ai été 18 mois aussi, mais là j'étais pas bien, c'était pas, ça me plaisait pas, la patronne elle me faisait que des réflexions pis que, que j'aimais pas alors euh un jour je l'ai envoyée balader et je suis partie

29 C : hum, hum

30 Y : parce que moi fallait pas me chercher, je savais faire mon travail, et après j'ai été chez des, chez de la noblesse, mais comme j'arrivais pas à répondre au téléphone et écrire qu'est-ce que les gens me disaient, elle m'a gardée que 18 mois aussi, après je suis venue dans un restaurant à NG, des routiers, donc j'ai été jusqu'à 18 ans dans ce café et après je suis partie avec un, un copain sur SN, et à 20 ans je mettais mon premier enfant au monde

31 C : hum, hum

32 Y : alors euh j'ai, j'ai beaucoup, ça m'a beaucoup empêchée de travailler parce que la lecture c'était tout, écrire les mots et tout, bah j'étais pas capable, mais ça m'a pas empêchée de gagner ma vie à droite à gauche, sans me déclarer j'ai passé toute ma vie comme ça

33 C : hum, hum

34 Y : mais enfin bref, je travaillais, alors euh une fois sur D j'avais mon gars tout petit que j'emmenais dans un landau, j'allais faire des heures de ménage, et non c'était, dans ce restaurant café qui faisait épicerie, y'avait une épicerie, et un jour elle me dit comme ça euh : « je vais bien à la coiffeuse Y, je voudrais bien que vous savez peser avec la balance », alors j'ai dit : « si vous me faites voir, je vais peut-être y arriver », elle m'a fait voir, j'ai réussi alors après elle m'a laissée toute seule dans le magasin, dans le café restaurant et tout ça, euh elle me laissait toute seule, j'avais pas de problème

35 C : donc elle vous a fait confiance

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

36 Y : elle m'avait fait confiance et quand les mots étaient mal écrits, bon bah comme j'avais écrit déjà quelques lettres en me relisant je comprenais qu'est-ce que j'avais écrit, et pis y'avait des fautes alors je lui disais : « c'est untel qui m'a fait crédit » alors elle mettait la somme

37 C : hum, hum

38 Y : alors après elle m'a fait un carton avec les noms des gens, quand les gens me disaient leur nom, je mettais une croix et je mettais qu'est-ce qui me devaient, parce que quand on m'avait dit le nom, bah je savais sur le papier où est-ce qu'il était écrit

39 C : elle vous a aidée à contourner vos difficultés

40 Y : oui beaucoup même, j'ai détourné beaucoup oui

41 C : alors vous détourniez, oui, par exemple Y ?

42 Y : oui moi je détournais par laquelle en disant comme ça : « bon je ne sais pas lire mais si vous m'expliquez, je ferai le travail »

43 C : hum, hum

44 Y : toujours euh quand on m'avait expliqué quelque chose euh j'étais sûre de réussir

45 C : hum, hum

46 Y : alors après j'ai mis un deuxième enfant, puis un 3ème, puis un 4ème, puis un 5ème, puis un 6ème parce que j'ai été 6 fois enceinte, donc 4 enfants vivants, 2 décédés à la naissance, alors donc j'ai élevé mes enfants, mais quand il a fallu que euh, j'ai eu ma deuxième fille qu'avait de la difficulté à l'école et on m'avait parlé de la mettre dans une école d'arriérés et ce mot-là m'a fait mal, alors c'est là que j'ai pris le courage avec mes deux mains, j'ai dit bon bah je vais aller trouver le maître d'école, je vais lui expliquer que moi je sais pas lire, que mon mari y peut pas s'en occuper parce que il avait le nez dans la boisson, donc ça passait, ses enfants, il ne s'occupait pas de ses enfants, j'ai été trouver le maître d'école et là à l'école on m'a dit comme ça « ben vous voyez votre gars il a des problèmes pareil que votre fille, vous m'auriez dit quand votre gars commençait à lire, bah on aurait pu lui apprendre », alors après ils se sont occupés de mes deux autres filles, et ma fille a quand même été dans une classe mais ils appelaient ça euh une classe de soutien et elle a appris le métier de maçon et carreleur et elle a appris avec euh, je suis divorcée, donc mon deuxième mari s'est occupé de mes enfants, à les remettre au niveau d'école

47 C : hum, hum

48 Y : donc on allait en réunion et le professeur expliquait à mon deuxième, mon copain euh qu'est-ce qui fallait faire à ma fille et donc il l'a débrouillée

49 C : votre deuxième mari a aidé euh votre fille euh

50 Y : oui et les deux autres, mes deux autres elles ont été, elles ont été jusqu'à l'école du CAP, elles ont un, des CAP

51 C : ouais

52 Y : mais pas la deuxième [silence]

53 C : d'accord

54 Y : parce que moi y'avait que la lecture, alors je faisais lire mes enfants tout haut parce que j'avais quand même, dans ma tête j'arrivais quand même à les comprendre, et quand la lecture était lue tout haut comme ça je savais si y'avait pas une liaison qui collait

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

pas, parce que quand la liaison collait pas, je leur disais : « bah oui y'a quelque chose qui va pas là, recommence la phrase »

55 C : hum, hum

56 Y : parce que ça me sonnait mal à l'oreille

57 C : hum, hum, hum, hum

58 Y : alors euh je les faisais répéter, autrement je m'en occupais, les devoirs faits, fallait faire les devoirs, et pis quand euh, pour lire sur leurs cahiers, c'étaient eux qui me lisaient

59 C : c'est ça

60 Y : fallait pas me, fallait pas dire comme ça : « bah non j'ai pas ça à faire, ça sera pour un autre jour » « non, non, je dis, y'a ça à faire, même que c'est pour demain, on le fait ce soir »

61 C : alors comment vous saviez Y ?

62 Y : bah parce qu'elles me lisaient leur programme d'école

63 C : hum, hum, d'accord

64 Y : alors ça le programme et pis fallait pas que, fallait pas qu'ils arrivent à me rouler parce que je le voyais sur leur figure que y'avait quelque chose qu'ils cachaient, ça j'étais très, très à cheval dessus, alors donc, bah j'ai élevé mes enfants euh en allant travailler chez les autres euh en les, en faisant beaucoup de choses parce que j'ai fait beaucoup de travail, et à 40 ans, donc euh j'ai, j'ai été apprendre à conduire, donc j'ai fait beaucoup de moniteurs pour voir si ils étaient sympas, si ils étaient pas sympas, si ils ne rouspétaient pas quand les gens sortaient et tout, de leur voiture et tout, donc j'en ai trouvé un à S, et quand j'ai trouvé, j'ai été voir une patronne à, où que je travaillais, si elle peut venir avec moi parce que j'ai trouvé quelqu'un, je crois qu'il va pouvoir me comprendre lui

65 C : hum, hum

66 Y : alors donc j'ai été et pis je lui ai dit : « je viens mais je ne sais pas lire, je ne pourrai pas lire qu'est-ce qu'y a sous les diapos »

67 C : hum, hum

68 Y : parce que je savais que c'étaient des diapos à cette époque là mais j'aurais pas su lire la phrase, mais bon comme il la lisait, alors bah j'écoutais bien qu'est-ce qui disait et je répondais aux questions

69 C : hum, hum, donc il vous lisait la phrase

70 Y : oui il lisait la phrase et là une fois que c'était lu bah le panneau il était dans ma tête, alors euh ben euh j'ai passé trois fois mon code

71 C : hum, hum

72 Y : au bout de trois fois je l'ai eu et pis ma conduite trois fois aussi

73 C : et vous l'avez eu

74 Y : et je l'ai eu, jusqu'à 40 ans on n'avait pas de voiture, donc on n'avait que des mobylettes, pour aller se promener avec les enfants c'était pas pratique

75 C : hum, hum, et qu'est-ce que ça vous a fait d'avoir eu votre permis euh

76 Y : alors bah moi c'est pareil euh j'avais des gens qu'étaient très méchants à côté de moi pis qui savaient que je savais pas lire alors on avait été dire que l'illettrisse elle

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

n'aurait pas eu son permis, alors quand je l'ai eu, je suis revenue avec mon « A » avec, dans mes sacoches parce que j'avais été avec ma voiture, mon, ma mobylette pour passer mon permis de conduire, j'ai été acheter mon « A », je suis arrivée chez la patronne où que je travaillais, j'ai dit : « tiens, je l'ai mon permis », ah bah elle dit : « tant mieux, parce qu'elle dit au moins c'est un soulagement » vraiment je l'ai, je l'ai travaillé mon permis et mon code

77 C : hum, hum

78 Y : alors sur la secousse quand je suis arrivée chez moi, j'ai pris le téléphone et pis j'ai téléphoné à cette personne-là bah je lui ai dit « tiens », j'ai dit « tu sais, faut pas savoir lire pour apprendre, savoir conduire, parce que maintenant j'ai mon permis, l'illettrisse elle a son permis, mais toi tu l'auras jamais », pis elle l'a jamais eu non plus

79 C : hum, hum

80 Y : et elle savait lire

81 C : hum, hum, donc quelque part une revanche euh

82 Y : oui une revanche de dire ben tiens [silence] et 8 jours après j'avais ma voiture, neuve dans la main, le soir de mon permis de conduire, j'ai conduit une euh, une euh, une BX d'un vieux gars qui prêtait jamais sa voiture à quelqu'un, il m'a fait confiance

83 C : c'est ça, il vous a fait confiance

84 Y : ouais il m'a fait confiance, il m'a dit : « bah tu nous emmènes boire un pot », j'ai dit : « non je conduirai pas ta voiture », mais en revenant il a fallu que je la conduis parce que il s'est mis à côté, mon mari s'est mis derrière, et moi je suis, il a dit : « tu montes au, tu montes au volant, tu la conduis »

85 C : hum, hum

86 Y : et de SN, j'ai été acheter ma voiture à SN et je suis revenue avec ma voiture

87 C : hum, hum [silence]

88 Y : c'était vraiment euh de sortir de la ville, passer la ville pour, ça ça m'a fait peur mais bon bah j'ai réussi, j'étais contente de moi, et pis maintenant je peux aller n'importe où

89 C : hum, hum

90 Y : bah dans une année j'ai eu tout hein, parce que le moniteur ben c'était comme ça que ben, je lui [inaudible] quand euh il me disait l'heure, c'était l'heure c'était pas après l'heure hein

91 C : hum, hum

92 Y : non je suis jamais arrivée en retard, toujours

93 C : vous étiez bien à l'heure

94 Y : oui, toujours à l'heure, ponctuelle, bon pour aller travailler fallait être ponctuel même que j'avais pas des heures fixes moi, parce que je travaillais si on veut presque bénévolement mais bon bah je faisais mon travail et on me payait, mais j'étais toujours à l'heure [*mise en avant d'une qualité : la ponctualité – qui vient contrebalancer les difficultés de lecture et écriture*] je n'aimais pas arriver en retard, ça fait strict euh sur le point de vue de la vie

95 C : c'est ça, strict sur le point de vue de la vie

96 Y : oui

97 C : c'est-à-dire ? est-ce que vous pouvez développer un petit peu Y ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

98 Y : bah tenir un cahier de comptes euh, euh fixe dans mon travail de maison euh, je mettais des heures partout pour euh dire ben à telle heure tu feras ci, à telle heure tu feras ça parce que une chose des fois à 9h30 j'étais partie de la maison, je revenais qu'à midi, mais fallait que tout soit fait, tout soit prêt, fallait que ça soit ponctuel dans ma maison

99 C : donc vous aviez un emploi du temps

100 Y : hum [silence]

101 C : là vous parliez de vos stratégies euh Y

102 Y : oui

103 C : par exemple faire lire les enfants tout haut

104 Y : parce que une chose, je comprenais la lecture en, comme ça je savais qu'ils avaient au moins lu et je savais que la lecture elle était faite avant [inaudible]

105 C : hum, hum, est-ce qu'y a d'autres stratégies que

106 Y : y'a d'autres euh, d'autres trucs euh, si je voyais même que, si on me disait comme ça euh : « tiens ton gars on l'a vu dans tel endroit » euh je tâchais de savoir euh qu'est-ce qui s'était passé ce jour-là avec mon gars

107 C : hum, hum

108 Y : tu vois je tournais autour du pot, je savais qu'il était à cet endroit-là et qu'il aurait pas dû être, je tournais autour du pot jusqu'à temps qui m'avoue hein, c'était plus fort que moi, fallait que je savais

109 C : hum, hum

110 Y : et fallait qui me le dise

111 C : hum, hum, mais par rapport à la lecture ou l'écriture euh

112 Y : ah pour les enfants c'était très dur hein

113 C : oui

114 Y : s'ils avaient quelque chose à écrire, même des lignes hein, ils les copiaient hein, alors là euh, moi j'ai eu des neveux et des nièces euh, j'étais pareil avec mes neveux et mes nièces hein quand ils étaient à la maison hein, ah oui, oui, fallait qu'ils apprennent hein, un jour j'en ai eu une, une nièce qu'avait été plus de 15 jours à la maison et la maîtresse avait trouvé ça drôle qu'elle faisait ses devoirs pendant ces 15 jours-là, elle a dit « oui je suis chez ma tante, il faut faire les devoirs », bah oui, fallait faire les devoirs

115 C : donc vous étiez stricte, fallait que les enfants

116 Y : oui fallait que les enfants apprennent, parce que moi j'étais trop malheureuse à cause de tout ça hein, parce que moi j'ai pas eu une maman qui m'a dit : « bah je vais t'apprendre à lire, je vais t'apprendre à écrire » non « fais ci à la maison, fais ça » mais pas

117 C : hum [silence]

118 Y : tu vois j'ai appris à tricoter euh avec des mémés, j'ai pas appris avec ma mère, et ma mère savait très bien tricoter

119 C : hum, votre mère, comme vous disiez tout à l'heure, voulait pas que

120 Y : fallait faire le nettoyage à la maison, fallait faire la lessive, fallait faire tout, tout son travail, mais ça donnait du mal hein

121 C : hum, hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

122 Y : on a été 7 chez nous, elle s'est jamais occupée de nous, c'était de sa personne qu'elle s'occupait, c'était tout, pour moi c'était le contraire, je, je voulais m'occuper, et notre papa il aurait su lire, sûrement qu'on aurait appris à lire, parce qu'il était plus proche de nous que notre maman

123 C : hum, hum, il était plus proche euh

124 Y : oui

125 C : c'est ça

126 Y : oh oui en cuisine il nous expliquait comment qui faisait ci, comment qui faisait ça, il était [pire ?] que notre maman [silence]

127 C : d'accord euh

128 Y : alors à E, je viens depuis 2000 à E

129 C : vous venez depuis 2000 ouais

130 Y : alors j'ai fait un gros progrès, si je peux dire, j'ai voulu venir à E, je suis venue de mon propre chef parce que je voulais apprendre, c'est peut-être pour ça que je suis dure envers moi, je suis dure envers moi

131 C : hum, hum, alors comment vos difficultés ont évolué au fur et à mesure du travail à E ?

132 Y : à E, ah bah oui, beaucoup, 2000, 2001, 2002, pendant les 2 premières années que je suis venue, ça a beaucoup évolué, et pis après j'ai eu les uns et les autres comme ça mais ça été stable

133 C : hum, hum [silence] d'accord

134 Y : parce que comme on dit euh chacun apprend, moi, moi j'ai pas de difficulté parce que, vu que j'explique comment que je veux apprendre, je sais pas si t'as vu ça, toi ?

135 C : si j'ai vu ça, c'est-à-dire euh ?

136 Y : bah si tu t'en es aperçu

137 C : oui

138 Y : et qu'est-ce que je veux faire

139 C : oui tout à fait

140 Y : eh ben je l'ai toujours dit hein, bah c'est ça, c'est ça, c'est pas autre chose

141 C : vous avez des objectifs euh

142 Y : oui des points de vue que je veux atteindre et pis c'est tout, je vais peut-être pas faire un sans faute quelque part, mais bon, je veux réussir

143 C : hum

144 Y : et je m'en étais donné pour 5 ans

145 C : votre projet c'était de

146 Y : de travailler pendant 5 ans

147 C : travailler pendant 5 ans

148 Y : pis au bout de 5 ans, je voulais pu venir à E, mais j'y suis quand même encore

149 C : alors justement comment vous voyez l'avenir ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

150 Y : mais une chose je veux apprendre parce que j'arrive pas encore

151 C : hum, hum, alors quelles sont vos difficultés actuellement euh ?

152 Y : écrire

153 C : écrire

154 Y : oh bah oui, écrire, le plus gros maintenant c'est écrire, c'est pu lire [silence]

155 C : et c'est quoi dans l'écrire ?

156 Y : bah écrire euh bah une lettre toute seule, envoyer un courrier, même lire, même écrire qu'est-ce que je ferais dans une journée, ça j'aimerais ça

157 C : hum [silence]

158 Y : mais bon, j'ai fait du progrès, y'a pas que ici à E qu'on me dit ça euh, on me le dit dans ma vie de tous les jours que j'ai fait des progrès, parce que une chose je suis toujours en contact avec des gens, et ils voyent bien que y'a du progrès de fait et moi je trouve que j'en ai encore pas assez

159 C : alors d'autres personnes vous renvoient le fait que vous avez fait des progrès

160 Y : ouais

161 C : hein, qui sont ces personnes et qu'est-ce qu'ils disent de vous ?

162 Y : ben mes enfants euh

163 C : oui

164 Y : mes petits-enfants disent comme ça « mémé c'est bien d'avoir été apprendre à lire et à écrire » parce que des fois [inaudible] comme ça « si t'apprends pas à l'école tu seras comme moi » alors ils veulent pas

165 C : d'accord donc vos enfants et vos petits-enfants vous renvoient le fait que vous avez fait du progrès

166 Y : même mes gendres, moi j'ai un gendre euh il me le dit : « faut quand même avoir de la volonté d'aller à E comme vous avez fait » parce que c'est pas à 50 ans que je suis venue hein, c'est à 60

167 C : hum, hum [silence]

168 Y : 59, à 59 ans hein, tout ça pour savoir lire et écrire

169 C : hum, un long parcours

170 Y : ouais [silence] un parcours qu'a beaucoup été avec des embûches

171 C : avec des embûches

172 Y : parce que quand on sait pas lire et écrire euh, ça, ça met beaucoup de choses euh, moi j'aurais dû travailler à la P, j'avais été faire des tests, les tests [prononce : « textes »] étaient bien réussis mais l'écrit était pas réussi

173 C : ah oui

174 Y : c'était pas reconnu à cette époque là

175 C : hum, hum [silence]

176 Y : mes joints étaient bien comptés mais l'écriture était mauvaise

177 C : hum, hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

178 Y : donc je suis pas rentrée

179 C : donc vos difficultés c'était l'écriture en fait, pas le calcul ?

180 Y : non

181 C : c'est ça

182 Y : moi j'ai pas de difficultés en calcul

183 C : hum, hum, vous me parliez tout à l'heure de la balance dans l'épicerie

184 Y : de la balance, ben de la balance à l'épicerie c'était pour euh, parce que c'était une euh balance qui pesait et qui disait des prix, bah t'as vu ça quelquefois c'était un grand truc comme ça là

185 C : hum, hum

186 Y : et y'avait le poids et ça donnait ton prix

187 C : hum, hum

188 Y : voilà, tu vois ?

189 C : hum, hum

190 Y : à 100 grammes près t'avais presque le prix tu vois

191 C : ouais c'est ça, donc pas de difficultés au niveau du calcul

192 Y : non

193 C : mais plus de l'écriture

194 Y : de l'écriture, lecture et écriture, le calcul même à l'école j'avais 10 sur 10, je cherchais les solutions dans le problème, je mettais avec les mots que je trouvais dans, pis je faisais mon problème, j'avais de la ruse

195 C : de la ruse

196 Y : oui, pour écrire les mots

197 C : c'est-à-dire de la ruse, est-ce que vous pouvez m'en dire plus Y ?

198 Y : et ben dans un texte j'arrivais à trouver des mots qui pour moi faut mettre dans la phrase de calcul

199 C : dans la solution vous voulez dire ?

200 Y : dans la solution [silence] je rusais

201 C : et comment vous vous y

202 Y : et même dans mon travail j'ai beaucoup rusé parce que j'étais pas du premier abord que je disais je savais pas lire ni écrire

203 C : hum, hum, et comment vous rusiez alors Y euh ?

204 Y : bah je, comment je te dirais, bah je disais pas tout de suite voilà [inaudible] [silence] c'était un petit peu après au bout de 8 jours que je disais : « bah oui mais je peux pas écrire, je vous donne le nom de la personne mais j'ai pas pu l'écrire

205 C : d'accord, donc vous avez beaucoup parlé

206 Y : et même au téléphone, si je prenais la boule de fort, puisqu'on a tenu une société de boules de fort quand la personne me, me téléphonait et que euh elle me disait son nom, et pis je le faisais [changer ?] je lui disais « bah faut m'épeler votre nom », alors

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

il mettait son nom, je l'écrivais pis bah quand mon mari il arrivait je lui disais « tiens bah y'a untel qu'est venu qui veut changer de place dans le tableau, alors tu te débrouilles », vu qu'il avait le nom euh c'était tout ce qui comptait hein

207 C : hum, hum [silence] d'accord donc vous avez tenu une société de boules de fort

208 Y : hum

209 C : donc c'était une activité euh

210 Y : bah mon mari c'était lui qu'était, qu'était, comment que c'est, concierge, parce que dans les boules de fort c'est ça

211 C : ouais

212 Y : et moi je l'aidais, je n'étais pas payée puisque on n'en payait qu'un sur les deux, alors je l'aidais, mais quand y'avait un coup de téléphone à prendre fallait que je le prends comme mon mari

213 C : hum, hum

214 Y : comme euh le trésorier, je sais pas s'il a appris que je ne savais pas lire, vu, vu que y'avait les sous dans la caisse, il s'embêtait pas si j'avais écrit le bon nom du client qui devait des sous hein, lui il regardait pas ça hein, bon bah c'étaient les sous qui comptaient, c'était pas mon écriture euh, moi je tenais le bar tous les, pendant les vacances, pendant les trois semaines de vacances de mon mari, j'ai jamais eu une parole d'un client mal intentionné, parce que personne a jamais su que je ne savais pas lire ni écrire [silence]

215 C : c'est pas toujours forcément évident de dire que

216 Y : non ça c'est pas évident [silence] dire qu'on a des difficultés c'est très dur

217 C : dire aux autres euh c'est difficile

218 Y : c'est très difficile, parce que des fois, on se fout de toi, comme là cette fille avec mon permis de conduire

219 C : oui voilà dont on avait parlé

220 Y : voilà, moi avant de venir à E, à l'association, j'avais entendu des personnes dire : « ah E, c'est ci, c'est ça, patati, patata », moi je savais qu'on apprenait à lire et à écrire, donc moi c'est tout ce qui m'intéressait, c'étaient pas les cancans qui m'avaient été dit au bar qui m'intéressaient hein, non, non, non, pas du tout ça hein [silence] quand mon mari est tombé malade, moi il fallait que, j'avais beaucoup de papiers euh, de, de [inaudible] qu'arrivaient, que fallait remplir et pis tout, ça me cassait la tête ces papiers-là et quand il a été en invalidité euh j'avais commencé déjà à E, parce que moi sans contact de personne je ne vis, je ne vis pas, faut que je suis en contact de quelque chose, alors c'était, la seule solution bah c'était de venir à E pour apprendre à lire pis de voir du monde

221 C : hum, hum, vous aviez deux motivations : à la fois apprendre à lire et voir du monde

222 Y : oui et voir du monde, causer de ci, de ça, moi les petits noms ça m'intéresse pas le petit nom des gens, parce que je m'en rappelle pas des petits noms, je suis incapable de dire un petit nom de l'association, ce matin, on a parlé avec quelqu'un qui venait ici avant, tu sais celui qui s'occupait de P, un monsieur très costaud

223 C : oui

224 Y : bah il est branché sur l'oxygène maintenant

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

225 C : ah bon ?

226 Y : il a deux bonbonnes, tu vois, ça faisait longtemps que je l'avais pas vu et il était à A et quand je les ai aperçus, j'ai tout de suite été vers eux, je connais bien sa femme vu qu'elle venait à E aussi, elle venait à E, et j'ai été vers eux [inaudible] pis j'ai jamais pu dire ton nom, « C » m'est pas revenu à la tête, pis j'ai rencontré des anglais aussi et j'ai jamais pu dire ton nom

227 C : d'accord donc E pour avoir des contacts et apprendre euh à lire, hein, euh, en dehors d'E, quelles activités est-ce que vous avez ?

228 Y : ah, bah c'est bien ça, l'entretien de la maison

229 C : l'entretien de votre maison

230 Y : l'entretien de mon jardin

231 C : d'accord

232 Y : hein, et je tricote, beaucoup, et je fais mon raccommodage de mes affaires, donc si j'ai un pantalon trop haut, je le raccourcis, je fais des beaux ourlets, c'est tout, parce que j'ai appris, quand on apprend quelque chose et ben on le fait, pas besoin d'aller voir une couturière pour raccourcir, même changer une fermeture éclair de pantalon, je le fais

233 C : hum, alors est-ce que vous allez vers d'autres associations qu'E ?

234 Y : non, non

235 C : non, non ?

236 Y : non parce que je vois que j'ai pas besoin d'autres associations

237 C : et dans votre vie, est-ce que vous avez été, vous avez eu d'autres activités euh, vous avez été vers d'autres associations ?

238 Y : non j'ai jamais été vers d'autres associations, j'ai toujours trouvé des heures de ménage en fait, tout le temps en contact avec des personnes âgées, aller aider des personnes âgées, si on me demandait pour aller plumer des canards, j'allais plumer des canards, pourvu que je gagnais ma petite croûte, c'était mon argent de poche, j'en faisais qu'est-ce que je voulais, je m'habillais, je m'achetais qu'est-ce que je voulais, j'habillais mes enfants, je faisais qu'est-ce que je voulais [silence]

239 C : donc surtout des contacts dans le milieu professionnel

240 Y : oui, travail

241 C : dans le travail

242 Y : dans le travail, j'ai toujours aimé le travail

243 C : hum, hum, et qu'est-ce que les autres disaient de vous ?

244 Y : euh les personnes ?

245 C : pensaient de vous ou disaient de vous ?

246 Y : ah bah moi partout où que j'ai été, j'ai été bien vu hein, parce que une chose euh, y'avait même pas besoin de me dire euh, si on me disait : « Y, tu fais les carreaux », bah tu sais ils avaient pas besoin de me dire : « tu feras le dessus de l'armoire » hein il était fait hein, parce que j'aimais pas voir un dessus d'armoire sale euh, c'était plus fort que moi, les personnes âgées qui m'employaient, elles voulaient pas [inaudible] les femmes qui venaient chez les gens, parce qu'elles ne faisaient pas tout le travail, de toutes façons elles disaient : « Y aujourd'hui tu fais notre cuisine à fond », et ben c'était de déplacer tout et de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

mettre tout dans le milieu de la maison et tout nettoyer hein, moi c'était du gros boulot, je ne savais pas qu'est-ce que c'était de faire que dans un petit coin

247 C : donc vous faisiez sérieusement euh

248 Y : mon travail, c'est pour ça que bien souvent les gens me gardaient, moi j'ai eu des personnes, il a fallu que je quitte la région de D pour venir par ici pour arrêter de travailler pour eux hein

249 C : hum

250 Y : oui, oui bah c'était comme ça euh, dès que je mettais les pieds dans une maison j'y restais hein, parce que la personne elle savait que ben Y elle aurait fait [inaudible], à P c'était une petite commune qu'on avait, shai pas de 800, 800 habitants, y'avait une petite école qui faisait les 3, la maternelle, le primaire jusqu'à 12 ans, puisqu'à 12 ans ils allaient à Saint [inaudible] les enfants, bah quand la femme qui faisait la cantine malade, bah la cuisine elle était bonne à faire à fond

251 C : hum, hum

252 Y : alors on m'avait demandé, j'avais tout nettoyé ça à fond je faisais à manger pour les enfants en même temps hein, fallait faire à manger pour le midi, je faisais et je mettais moins de temps qu'elle et tout était propre, nickel, souvent les femmes elles disaient ça : « quand on arrive dans la cantine, on ne voit pas les grandes marmites », elles sont déjà lavées les grandes marmites, tu vois c'était le travail, oh bah les marmites vont traîner, non, non, non, moi jamais, même à mettre euh allumer le four et pis mettre les plats euh dans le four tiède, que ça reste chaud hein, elles n'en revenaient pas les filles, même les femmes qu'étaient là elles disaient comme ça : « mais moi [inaudible] »

253 C : hum, vous faisiez du gros travail

254 Y : oui mais bien

255 C : vous vous donniez à fond

256 Y : à fond, et je prenais pas plus dur hein, non, non, non, c'est pas dire, ben, le congélateur je le vidais et je le nettoyais à fond, je remettais les aliments après hein, et je mettais moins de temps qu'elle, à la mairie souvent on m'a dit : « bah comme que ça se fait, vous avez, vous avez fait une heure de moins qu'elle » [silence]

257 C : hum, hum, d'accord

258 Y : et même moi je savais m'organiser euh

259 C : donc vous abattiez un gros travail euh

260 Y : oui en peu de temps

261 C : en peu de temps

262 Y : c'est ça oui, très avantageuse

263 C : et par

264 Y : partout où j'ai passé, ça été ça, même à la ferme au, quand j'ai eu 14 ans, donc je suis arrivée pour une 3ème naissance et ben le patron fallait qui quittait ses bottes pour rentrer à la maison hein parce que c'était trop propre, il avait jamais vu ça [rires] mais partout on me le disait

265 C : hum, hum, donc vous étiez bien vue partout

266 Y : oui partout

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

267 C : et par rapport à vos difficultés en lecture et en écriture qu'est-ce que les autres disaient de vous euh ?

268 Y : et ben ça posait des problèmes parce que j'étais pas capable, comme là chez monsieur [inaudible] j'étais pas capable de répondre, de répondre au téléphone et de prendre le nom, mais là c'était pareil, c'était euh, on me disait « vous avez une demi-heure pour nettoyer le four » elle pouvait venir passer son doigt [réaction de défense par rapport aux difficultés que je souligne : elle souligne ses points forts pour contrebalancer ses difficultés par ailleurs] et même sa mère, sa belle-mère elle disait comme ça : « moi cette fille-là je la garderai, même qu'elle répond pas au téléphone », mais elle, elle voulait pas « moi il me faut quelqu'un qui répond au téléphone et qui prend les notes » moi j'étais pas capable [silence]

269 C : d'accord

270 Y : moi j'ai travaillé au bureau de tabac à N, moi c'était pareil, j'étais en cuisine, je faisais les chambres des gars et tout, parce que y'avait des chambres dans cet hôtel-là et j'ai jamais eu un mot [silence] et partout où que j'ai passé euh les dernières personnes que j'ai faites, il a fallu que je quitte D pour les laisser hein, j'ai eu une personne, je l'ai eu plus de 9 ans, que j'allais presque une fois par semaine chez celle-là [silence]

271 C : d'accord très bien

272 Y : et toujours en train de me dire comme ça : « t'es une éclair, t'es une éclair », bah tu me vois dans Super U, comme dit P « 10 minutes dans le magasin, Y elle a fait ses courses »

273 C : hum, hum

274 Y : ah oui, oui, oui, je connais le magasin par cœur, je sais où je vais, j'ai ma liste de commissions, bon je fais là, là, là, pis ça y est

275 C : alors comment vous faites pour faire vos courses aussi vite euh Y ?

276 Y : et ben parce que j'ai des points de repère dans le magasin, pis qu'est-ce que j'ai marqué sur ma liste de commission, même qu'elle était mal écrite parce que moi j'ai travaillé avec des traits et des bâtons hein euh ben mes commissions, moi j'ai eu des gens à m'emmener en commissions euh, la femme du coiffeur, et ben c'est pareil, quand j'allais faire mes courses j'étais toujours la première à arriver à la voiture parce que je connaissais mes courses par cœur, et je les faisais qu'au mois

277 C : alors des traits et des bâtons, c'est-à-dire euh ?

278 Y : bah parce que « haricots verts » bah il était mal écrit, alors je faisais, je mettais « haricots verts » pis je faisais des bâtons, le sucre, je faisais des petits carrés ou des petits points, tu vois j'avais plein de méthodes comme ça

279 C : de méthodes oui, de stratégies

280 Y : oui

281 C : on en revient aux stratégies

282 Y : oui, oui, des choses en point ou, même mon tricot euh des tricots, des points que je voyais sur quelque chose, et ben j'étudiais et je faisais les dessins [silence] faut vraiment qu'il soit compliqué pour [inaudible] je ne savais pas qu'est-ce que c'était qu'une [inaudible] [rires] tu vois c'était plein de choses comme ça, bah les mémés que j'allais, je faisais leur com, leur combinaison en laine pis fallait faire des diminutions pour le soutien-gorge, et ben c'était moi qui leur faisait [silence] oh bah Y, elle allait finir

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

283 C : donc vous saviez faire beaucoup de choses

284 Y : ah oui, beaucoup de choses

285 C : en dehors de la lecture et de l'écriture

286 Y : oui

287 C : qui nécessitaient pas

288 Y : la lecture et l'écriture, non, non [silence]

289 C : d'accord

290 Y : toujours je disais comme ça « bon c'est pas parce qu'on sait pas lire qu'on n'arrive pas », et bien des fois, ma fille, ma deuxième, elle disait ça : « et toi t'arrives bien, alors pourquoi moi j'arriverais pas ? », même mes enfants ils [inaudible] comme ça

291 C : c'est ça, ils disaient de vous euh que euh

292 Y : je lisais pas, je n'arrivais pas à écrire, mais je me débrouillais quand même

293 C : c'est ça, vos enfants vous le renvoyaient ça ?

294 Y : oui, oui, oui [silence] c'était euh, c'était le moment de le dire euh, c'était, ils me faisaient jamais de reproches que je ne savais pas lire, même mon premier mari, jamais il m'a fait de reproches que je ne savais pas lire, lui pourvu qu'il avait son manger de fait, le repassage de son linge dans l'armoire euh, ses bleus raccommodés euh [silence] c'est comme mon deuxième, c'est pareil hein, il a voulu m'apprendre avec les enfants, mais je voulais pas me mettre au rang de mes enfants

295 C : c'est ça, pas se mettre au même rang que les enfants

296 Y : non

297 C : devant lui vous voulez dire ?

298 Y : bah avec, faire une dictée avec mes enfants, bien des fois il me l'a dit : « tiens bah fais la dictée avec les enfants », « mais non prends moi à part »

299 C : et votre mari acceptait euh

300 Y : de me prendre à part ? non « si tu fais, tu fais en même temps que tes enfants »

301 C : hum, hum, c'était la condition

302 Y : oui, mais mon premier, jamais il m'en a parlé, tu vois quand ça commençait les carnets de chèques et ben il m'avait fait euh un, un bouquin, de 1 à 100, alors comme il dit « quand c'est 101, tu rajoutes ton 1 », tu vois, il m'avait expliqué et il m'avait tout fait mon mari, et je l'ai toujours, tu vois

303 C : hum, hum

304 Y : c'est des choses qui m'ont beaucoup servi à la maison quand j'envoyais des chèques

305 C : c'est ça, votre mari, votre premier mari puis votre deuxième mari vous ont beaucoup aidée

306 Y : beaucoup

307 C : par rapport à vos difficultés, sans pour autant se plaindre que euh, de dire de vous

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

308 Y : bah de dire : « bah elle sait pas lire ou elle sait pas écrire », jamais il n'en a été question [silence] même mon deuxième mari, lui il voulait que je fais une dictée en même temps que mes enfants et ça je ne le voulais pas

309 C : alors pourquoi vous, qu'est-ce qui vous freinait euh ?

310 Y : qu'est-ce qui me freinait ? bah c'est parce que je voulais pas que mes enfants disent comme ça : « ah bah oui t'as fait tant de fautes et pis nous on en a fait moins », ça je ne le voulais pas, et quand il leur faisait une dictée, je restais jamais dans la même pièce, tu vois j'allais dans le salon et je me mettais à tricoter, qu'est-ce qui faisait avec mes enfants, il corrigeait leurs devoirs, tu vois même corriger leurs devoirs, moi ça m'est arrivé avec une de mes filles, de mettre les « s », ben un jour il lui a frotté les fesses, mais elle est partie très vexée ma fille tu vois il l'avait touchée, c'était pas leur père, il avait pas à faire ça, elle est partie en colère, elle est partie, elle est montée en haut, voilà quand elle a été calmée j'ai dit : « tu descends et tu viens faire corriger tes devoirs parce qu'ils sont pas finis d'être corrigés », si j'avais pas été dans la cuisine [inaudible] rien du tout hein, je savais qu'il avait pas fini avec elle, quand elle est passée dans le salon j'ai dit : « tu t'excuseras », fallait qu'elle s'excuse hein, je ne lui faisais pas de cadeau

311 C : hum, hum, parce que vous disiez tout à l'heure vous étiez stricte

==========COUPURE : je tourne la cassette=========

312 Y : bah je dis oui parce que je ne voulais pas que vous soyez comme moi, hein, ça je ne voulais pas pis ça me plaît pas

313 C : alors on a beaucoup parlé du passé Y euh des enfants, de vos fils, vos filles euh

314 Y : maintenant [*Y dirige l'entretien, c'est aussi l'objectif d'un entretien non-directif*]

315 C : maintenant qu'est-ce que vous diriez de vous aujourd'hui ?

316 Y : ah bah je suis autrement

317 C : vous êtes autrement ?

318 Y : ah bah oui, je suis plus autonome, même pour faire ma liste de commissions, y aura pas de fautes comme y'avait avant pis j'ai plus besoin des traits

319 C : hum, hum

320 Y : mais tu sais que ça m'a manqué

321 C : ah oui, ça vous a manqué ?

322 Y : ah oui, de bah peut-être euh la « chaîne des savoirs » je l'ai commencée en 2000, en 2001, 2002, j'ai dit à F et à A V, je me suis même mis à pleurer en disant : « bah oui F, j'apprends à lire, j'apprends à écrire, mais y'a des fois y'a mon passé qui me revient »

323 C : hum, hum, qu'est-ce qu'il vous dit à ce moment-là votre passé ?

324 Y : bah y me dit « tu marches avec des bâtons et maintenant t'écris » et quand y'a des fautes, surtout quand y'a des fautes que je corrige, j'ai pas bien écrit le mot et pis que mon mari voit ça, il dit : « dis donc y'a une faute hein, tu chercheras dans ton dictionnaire comment ça s'écrit », alors ça c'est vexant

325 C : vexant

326 Y : oui, très vexant, qu'avant quand je faisais des bâtons il me disait rien

327 C : hum, hum, donc peut-être un mari plus exigeant ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

328 Y : oui, sur le papier de courses, alors maintenant je suis devenue fainéante que c'est lui qu'écrit quand il va chercher quelque chose dans la réserve

329 C : hum, hum

330 Y : tu vois ? parce qu'avant j'avais pas de reproches, pis maintenant dès que j'ai fait quelque chose qu'est mal écrit, je lui dis : « tu me le dis », alors maintenant quand il va chercher quelque chose dans la réserve, comme là il avait été chercher une boîte de, de fruits au sirop, bah le cocktail, il l'avait pas marqué, pis ce midi quand je suis arrivée de courses j'ai dit comme ça : « tiens ça ça manquait sur la liste », j'ai dit : « t'avais pas dû savoir écrire » [rires]

331 C : hum, hum

332 Y : mais je deviens méchante hein

333 C : donc plus autonome, mais davantage, on vous fait peut-être davantage de reproches euh

334 Y : bah mon mari, sur la liste de commissions parce que y'a que ça qu'il voit écrit hein, mais il, de même si j'ai des papiers d'E à traîner, il regarde qu'est-ce que je fais hein, t'en fais pas hein, il est pas sans regarder, parce qu'une fois t'avais pas corrigé le haut de la lettre là, les mots que j'avais écrits en tête, il m'a dit : « t'avais corrigé en bas, mais t'avais pas corrigé en haut » et il me les avait corrigés, il est malin par derrière, il regarde hein, faut que je laisse rien à traîner si je veux pas qu'il voie

335 C : hum, hum, et euh

336 Y : pour lire le journal bah maintenant je le lis tout haut, quand je vois un article qui me plaît bah je le lis tout haut, le dimanche quand P amène le jour-, le HA [*un quotidien local*], alors si je vois quelque chose sur S pis ça intéresse tout le monde, je baisse la télé, je me mets à lire l'article tout haut qu'avant je l'aurais pas fait, je baisse, je mets la télé sans son et je lis l'article, comme ça P il en profite et mon pa-, mon mari en profite, on fait des lectures à deux

337 C : hum, hum, donc y'a des choses que vous faites aujourd'hui que vous ne pouviez pas hier

338 Y : pas avant

339 C : c'est ça

340 Y : avant de venir à E, tu m'aurais pas fait lire quelque chose devant quelqu'un, je lisais pour moi, mais je lisais pas pour d'autres, et tous mes papiers que j'avais à remplir, j'allais chez ma fille à N hein [silence] et c'est elle qui remplissait tous mes papiers, et avant sur D quand les enfants étaient petits, j'avais une femme où j'allais faire les ménages, j'emmenais tout mon courrier chez elle, c'est elle qui me le faisait tout [silence] et j'ai toujours fait les commandes avec des bons de commande [silence] parce que j'aime pas faire les magasins

341 C : hum, hum, alors que pourtant, il fallait écrire sur les bons de commande

342 Y : ah bah oui mais j'écrivais bah « pantalon » et qu'est-ce qu'y avait de marqué, je lisais, je me débrouillais à lire qu'est-ce que y'avait, bah « pantalon » c'était, si sur le dessin y'avait un pantalon, par la lettre A, je savais que c'était un pantalon où y'avait le A, y'avait de la ruse hein, moi je faisais mes bons de commande, je les envoyais et, parce que les réductions à 10%, 20%, ça me posait pas de question, je faisais comme dans mes, dans mes problèmes, je cherchais le mot

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

343 C : le mot pour la solution du problème

344 Y : hum [silence]

345 C : d'accord, donc on a parlé un petit peu de ce que vous diriez de vous aujourd'hui hein

346 Y : ah bah aujourd'hui c'est mieux

347 C : aujourd'hui c'est mieux

348 Y : bah oui parce que je vais te lire euh si mon affaire est en coton ou en polyester ou en, en d'autres fibres, ça j'ai pas de problème là-dessus hein maintenant [silence] peut-être que j'hésite sur certains, sur certains mots

349 C : oui

350 Y : parce que une chose euh y'a encore des mots j'ai de la difficulté à lire, surtout quand c'est un « p », un « s », un « p » et pis un « a » admettons, bah je sais pas comment que ça fait, bah c'est très dur pour moi ça, pis avec ça y'a des noms qui sont anglais, qui font des pièges [soupir]

351 C : d'accord, donc vos difficultés sont moins importantes, mais il en reste quand même

352 Y : il en reste encore, hum, et en écrit beaucoup, moi je dis beaucoup en écrit

353 C : alors comment vous envisagez l'avenir euh Y ?

354 Y : l'avenir ?

355 C : oui

356 Y : bah elle est tracée maintenant mon avenir moi, je suis en retraite, je dois suivre maintenant ma route hein

357 C : d'accord, alors suivre votre route, c'est-à-dire ?

358 Y : et ben faire toujours mes cahiers de comptes, ça c'est très intéressant, de marquer tout ce que, bah quand je fais des commissions en liquide faut marquer sur une feuille blanche euh : « tel jour j'ai acheté du pain, tel jour » ça c'est marqué hein, pourquoi ? parce que une chose euh ça aujourd'hui j'ai été faire des commissions euh ce soir ça va être marqué sur mon, sur mon papier hein, je vais regarder le prix des commissions que j'ai achetées pour comparer aussi maintenant, qu'avant je faisais pas ça [silence]

359 C : et par rapport à E, comment vous voyez un peu votre avenir ?

360 Y : à E ?

361 C : oui

362 Y : bah faut pas y venir tout le temps hein, peut-être que si, mais pour faire pas le même travail hein, parce que la compagnie d'E me manque déjà peut-être [rires]

363 C : hum, hum, on avait évoqué les deux objectifs d'E, à la fois apprendre à lire et à écrire et les contacts en même temps

364 Y : oui les contacts

365 C : donc vous pensez que euh vous allez savoir lire et écrire avec E, mais vous aimeriez garder les contacts

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

366 Y : oui, oui, comme lundi je suis venue, j'ai réparé un meuble donc à la directrice, et il est venu quelqu'un qui est venu avec des crêpes faites maison, et on s'est régalés avec les anglais, j'ai fini avec des anglais, parce qu'ils aiment bien avoir le contact avec les anglais

367 C : et alors les anglais ou d'autres apprenants d'E, qu'est-ce qu'ils disent de vous euh ?

368 Y : bah moi, je sais pas qu'est-ce qu'ils disent de moi

369 C : ou qu'est-ce qu'ils pensent de vous euh ?

370 Y : j'en sais rien, je leur demande pas hein, d'abord on parle jamais de notre travail d'E quand on discute d'E, euh avec quelqu'un à E, même euh la chaîne des savoirs hein, quand on se rencontre on va pas parler de la chaîne des savoirs hein, ça c'est une chose que je n'aime pas aborder dans la rue

371 C : hum, hum

372 Y : sauf ce matin on en a parlé parce que on se trouvait avec des gens qui ont été apprenants à E et formateurs, là c'est autre chose, c'est pas pareil, et pis on était dehors, on était sur le parking, mais dans le magasin, je l'aurais pas abordé

373 C : c'est difficile pour vous de

374 Y : je n'aime pas qu'on m'aborde euh sur le principe d'E dans une salle d'attente ou dans un commerce, E passe en deuxième position, sur un parking je veux bien en discuter mais pas autrement [silence]

375 C : d'accord

376 Y : que comme je dis, moi mes gendres, à part mes gendres qui me disent que c'est bien qu'est-ce que j'ai fait, que fallait quand même en avoir parce que tout le monde ne se [dit ?] pas comme ça [silence]

377 C : d'accord, donc vous m'avez parlé un petit peu de euh l'avenir, de vos projets

378 Y : hum, bah c'est de réussir mes projets

379 C : réussir

380 Y : ah oui, réussir à me débrouiller toute seule, je voudrais bien, mais j'ai quand même rempli des papiers pour ma retraite et pis j'ai bien réussi

381 C : hum, y'a des choses que vous réussissez bien

382 Y : que je réussis toute seule, mais faire des lettres euh, si faut, comme là bah, tu vois j'ai pas encore eu de réponse de mon courrier qu'on a fait la, la mutuelle

383 C : hum, hum

384 Y : j'ai pas eu de réponse [silence] y'en a une qui va peut-être falloir qu'on écrive aussi, faut que je voie ça avec la directrice, écrire à la, au, à l'Etat pour des, des subventions de l'Etat

385 C : d'accord, alors si on va un petit peu en dehors d'E euh, quel regard portez-vous sur la société ?

386 Y : moi j'ai aucun regard

387 C : vous avez aucun regard

388 Y : non, non, les gens y sont comme y sont hein, ils sont vulgaires, ils sont vulgaires, euh ça me sonne mal à l'oreille mais j'irai pas leur dire

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

389 C : hum, hum

390 : [silence] non, parce que maintenant c'est, c'est beaucoup de vulgaire dans la rue, mais moi tu me feras pas descendre d'un trottoir pour que, si je suis sur un trottoir, je ne descendrai pas du trottoir pour laisser des jeunes passer, je passerai entre les jeunes, ça une chose je n'y fais pas de cadeaux hein, des fois j'ai ma copine elle rouspète, mais je dis : « mais j'ai pas à me déplacer hein », si dans le temps t'aurais laissé la personne âgée sur le trottoir, tu serais descendu du trottoir, oui tu vois j'ai pas de cadeaux à faire, parce que elle, elle fait des cadeaux, elle va avoir 80 ans cette année, elle va descendre du trottoir pour laisser un groupe de jeunes passer, moi je [inaudible] tu vois ?

391 C : hum, hum

392 Y : je suis quand même euh, je suis en ruse, parce que on me manque de respect

393 C : hum, vous avez des principes

394 Y : oui, bah si je vois quelqu'un qui ouvre sa porte avant moi, je vais la laisser la personne euh, je vais pas faire comme y'en a, des fois on doit ouvrir la porte de voiture et pis on va ouvrir la porte en même temps, non moi je regarde avant d'ouvrir la porte

395 C : d'accord

396 Y : parce que comme on dit [inaudible]

397 C : d'accord, donc vous ne portez aucun regard sur la société

398 Y : non, non, moi dimanche j'avais un petit passage comme ça à descendre de mon HLM, le gars il était en train de nettoyer sa voiture, il habite même pas dans cette HLM là parce qu'il était chez sa copine, il embarrassait tous les escaliers avec son aspirateur et tout, tout le passage, alors quand j'ai eu passé j'ai dit comme ça : « ben, on manque de culot », c'est tout ce que j'ai dit « on manque de culot » parce qu'on aurait très bien pu prendre tous les escaliers

399 C : d'accord

400 Y : y'a un manque de savoir-vivre maintenant pff [silence] souvent on voit le jeudi les tasses, comme samedi j'ai encore fait la vaisselle dans le coin là-bas, moi je comprends pas ça, ici les gens y doivent être paresseux

401 C : hum, et comment vous parleriez de votre intégration dans la société aujourd'hui ?

402 Y : shai pas

403 C : vous savez pas

404 Y : non, ben le samedi ça passe très bien avec les jeunes [*i.e. « société » = « E » Cf. plus loin « société de boule de fort » = « association »*], avec le groupe du samedi j'ai jamais de réflexions tu vois déjà, y'en a eu qu'un une fois, bah y s'est calmé hein, il a été trouver MC, MC elle a dit : « c'est Y qui décide pour le café », tu vois ?

405 C : hum, hum, est-ce que vous vous sentez intégrée dans la société ?

406 Y : oh bah dame même si je suis pas intégrée hein, pff, ça, ça passe à côté de mes, à côté de mes pompes là, si on trouve que j'ai dit que un mot de travers et pis que ça pas plu bah tant pis hein

407 C : hum, hum, vous passez outre

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

408 Y : oui c'est ça, c'est au-dessus de ma pointe de chaussures, si je dis à quelqu'un qu'est-ce que, d'abord moi je suis franche, je vais dire franchement à la personne euh, bah dis euh, t'aurais pu faire ça, pis c'est tout, point à la ligne hein, bah le mardi que je suis venue là, que j'ai parlé pour le café, et ben toute la vaisselle n'a pas été faite hein

409 C : hum, hum

410 Y : parce que j'ai bien vu les tasses que j'ai mis sur la table, faut pas me prendre [rires] pour une imbécile hein, parce que je sais qui c'est qu'avait pas lavé sa tasse, je l'ai dit mercredi à E, tu vois, on m'a dit : « bah dis donc Y tu savais les tasses que t'avais mis sur la table ? », j'ai dit : « bah oui », pas besoin de me faire un dessin hein

411 C : c'est quelque chose d'important pour vous, le café et la vaisselle

412 Y : oui, ça c'est très important

413 C : alors qu'est-ce qui est important dans ça euh ?

414 Y : la propreté, tu vois, parce qu'hier j'ai quand même été chercher une tasse, parce que lundi avec les anglais, parce que c'est moi qui leur offrait le café, parce que y'en avais une qu'avait amené des crêpes, donc j'ai dit « je vais offrir le café », et ben j'ai été chercher les tasses, ben y'avait deux tasses qu'étaient pas propres, j'ai mis dans le plateau à côté, parce que c'est pas dur de prendre le gratton pis de laver la tasse [silence] mais je suis peut-être un peu trop maniaque, d'abord souvent on me le dit

415 C : hum, hum, c'est ce que disent certains de vous euh ouais

416 Y : trop maniaque, parce que si t'es pas maniaque dans une association, parce que moi j'ai travaillé quand même euh à la boule de fort, hein, j'aurais eu ma table dégueulasse et que les gars ils seraient venus, ils auraient dit, hein, parce que moi j'ai eu des réflexions hein quand on est arrivé à, à la M là, maintenant on peut venir avec un autre costume du dimanche parce qu'on veut pas se salir, alors ça voulait dire, ça voulait tout dire, avant ils pouvaient pas venir avec leur costume

417 C : hum, hum, à la M c'est une société

418 Y : de boule de fort

419 C : de boule de fort, donc vous alliez là-bas euh ?

420 Y : non je, je l'ai tenu ça

421 C : ah oui d'accord

422 Y : alors les tables, comme le dessous des tables, j'avais tout lavé moi quand je suis arrivée, j'ai passé des jours et des jours à nettoyer l'association, la société parce qu'elle était pas propre

423 C : d'accord, donc la propreté c'est quelque chose de très important pour vous Y

424 Y : pour moi oui, moi j'aime pas voir des, des chewing-gum sous les tables, ça j'ai une horreur de ça, quand je touche à une table j'aime bien que pff [silence] et même quand je faisais la cantine, les femmes elles me le disaient : « Y, vous êtes trop maniaque »

425 C : hum, hum [silence] on en revient à ce qu'on disait tout à l'heure effectivement, hein, y'en a certains qui disent euh, qui disent de vous que vous êtes peut-être trop maniaque

426 Y : hum, mais moi j'ai dit euh : « pourquoi aller mettre un chewing-gum sous une table quand tu peux le mettre dans un cendrier ? » un chewing-gum c'est sale, ça a été dans ta bouche, dans la salive de la personne, tu vois sous une table ? [silence]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

427 C : hum, hum, d'accord très bien, vous

428 Y : moi je sais que j'ai mangé du chewing-gum, et ben toujours je prenais un petit bout de journal, hop je roulais mon chewing-gum et dans la poubelle, moi à la M, le gars qui ouvrait la porte pour fiche son mégot par terre, devant la porte de la M, y se faisait engueuler hein, « et y'a pas assez de cendriers ? » que je faisais, et surtout qu'on ne laissait jamais, jamais de mégots dans les cendriers, parce qu'on avait une horreur mon mari et moi de laisser des mégots dans les, c'était, y'en avait un, hop, c'était mis dans la boîte en fer en dessous, pour qui, pourquoi ? euh, on n'aimait pas voir les cendriers sales, alors les gars le disaient : « ah, il va vider encore le cendrier » ou « Y elle va encore vider le cendrier », elle va le nettoyer

429 C : d'accord, donc Y on a vu beaucoup de choses euh

430 Y : voilà et moi j'ai toujours été, j'ai été élevée chez une mère qu'était très maniaque

431 C : hum, hum, d'accord, donc on en revient à votre histoire

432 Y : oui

433 C : votre maman très stricte euh

434 Y : très stricte, très maniaque euh et tout, et moi j'en ai gardé des souvenirs, et je suis pas, comme elles disent mes filles, « maman elle est maniaque mais elle a pas le torchon tous les jours dans les mains », parce que la maniaquerie c'est le torchon [inaudible] les gens qui sont très maniaques c'est ça, pas moi, j'aime que ça soit propre mais je prendrai pas le torchon tous les jours, tu vois ? j'aime avoir une vaisselle propre, ça la vaisselle, j'ai une horreur, même une poêle, tu vois tu fais cuire quelque chose des fois et ben il reste des taches, et ben va falloir que je prends de l'Ajax, passer de l'Ajax pour que ça soit propre, je suis très maniaque, bah même mon mari y me le dit hein [silence]

435 C : bien

436 Y : bah c'est peut-être parce que j'ai été habituée comme ça, parce que moi, j'avais pas une mère maniaque dans son armoire ou dans son linge, elle était pas maniaque, parce que toujours elle me disait comme ça : « ah, tu vas venir en vacances, tu vas ranger mon armoire », moi c'est des [rires]

437 C : hum, hum, d'accord, donc on a vu

438 Y : les slips et les slips, les maillots de corps et les maillots de corps, les chaussettes et les chaussettes, alors là, je vais te dire que, pour mes enfants, j'avais ma fille, ma deuxième fille, elle était un petit peu fourre-tout comme ça, et ben quand j'ai divorcé de [inaudible], elle partait tous les 15 jours à Q, combien de fois qu'elle a trouvé son linge sur son lit en arrivant, j'allais, je faisais des piles sur son lit, quand elle arrivait : « t'as encore mis tout le linge sur mon lit », moi je lui disais « t'as qu'à ranger ton armoire », elle savait pas ranger son armoire

439 C : hum, hum, d'accord, bon

440 Y : j'étais déjà stricte sur ce sujet-là avec mes enfants et tout petits, oh oui ils avaient 7 ans euh ils rangeaient leur linge dans leur armoire, tu vois ?, oui tout petits ils ont commencé à ranger, plier leurs chaussettes, oh, comme elle me dit ma fille : « on mettait nos chaussettes comme ça pis on faisait [gestes] hop, pis en deux, pis en deux, pis fallait les rabattre et pis tourner [inaudible] », y'en a qui font des nœuds, bah moi je préfère quand elles sont pliées, d'abord tu dirais que ça a été repassé, mes filles me le disent encore : « ah les sacrés chaussettes, qu'est-ce qu'on les maudissait nos chaussettes « [rires]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

441 C : bon

442 Y : oui j'ai toujours, est-ce que j'ai été maniaque toute gamine tu vois, parce que ma mère, pour ranger son armoire, non, elle était zéro

443 C : hum, hum, donc vous étiez stricte avec vos enfants pour la propreté et pour la lecture et l'écriture et pour les devoirs

444 Y : pour les devoirs

445 C : les devoirs d'accord

446 Y : fin le jour qu'ils ont eu chacun leur chambre, ou, c'est quand j'arrive avec mon deuxième mari, on a réparé la maison, chacun avait sa chambre, j'aime mieux te dire que le mercredi fallait qu'ils nettoyent leur chambre à fond et j'allais et je passais le doigt comme, comme quand j'allais travailler, je passais le doigt pour savoir si c'était propre, c'était comme ça que je faisais avec les enfants

447 C : bien, alors Y, on a vu un petit peu ce que vous avez pu dire de vos difficultés, ce que vous avez pu dire de vous même euh, on a vu ce que d'autres personnes comme euh vos employeurs ou votre mari pouvaient dire de, de vous même euh on a vu un peu votre histoire, votre parcours, on a vu votre avenir, vos projets euh, vos activités en dehors d'E euh la société, est-ce que vous voyez d'autres choses à rajouter par rapport à ce témoignage sur vos difficultés ?

448 Y : non

449 C : non ? vous pensez qu'on a fait le tour ?

450 Y : oui

451 C : oui

452 Y : oui, pis comme j'ai des copines euh, moi j'ai toujours eu des copines plus vieilles que moi, je fréquente personne, c'est 80, y'en a même une 97 ans

453 C : hum, hum

454 Y : tu vois ? et je suis fidèle, tu vois, la dame elle est en maison de retraite, elle ne vois plus, mais à peu près tous les 2 mois je vais la voir hein, tu vois je la laisse pas tomber, des fois elle me le dit : « oh ça fait longtemps » oh bah je lui dis « je vais vous dire à peu près la date que je suis venue hein », ah oui je suis très, très ponctuelle euh [silence] et pourtant je leur en fais hein, je le [inaudible] à la vieille fille là qu'habitait pas loin de chez nous quand on était à la M là, si je voyais que les volets étaient pas ouverts j'allais voir hein, ah oui, oui, oui

455 C : hum, hum, et vous parliez de vos difficultés avec euh

456 Y : ah oui, avec elle

457 C : hum, hum

458 Y : et maintenant elle me le dit « ça vous a fait du bien d'aller à E », même d'avoir pu, parce que des fois je lui lis des articles qui l'intéressent, comme y'en a un sur [inaudible – Y fait du bruit avec un objet sur la table], je vais l'emmener pis je vais le lire [inaudible]

459 C : donc elle a pu voir vos progrès, d'accord

460 Y : parce que quand je lui avais annoncé, elle avait dit « je suis contente de vous si vous [inaudible – Y chuchote] », je suis toujours encouragée, et je suis prête euh, moi maintenant j'en parle un petit peu plus des fois quand il vient du monde chez nous de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

l'association d'E, je dis c'est pas un déshonneur d'y aller, même y'en avait une qui vient le samedi matin pour l'ordinateur là, se servir d'un ordinateur, elle me dit comme ça : « si Y, je vais à E maintenant » [rires] tu vois ? et pourtant on habitait dans notre HLM, on l'a quittée, et je lui avais fait voir mon dictionnaire électronique là, ça l'avait beaucoup intéressée aussi, ouais comme on dit y'a des choses que, moi je dis faut laisser aux gens un temps de réflexion, parce que ça fait 3 ans qu'elle a quitté l'HLM, oh oui 3 ans, elle fait que de commencer à E, ça leur fait du bien aux gens, moi je dis y'a pas que d'apprendre à lire et à écrire à E, on peut se servir d'un ordinateur, d'apprendre à se servir d'un ordinateur, ou des jeunes pour le code, parce que des leçons de code et ben ça coûte, pis ici bah y sont gratuits, bah y'en a qu'une qui arrivera pas c'est celle qu'était avec nous tout à l'heure, elle aura jamais son code elle pff, elle a trop la tête en l'air, elle je me méfie quand je cause, y'a des choses qu'elle a entendu mais qu'elle répète de travers, ça je me méfie

461 C : bien Y, voyez-vous autre chose à

462 Y : non, à dire

463 C : non bah je, je vous remercie

464 Y : oui

Annexe 40 : Entretien sur le vécu des difficultés en lecture-écriture – Norbert

Date de l'entretien : 14/05/09

Durée : environ 1 heure

Lieu : S

Note : les noms de personnes et de lieux ont été anonymés

Transcription :

Conventions :

C : Christelle, l'interviewer

N : Norbert, l'interviewé

Transcription – éléments du discours

1 C Bon alors est-ce que vous pouvez, Norbert, me parler de ce qui vous a amené à frapper à la porte d'E ?

2 N Alors au début moi E, j'ai connu E, c'est quand ils étaient à la R à ce moment-là, j'avais un formateur, monsieur H, y a une bonne dizaine d'années, et euh à ce moment là c'était pour euh me remettre un peu dans le bain pour la lecture et puis l'écriture et tout ça, parce qu'en orthographe tout ça moi je suis pas trop, comme dirait l'autre, ma tasse de thé

3 C ouais

4 N et c'est après comme ça bon bah une fois que j'ai fait la petite formation, moi j'avais fait une formation entre nous comme ça là, avec plusieurs personnes, et pis bon j'avais arrêté, et après comme j'avais été travailler à T à P après, j'avais retrouvé une activité du moins, c'est pour ça que j'avais arrêté, et pis euh vla euh peut-être un an de ça, MC, je suis

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

revenu voir de temps en temps, je revenais pour donner des nouvelles tout ça pis, voir MC, et euh c'est là que euh elle m'avait proposé une formation avec euh C E, donc euh j'avais refait, d'ailleurs qu'était très très bien, j'avais bien aimé tout, c'était un peu de tout, comme dirait l'autre, et pis un peu de rien, on a fait tout et rien, non mais c'était bien [éternue] après bah j'ai arrêté la formation et pis là on en a refait une vla pas longtemps sur Word, internet [silence] Word, internet et pis Excel

5 C d'accord

6 N avec un groupe d'ailleurs une partie qu'est ici aussi et euh, non moi j'ai bien aimé

7 C vous avez bien aimé ?

8 N ouais, après on m'avait redemandé pour refaire un groupe euh perfectionnement, non moi j'ai dit non

9 C hum, hum

10 N ça m'intéressait pas parce que comme je travaille une partie avec A et une partie en CESU chèque emploi service, alors les clients commençaient justement à me rappeler là euh alors euh j'étais beaucoup plus pris après au moment du beau temps

11 C hum, hum, parce que vous faites quoi comme travail ?

12 N peintre en bâtiment, peintre en bâtiment et un peu d'espaces verts, un peu à tout, je touche un peu à tout [silence] carreleur euh, plaquiste euh, je touche un peu à tout mais vraiment mon métier autrement, c'est peintre en bâtiment [*revalorisation à travers le descriptif de capacités*]

13 C hum, hum, d'accord, vous disiez tout à l'heure euh vous aviez envie euh d'être baigné dans la lecture et l'écriture, d'avoir un bain dans la lecture et l'écriture

14 N que j'avais eu pendant une période quand je travaillais, quand j'ai commencé à E pour la première fois, ouais j'étais dans la lecture et dans l'écriture parce que moi j'étais pas, la lecture encore ça va, maintenant, mais bon l'écriture, ça va mieux mais, je sais que je faisais pas mal de fautes euh, je savais même pas trop me relire quand euh j'écrivais ni rien, là déjà c'est beaucoup, beaucoup mieux, j'ai fait beaucoup d'efforts depuis, bah, depuis que j'ai mes enfants qu'est à l'école

15 C d'accord

16 N depuis que mes enfants sont à l'école parce que comme je les élève tout seul et pis c'est moi qui fait leurs devoirs, les devoirs avec eux, c'est là qui me font, quand y'a un truc que je comprends pas, c'est eux qui m'expliquent

17 C d'accord

18 N ah oui, là surtout mon fils là

19 C quel âge il a votre fils ?

20 N mon fils il a 11 ans là, il est en CM, CM2

21 C d'accord

22 N et euh bah il me fait voir à chaque fois, il m'explique, il me dit « non papa, là c'est pas bon, t'as fait des fautes » euh, bah si c'est bon bah je me reprends, depuis euh depuis un moment, là, depuis un an, un an et demi là déjà au niveau de l'écriture déjà ça va mieux

23 C ça va mieux ?

24 N ouais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

25 C depuis que vos enfants sont à l'école ?

26 N voilà ouais, oui parce que, depuis que mon gars il a été, il a fait sa CM2, CM1 [silence] ouais c'est ça euh en CE2 il a commencé déjà à m'aider

27 C alors il vous aide sur quoi, donc sur l'écriture

28 N sur l'écriture, parce que quand il y a des fautes d'orthographe, des trucs comme ça, il sait me reprendre

29 C hum, hum

30 N ah pis il a pas peur hein, bah oui parce que, moi, avec moi euh quand je dis « non c'est comme ça » et pis que c'est pas ça euh, il sait très bien qu'il va me tenir tête hein

31 C hum, hum

32 N ah non, non, à ce niveau là, pff, et c'est depuis ce temps-là que j'ai commencé à connaître vraiment pour la première fois E, ça fait une dizaine d'années, ça fait déjà des années hein, déjà pas mal de temps

33 C donc vous n'avez pas été tout le temps à E ?

34 N non, non, non

35 C c'est ça hein

36 N non

37 C depuis une dizaine d'années, mais

38 N j'ai été pendant oui, bien 7 ans, 7 ans, 7 ans et demi à pas revenir sur E et après bah je suis revenu à E euh, je suis revenu, non c'était même pas pour ma formation j'étais revenu, c'était pour refaire une petite remise à niveau, avec un formateur comme ça, et pis bon bah, ça pas, non ça, ça m'énervait parce que bon j'avais déjà pas trop le temps, y'avait des jours ça pouvait pas être là, fallait que je sois là pour ce jour là, et pis moi avec mes enfants tout seul, c'était pas euh, c'était pas pratique et pis c'est là que après MC m'avait proposé pour la formation que j'ai faite par C E

39 C donc en informatique c'est ça euh ?

40 N ouais

41 C Word, internet et Excel

42 N voilà, et avant j'avais fait l'autre formation, une formation un peu sur tout

43 C c'est ça, sur tout, c'est à dire, vous vous souvenez un peu euh ?

44 N bah y'avait, bah non c'était sur euh, ah on allait visiter des usines euh, pff, y'avait un peu de tout

45 C hum, hum

46 N ouais c'était un peu, bah comme dirait l'autre, c'était surtout au niveau de la vie tout ça, et non, j'aimais bien, c'était sympa, on rigolait bien, on allait visiter des trucs sur euh, on faisait pas mal sur les trucs d'handicapé

47 C d'accord

48 N y'avait un monsieur qu'était handicapé qui venait nous voir, qui nous expliquait sur le sport euh, y avait beaucoup de choses qu'on ne savait même pas et pis qu'on savait après, ah non, non, pas mal de découvertes à ce niveau là, non moi j'aimais bien moi, les formations que j'ai passées, par contre celle-là qui passe en ce moment, non, faire un

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

truc de perfectionnement, bah là ça serait non, même si j'avais rien, je le ferais pas, parce qu'apparemment c'est une prise de tête, ils refont la même chose qu'on a refait à la dernière formation, alors moi un truc comme ça là, je refais jamais deux fois la même chose

49 C hum, hum

50 N ou alors dans mon boulot si vraiment y'a pas le choix mais, formation comme ça, j'en referai pas

51 C hum, hum, et aujourd'hui à E euh qu'est-ce que vous faites euh Norbert euh ?

52 N rien

53 C rien ?

54 N non rien, je ne fais plus rien sur E pour l'instant

55 C d'accord, vous ne faites plus rien

56 N non, non, j'ai pas euh, je [inaudible] rien sur E euh pour l'instant, je ne dis pas que je ne referai pas quelque chose parce que, non, non c'est, moi j'aime bien E, je reste fidèle à E [*Cf. comment sortir de la structure ?*] comme dirait l'autre

57 C alors qu'est-ce qui vous plaît justement ? vous dites « je suis fidèle »

58 N ah bah c'est le, les gens, y'a les ¾ des gens avec qui on s'entend super bien et tout, avec MC, c'est toujours, l'accueil est agréable, bah MC, I, P, Z et tout ça, les formatrices là, avec eux, c'est l'accueil vraiment euh super, moi j'aime bien, ça nous permet de faire des rencontres, de rencontrer du monde et tout, moi depuis que j'ai fait les deux formations, j'ai déjà rencontré, on se retrouvait 7 – 8 personnes à être, grands, grands copains, copains – copines, ça nous permet de rencontrer du monde, et c'est sympa, et pis je ne dis pas qu'un jour si j'en n'ai pas besoin pour mes enfants, dans l'avenir

59 C alors je vous propose de voir maintenant euh ce que vous auriez envie de dire de vous aujourd'hui ?

60 N sur moi, ce que euh, sur ma vie ?

61 C oui par exemple

62 N bah c'est que moi je suis euh, bon je suis euh séparé de la maman de mes enfants, ça va faire euh 5 ans

63 C oui

64 N ouais 5 ans et demi, ça fait presque 6 ans ouais que je suis séparé et euh, la maman voulait partir, elle est partie sur B, elle voulait emmener ses enfants avec elle, moi j'ai dit non « toi tu t'en vas, tu veux partir sur B, à B là-bas, parce qu'elle a retrouvé quelqu'un par là-bas, tu te casses y'a pas de problème, tu te barres si tu veux, je m'en fous totalement, mais par contre, les gamins ils restent là, ils sont du Maine-et-Loire, ils iront pas dans les Charente là-bas » et pis elle me dit « bon bah on verra ça et tout » j'ai dit « c'est pas un problème, si tu veux qu'on voye ça, on verra ça autrement » et pis bah pour finir les enfants, j'ai attaqué au tribunal et tout, et pis elle me dit « je te laisserai pas faire », bah j'ai dit « bah prends un bon avocat alors parce que moi je te louperai pas », elle a pas pris d'avocat, elle a voulu s'arranger à l'amiable, j'ai dit « bon bah les enfants, le mieux c'est que les enfants restent à la maison, c'est moi qui les élève, et pis pendant les vacances tu les as », pis comme chez la maman en ce moment ça se passe très très mal, niveau consommation d'alcool, de tout, alors bah moi je lui ai dit « pour les prochaines vacances c'est pas la peine que les petits partent », parce que je suis quand même accompagné pour les enfants tout ça,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

les services éducatifs, le CMP pour mon gars parce qu'il a un problème de comportement, alors y'a le service de CMP, y'a la R, y'a les C d'A, il a un suivi pour voir, au niveau de son comportement ce qu'on pourrait faire exactement et tout, et pis bah ça va faire oui 5 ans, pas loin de 6 ans que je les ai, que je suis tout seul avec eux

65 C hum, hum

66 N et pis ça me plaît, les enfants, c'est, c'est tout ce que je voulais alors, et pis bah pour eux, euh, de demander où qu'ils veulent partir, chez la maman ou chez le papa, c'est, non, chez maman on s'en fout totalement c'est, on reste chez papa, ah pis ils veulent pas partir là-bas, déjà le soir pendant les vacances, ils se couchent pas avant, ils se couchent à 8 heures, même si c'est les vacances, comme ça maman elle est tranquille, alors, non, non, non, c'est une grosse catastrophe là-bas, alors bah moi, non je suis pas partant pour, si c'est pour voir des enfants qui partent en vacances et qui sont pas heureux de partir, c'est qu'y a un problème, et pis bah autrement, on est de S

67 C d'accord

68 N [silence] on est de S, j'ai mon fils qu'est à R F et ma fille aussi d'ailleurs, ils sont tous les deux à R F pour cette année là, pis peut-être que normalement elle, parce que normalement l'année prochaine, on a fait une demande d'ITEP

69 C c'est quoi ça euh ?

70 N ITEP c'est un, pour remettre S [son fils] en internat

71 C d'accord

72 N avec l'école et tout, pis un suivi, il sera suivi au niveau de, là-dedans, ça sera un peu comme un foyer

73 C hum, hum

74 N il est pas mignon, il rentre pas, il est mignon, il rentre, pour lui apprendre à lui faire travailler son comportement, ainsi que l'école et tout, alors on va voir ça, on a fait une demande pour l'année prochaine, on a préparé avec l'école tout ça, pis l'assistante sociale euh, on a envoyé le dossier, maintenant on attend la réponse, si ça fait comme l'année dernière, l'année dernière on en a fait une déjà, c'était accepté mais bon y'avait pas de place, pis cette année ça va être pareil, si y'a pas de place bah on reverra pour autrement, faire un aménagement euh de 6ème pour S ou rester en CE2, rester en CM2, mais avec un, un aménagement, parce que S, le problème c'est qu'il a besoin de jouer, faut qui joue

75 C hum, hum

76 N y'a pas que le travail, lui faut qui joue, alors ils mettraient peut-être par exemple une heure de travail, un quart d'heure de jeu et faire comme ça

77 C hum, hum

78 N qu'il puisse jouer un peu quand même, c'est dommage parce que c'est un gamin, le problème, si y'avait pas le comportement, c'était un enfant qu'aurait, qui serait dans les trois premiers de la classe, mais comme y'a le comportement qui le gêne derrière bah il fait rien, et c'est ça qu'est dommage, d'habitude, des fois, quand il est vraiment parti dedans, il me ramène des 19, des 20 sur 20, pis quand il a rien envie de faire, il perturbe la classe et tout, il perturbe les autres, et ben il me ramène des 3, 4 sur 20 alors y'a une grosse différence là et pis bah le directeur, il peut pas continuer comme ça

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

79 C d'accord, donc on peut dire que ce qui est un peu au centre de votre vie là, c'est la séparation d'avec la mère de vos enfants et en même temps, vos enfants

80 N ouais

81 C qui sont vraiment au centre de votre vie

82 N bah c'est des enfants qui ont été très marqués, qui ont été vraiment, qui ont été choqués, surtout mon fils, S, qui a été très choqué, il a vu ce qui se passait à la maison, il a vu des coups de violence qu'y avait eu avant, que le gamin il avait tout vu hein, il avait 5 ans, il a tout vu, la petite elle avait 1 an et demi elle, pff, elle s'en rappelle pas, alors que lui il a vu tout, alors ça a dû jouer un peu pff, dommage, c'est pas de sa faute au petit père, c'est de la nôtre, comme dirait l'autre, c'est de la nôtre, je mets ça sur mon dos, comme sur le dos de la maman, mais pas sur le dos du gamin, c'est de notre faute si maintenant il en est rendu là, mais bon, je serai là quand même pour l'aider, je serai toujours là pour lui, et il le sait très bien en plus, il sait même si il part en internat l'année prochaine par exemple, il le sait aussi ça, et ben que je serai toujours pour quoi que ce soit pour lui, c'est le rôle du papa [*se valorise*]

83 C d'accord, alors vous avez beaucoup parlé de l'école de S, est-ce que vous pourriez me parler maintenant de

84 N d'A [sa fille] ?

85 C alors oui, voilà, par exemple

86 N alors A c'est euh, une petite fille qui est à R F aussi, qui est en CE1 [silence]

87 C oui

88 N une menteuse, qu'est très menteuse, elle a du caractère aussi [siffle] mais bon elle ne fait rien, ni à l'école ni, elle est, c'est pareil c'est une petite fille qu'est capable de tout, elle en a beaucoup dans la tête mais elle veut pas s'en servir, alors bah, les notes par contre euh, S, ça rien à voir à côté de S hein, S c'est autre chose, A c'est, pff, c'est nul, moi je dis franchement, nul, à l'école, nul, elle veut pas se donner la peine, et si elle voulait vraiment, elle serait capable, mais bon elle a pas vécu des trucs autant que son frère, des trucs violents et tout, elle a pas, elle a jamais vu ça, par contre autrement au niveau de la maison c'est une petite fille très très serviable, ah oui avec papa elle, c'est toujours « papa je veux faire ça, je vais te faire ci », c'est

89 C d'accord

90 N et elle a 7-8 ans là et c'est toujours le bébé, ah bah elle fait toujours bébé hein, il faut le doudou, faut le pouce euh, toujours le bébé, c'est peut-être de ma faute aussi un peu parce que bon je leur parlais souvent « viens voir papounet, viens voir ton papounet ma chérie, des trucs comme ça, alors je leur parlais toujours un petit peu bébé alors bah eux ils se sont dit « on nous parle comme ça, on est le bébé à papa bah on y reste, mais c'est pas bien

91 C hum, hum, euh vous aidez A pour les devoirs ?

92 N oui, ah mais c'est dur pff

93 C c'est dur

94 N ouais

95 C est-ce que vous pouvez en parler un petit peu ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

96 N ah bah A, « bah j'y arrive pas » [imite la voix pleurnicharde de sa fille] alors les sons, les sons, c'est limite si elle les connaît, madame elle se met dans la tête qu'elle y arrive pas, elle y arrive pas, pis c'est, on lui parle, ça fait la petite fille qui s'en fout, alors bah non moi j'ai dit euh « non A » y'a une poésie qu'on a fait l'autre coup ensemble, elle me dit « j'y arrive pas », j'ai dit « écoute moi bien A, t'es toute seule avec moi, on s'y met, on fait ta poésie » d'accord, on y va, premier paragraphe, impeccable, deuxième paragraphe ça allait, troisième c'était moyen, quatrième c'était pas ça, « et ben on va recommencer, et on recommence, et tu verras tu me feras plaisir parce que t'auras ramené une belle note » pis bon quand c'est pour faire plaisir à papa, elle essaye de faire son possible, et bah effectivement, elle m'a ramené un 18 sur 20, ah pas un 18 sur 20 parce que c'est S les 20, un 8 sur 20 euh sur 10 qu'elle avait ramené à papa, bah je lui fais « t'as vu ? la preuve », les mots de dictée qu'elle avait à apprendre, qu'elle ne savait même pas du tout, elle m'a tellement énervé que j'ai laissé tombé hein pour les mots de dictée, et bah le lendemain elle m'a ramené un 8 sur 10 pour les mots de dictée lorsqu'elle les a même pas quasiment appris, elle les a peut-être lus deux trois fois c'est tout, et ben elle m'a ramené un 8 sur 10 [*insiste sur les capacités d'A ; ne parle pas de ses difficultés à faire les devoirs avec sa fille*] alors c'est une petite fille quand même si elle veut elle en est capable, mais elle s'en donne pas la peine, pas du tout même, moi c'est le truc qui, c'est le truc qui me rend malade et pis qui me fatigue c'est, c'est de voir qu'ils ont toutes les capacités et pis qu'ils veulent pas s'en servir, alors voilà

97 C hum, hum, et vous l'aidez A par rapport à la lecture et l'écriture ?

98 N ah oui par contre, ça oui je l'aide

99 C ouais

100 N ouais mais c'est très très très très dur

101 C c'est très dur pour vous, c'est ça euh ?

102 N pour moi comme pour elle hein

103 C c'est ça

104 N parce que pour elle euh, je vais lui dire un mot, je vais lui dire les sons et tout, avec, pour le mot, pff ¼ d'heure après elle sait toujours pas le mot, elle le retient pas, alors bah on va voir, faut que je voye avec l'école [*élude ses propres difficultés*] tout ce qu'on va pouvoir faire pour elle, cette année c'est sûr pour moi je demande, c'est moi même qui demande avec l'école et tout à voir, bon pour moi c'est un redoublement pour A, moi je veux pas qu'elle passe une classe au dessus lorsque pff elle sait même pas lire, par contre au niveau écriture, elle a une belle écriture, elle sait pas écrire mais elle a une belle écriture, ah ouais à côté de son frère c'est autre chose hein, au niveau de l'écriture c'est, c'est ce qu'elle a de bien, parce que son frère l'écriture faut, faut déchiffrer hein, on confondrait les « a » avec les « e », c'est une catastrophe

105 C hum, hum

106 N même un aveugle, il écrit mieux que lui, alors c'est pour dire hein, ah non ben autrement à l'école euh, elle a un petit suivi au niveau du CMP en atelier cuisine [silence]

107 C d'accord

108 N et puis pour voir exactement ce que, c'est un, c'est le début parce que, c'est pour voir après ce qu'ils peuvent faire pour A exactement pour l'année prochaine, ce qu'on doit faire pour elle ou pas, parce que là, c'est vrai que là pff [siffle] elle est menteuse, menteuse, ça je lui reprocherai tout le temps, jusqu'à être voleuse hein des fois, ah non chez moi ça

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ne passe pas, on ne vole pas chez moi, on ne pique pas, on ne ment pas, ça c'est la guerre avec elle en ce moment et c'est dur, jusqu'à vous dire que c'est son frère et que son frère des fois il se fait rouspéter et que c'est pas lui, ah bah non, ah bah je punis, je me fâche un bon coup et pis je punis, ça marche mais ça marche pas tout le temps des fois

109 C d'accord, donc on a parlé de l'école de vos enfants

110 N ouais

111 C euh, votre école à vous, c'est-à-dire quels souvenirs vous avez de l'école quand vous étiez plus jeune euh

112 N moi étant plus jeune bah j'ai eu, bah je peux le dire là parce que mes enfants ne sont pas là, comme j'ai eu beaucoup d'accidents au niveau de la jambe, sur 10 ans d'école, sur 10 ans d'école, j'ai quand même loupé 5 ans, ouais 5 ans d'école j'ai loupé, 5 ans, 6 ans, j'ai loupé l'école, avec tous les accidents que j'ai eu de ma jambe là, je suis resté quand même 3, avec tous les accidents je suis resté bien 4 ans, 4 ans à l'hôpital

113 C ah oui

114 N ouais, 4 ans d'hospitalisation que j'ai eu en tout [silence] [*silence inhabituel précédé de nombreuses répétitions => souvenirs douloureux*]

115 C et quand vous avez été à l'école

116 N quand j'ai repris l'école après euh

117 C quel souvenir vous en avez eu ?

118 N bah j'étais nul, j'étais nul, et après je suis parti, maman, ma mère elle m'a mis à, à la R, bah à l'école, pis ça ne marchait pas, ça ne me plaisait pas

119 C ça vous plaisait pas

120 N ah non, non, pis moi je, j'étais en internat, alors je partais la semaine, je faisais le mur, je m'en allais, je rentrais pour revenir à la maison et tout, pis le lendemain j'étais retourné au même endroit de là où j'étais parti, et pis après je suis pa, je suis resté un an et demi à la R

121 C qu'est-ce qui vous plaisait pas à la R ?

122 N ah bah tout, tout, l'environnement euh c'était, un truc pour moi c'était trop strict et shai pas ça me plaisait pas, j'aimais pas, jusque dans, au, pour l'été là, avec la R on devait partir en vacances, jusqu'à me recasser la jambe pour pas partir en vacances

123 C hum, hum

124 N alors là fallait y aller fort hein, y'en a plein qui me le disaient « bah dis donc, t'es costaud toi, pour partir, pour pas partir à la mer, tu te casses la jambe pour pas partir à la mer » bah oui, je voulais pas partir avec eux, ça m'intéressait pas, pis y'a des enfants qu'étaient beaucoup euh handicapés et tout ça, et que c'est pas leur faute et moi, pour moi, j'étais pas à l'aise dans un groupe comme ça

125 C hum, hum, vous vous sentiez pas à votre place

126 N non, je, j'étais pas à ma place du tout [*nuance entre « vous vous sentiez pas à votre place » et « j'étais pas à ma place »…*], alors je suis parti au bon d'un an et demi de là-bas pis après j'ai été à, à B, à l'Impro, à l'Impro, pis de l'Impro je suis parti pour 3 ans et demi là-bas, à B

127 C alors comment vous viviez à l'Impro, fin comment ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

128 N ah bah là au début ça a été dur aussi, parce que bon ça faisait loin, loin de maman, comme dirait l'autre, et euh ça, après on s'est installé, on a pris nos marques et tout là-bas, pis on a, c'était pour passer un, un CAP, alors on apprenait, on avait un apprentissage, on avait notre atelier de peinture et tout, et pis moi ça commençait à, à me plaire, et pis bah c'est, au bout des 3 ans, je suis ressorti avec le CAP et dès que je suis sorti avec le CAP, parce que là-bas on faisait de la lé-, de la législation [*a du mal à prononcer*] on faisait du euh, groupe musique après l'école on avait des activités à faire, et moi ça me plaisait ça, j'étais content, je pouvais même partir en, on était partis pendant 15 jours, 3 semaines à la montagne, en montagne avec le groupe, avec mon groupe, pis bah, je me suis pas cassé la jambe pour y aller [*vécu sur un mode dichotomique : la R « j'aimais pas, je me suis cassé la jambe » ; B : « ça me plaisait, je me suis pas cassé la jambe »*]

129 C hum, hum, donc vous viviez mieux l'école

130 N j'aimais mieux B, malgré que des fois y'a eu des petits coups durs [*nuance par rapport au point de vue dichotomique*], mais je suis parti euh, j'y allais au moins, je savais pour quoi, j'y allais pour quelque chose, je savais que c'était pour quelque chose pour euh plus tard pour mon avenir, mais où que j'étais à l'école à la R, à B, euh à la R pour moi et ben, non y'avait rien, ça m'intéressait pas du tout pis shai pas moi, je voyais pas de truc pour l'avenir plus tard, je voyais rien là-bas, à B oui par contre là, oui je savais que c'était pour l'avenir et pis plus on se donnait la peine de se creuser, plus qu'on nous aidait après pour la sortie des 3 ans pour trouver un patron, moi j'avais trouvé mon patron, j'ai fait un an et demi dans une boîte en sortant et pis bah je me suis recassé la jambe, la médecine du travail m'a émis inapte au bâtiment, alors bah le patron il a été obligé de me licencier et pis après je, j'ai dit « licencié ou pas, tant pis, mais je resterai dans le métier, je suis retombé, j'ai recommencé à, à retravailler à droite à gauche pour des patrons et pis j'ai repassé une visite médicale, heureusement que c'était pas le même médecin, et pis j'ai dit « non, non ça se passe très bien au niveau de ma jambe tout ça » et pis, depuis que j'ai mon gars, mon fils qu'est né, je touche du bois il m'arrive plus rien, avant il m'arrivait toujours des petits problèmes à droite à gauche, il m'arrivait toujours quelque chose, que là, je suis content, non, non ça se passe bien là

131 C d'accord

132 N même euh parce que j'ai une éducatrice psychologue pour mes enfants là [*de la thématique de l'école, N revient à ses soucis de santé et à ses enfants : préoccupation actuelle qui éclipse le reste, ou volonté de ne pas faire revivre son passé ?*] comme je suis tout seul avec eux et je leur disais comme ça euh, ils me demandaient comment ça se passait, S et A, en ce moment, je lui dis « pour l'instant là, je touche du bois aussi » ça va faire 15 jours, 3 semaines que les petits pff, bah ils se chamaillent un petit peu mais bon comme tous les enfants hein mais là ça, on va rien dire de plus parce que c'est beaucoup mieux que ça a été [silence]

133 C hum, hum, et alors à l'école, aussi bien à la R qu'à B, quelles étaient les relations avec vos enseignants, vos profs ?

134 N la R ? nul

135 C nul

136 N nul, vraiment euh jamais je mettrai mon fils là-dedans, ah oui je le dis bien, jamais je mettrai mon gars là-dedans hein, là il va à la R pour euh le mercredi après-midi, mais ça sera en internat, maintenant ils font plus comme avant l'internat, mais ça serait en internat et tout, ah non, négatif à mort, j'en veux pas, à B je le dis pas

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

137 C alors qu'est-ce qui vous plaisait dans les relations avec vos profs à B ?

138 N bah je sais pas moi, l'ambiance euh, y'avait l'ambiance déjà, y'avait le travail, y'avait le comportement, bah le caractère pis euh, les profs ils étaient stricts si on veut mais pas méchants, gentils euh, si vraiment nous on faisait des grosses conneries, des trucs comme ça, bon là ils nous louperaient pas, c'était normal, mais euh à B, à la R on faisait des petites conneries de rien du tout, ah bah tout de suite on était puni comme si on avait fait, comme si on avait fait une banque, comme dirait l'autre, on avait cassé une voiture ou un truc comme ça, on était punis, ah non pis shai pas moi c'est un truc, un endroit qui m'a, qui m'a jamais vraiment attiré, que B oui, B oui ça m'a bien attiré, au début j'en voulais à ma mère quand elle m'a mise dans ces trucs-là mais c'est que maintenant je lui dis merci, je peux pas lui dire à elle, mais je lui dis merci quand même, parce que elle va pas venir, ça va faire 5 ans, presque 6 ans qu'elle est décédée alors bah, pis S d'ailleurs qui la connaissait bien pis que ça dû lui faire aussi du mal quand euh, bah ça lui a fait beaucoup de mal parce que il a pas pleuré quand elle est décédée, mais c'est que maintenant ça ressort parce que à chaque fois, la nuit j'entends rêver le gamin « mamie, mamie, mamie, tu vas où, tu vas où ? » des trucs comme ça [*de son vécu de l'école, N revient à sa famille*]

139 C hum

140 N ça l'a choqué mais bon, ça a choqué tout le monde, parce que c'est une petite mère qu'est partie, qu'avait pas de problème de santé, rien, et qu'a fait un malaise le dimanche et qu'est quand même partie, qu'est décédée le jeudi

141 C ah oui

142 N ça a été subite hein, pancréas qui s'est décomposé, pis avec ça elle était, elle pouvait plus rien faire, bah ça fait mal

143 C ça fait mal

144 N ah oui très mal même, surtout quand c'est une mère, on sait pas du tout pourquoi elle a fait un malaise pis au début, pis comme ça qu'elle nous quitte, moi j'ai été quand même 3 semaines arrêté hein un psy, chez un psychologue hein, j'allais voir parce que je pétais les plombs, bah je tenais plus, j'ai été 3 semaines en arrêt de maladie hein pourtant je travaillais à T hein, et j'aurais pas eu mes enfants, je partais avec, je l'ai toujours dit hein, le jour où que maman elle part, je pars avec hein, et si j'avais pas eu mes enfants je serais parti avec hein, moi, pis j'aurais pas regretté, parce que ma mère, maman, c'était tout elle [silence] ouais

145 C et vos parents par rapport à

146 N ma mère, ma mère

147 C votre mère, pardon, excusez moi, votre mère par rapport à l'école, est-ce que ?

148 N c'est elle qui m'avait mis à la R et pis à B

149 C c'est ça

150 N ouais, parce que autrement, si j'y avais pas été, bon à la R, non, B, si j'y avais pas été euh, à l'heure actuelle j'aurais pas de gamins, je serais peut-être en prison à l'heure actuelle, je ne savais rien, j'aurais fait quoi, des vols, de voler des trucs comme ça, un petit délinquant j'aurais été, ah oui j'aurais été délinquant à ce moment-là, mais heureusement que d'ailleurs je suis à, que j'y ai été, ça m'a fait du bien, ça m'a aidé, parce que moi à l'âge de 16 ans, 14, 15 ans je savais pas écrire N B [*son prénom et son nom*], mon nom, mon prénom je savais pas l'écrire, l'alphabet je la connaissais pas, il a fallu que je me remette dans tout ça à B hein

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

151 C alors parlez-moi un petit peu de ces difficultés en écriture

152 N bah c'est au temps de mon accident de ma jambe, que j'ai tellement loupé d'école et tout que y'a eu beaucoup de retard, pis comme j'ai eu un traumatisme crânien ça m'a joué un petit peu au niveau du système, au niveau du cerveau, y'a eu beaucoup de trous que j'ai eu et pis fallait tout remettre, fallait tout essayer de replacer du mieux possible, mais c'était pas simple, et pis bah quand on a de la volonté bah on y arrive

153 C c'est ça

154 N [silence] bah c'est comme l'alcool, quand une période on était avec la maman de mes enfants et pis qu'on est alcoolique, et ben on est dedans, si on a de la volonté, on peut s'en sortir, c'est exactement ce que j'ai eu, parce que j'étais alcoolique, vla 5 ans de ça, j'étais alcoolique hein, pis j'ai dit « maintenant terminé », vla 5 ans de ça, moins que ça parce que, vla 3 ans de ça même, j'étais alcoolique, l'alcool dès le matin, je me levais, fallait que je prenne mon verre et tout hein et pis euh un jour je pars en vacances pis je dis à mon fils et ma fille comme ça, je me suis mis à genou devant eux, j'étais saoul, je m'en rappelle comme si c'était hier, et j'ai dit à mes enfants « écoutez moi bien, à partir de demain » – là le soir bon j'étais dans l'alcool, j'étais parti dedans, au bord de la mer c'est arrivé – j'ai dit « écoutez moi bien, à partir de demain matin papa il ne touche plus à une goutte d'alcool » « tu promets papa » ma fille elle était devant moi, elle me disait « papa tu me le promets, tu me le promets », je lui ai dit « oui je te le promets, je vous promets à tous les deux qu'à partir de demain matin, je ne touche plus une goutte d'alcool » et j'ai tenu ma promesse

155 C hum, hum

156 N et ma fille elle en est fière, après, moi je parle de ça vla 2 ans ? 3 ans de ça ? et pis bon bah maintenant si, si j'ai du monde, je sais prendre un petit apéritif, mais je sais dire « hop, c'est bon, un seul ça suffit » et quand il y a le volant, je ne bois pas une goutte d'alcool, j'ai eu du mal à me remettre à l'histoire de prendre un petit apéritif comme ça maintenant, de savoir, parce que ça fait pas de mal non plus de prendre un petit apéritif quand on est en famille et tout et ça c'est, c'est terminé, j'en veux qu'un, mais j'en veux pas deux, parce que moi je sais très bien que si j'en prends deux ou trois après ça va être [siffle] ça va remonter et je veux pas retomber là-dedans, moi je me suis mis une base maintenant, je prends mon petit, un petit apéritif et c'est tout, mais par contre un petit apéritif style un petit kir, des trucs comme ça, whisky, vodka, Ricard tout ça, non moi je veux pas de ça, ça c'est trop fort pour moi et j'en veux pas, bière c'est pareil, j'étais beaucoup bière avant, j'en veux plus non plus

157 C vous me parlez de la volonté, hein

158 N ah bah j'en ai ouais de la volonté hein

159 C donc la volonté aussi bien pour l'alcool que pour la lecture et l'écriture aussi pour s'en sortir ?

160 N voilà, oui, oui parce que à la R, à B euh j'avais de la volonté pour vouloir m'en sortir et tout, je m'en suis sor-, je m'en suis bien sorti quand même, c'est pour ça que moi si vraiment mon fils il me disait « bah tiens S, est-ce qu'on, est-ce qu'il serait possible qu'on le mette à B », bah je dirais oui, à la R, non, la R bah non, j'aimais pas cette école-là, je sais même pas d'ailleurs pourquoi elle existe

161 C alors euh vous me disiez à 14 – 15 ans, j'avais accumulé beaucoup de retard, je ne savais pas écrire mon nom et mon prénom

162 N c'est vrai

163 C aujourd'hui, par rapport à la lecture et l'écriture, qu'est-ce que vous diriez ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

164 N la lecture, y'a pas de problème, la lecture c'est bien, l'orthographe c'est, c'est bien mais y'a encore un peu, c'est pas 100%, moi je dirais c'est 50%, y'a eu 50% de réussite, et la lecture y'a eu 100 presque 100%

165 C c'est ça [silence] et aujourd'hui pour remplir vos papiers, pour euh

166 N oh bah les ¾, les ¾ je le sais, oh bah oui, oui, oui, pis comme j'ai une curatelle, toute manière même si y'a vraiment un problème pour les papiers, y'a toujours quelqu'un, moi je sais que je peux venir là, demander à MC [formatrice référente] est-ce que je peux voir quelqu'un pour m'aider aux papiers, tout ça, MC, ah oui y'a pas de problème, si j'ai des prob-, si j'ai 2-3 dossiers à remplir, y'a pas de problème pour les remplir, là j'ai eu ça là pour la visite médicale [N me montre un papier] un questionnaire à faire remplir pour passer un bilan complet, je sais que là j'ai mon nom, mon prénom, mon numéro de sécu tout ça à mettre, pff, ça c'est pas un problème, pff, mes deux enfants, c'est pas un problème non plus, non tout ça les papiers, ça me fait pas peur

167 C ça vous fait pas peur ?

168 N non, alors qu'un temps peut-être

169 N ah bah un temps ça me, ça m'inquiétait, ça m'inquiétait même énormément même y'a un temps, mais maintenant, non les papiers, pff, si y'a 2-3 trucs qu'on sait pas, c'est pas la fin du monde, y'a toujours moyen de demander à quelqu'un, y'a toujours moyen de s'arranger, faut savoir, faut vouloir aussi demander, y'en a des fois ça intéresse pas, mais moi non, m'en fous j'ai rien à cacher, je cache jamais rien, si y'a un truc que je sais pas, je vais demander à droite à gauche ou, je viens surtout à E parce qu'E j'aime bien, c'est, c'est secret

170 C c'est ça, c'est ce qui vous plaît ?

171 N ouais, si par contre j'ai un truc à dire à quelqu'un pis que il va le répéter à quelqu'un d'autre euh là on va, ça va chauffer, ah moi c'est comme ça j'apprécie pas, là je suis sous curatelle c'est pareil la curatelle ce qu'elle entend de ma part, elle va pas le dire à d'autres, pis elle le sait très bien, une travailleuse familiale qui vient des fois pour aider les enfants au niveau des devoirs, et ben pareil, ce qu'elle entend chez moi elle va pas le sortir à d'autres et pis elle le sait très bien, parce qu'autrement c'est pas la peine qu'elle revienne, parce que comme moi je suis connu, je suis connu sur S, bah des fois j'ai pas besoin de bouger de chez moi pour savoir ce qui se passe ailleurs, et si un jour y'en a un qui me dit « ouais, t'as pas fait ça au fait » pis je dis « ah comment tu sais ça ? » si il me dit par exemple « ouais c'est telle personne qui m'a dit ça » ah bah alors là, ah bah c'est même pas, je dis rien quand elle est arrivée à la maison, mais par contre elle va repartir plus vite qu'elle est arrivée

172 C hum, hum, attendez je vais tourner la cassette / voilà donc euh, vous parliez du secret hein euh, vous disiez tout à l'heure que vous aidez vos enfants pour les devoirs, est-ce que votre maman vous aidait quand vous étiez à l'école euh pour vos devoirs ?

173 N [long silence] ah je sais plus

174 C vous savez plus

175 N [long silence] je réfléchis là, non je ne dirai rien, je ne sais pas du tout, je vois pas du tout non, moi j'ai pas de signe de vie à ce niveau là non, c'est que ça pas dû me marquer beaucoup hein

176 C hum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

177 N et pis maman le problème elle élevait 6 enfants, elle avait ses 6 enfants qu'elle élevait, elle était toute seule, moi vraiment mon père, c'était mes 2 grands frères aînés, c'est eux vraiment qui s'occupaient de nous, pis on n'était pas des anges non plus tout petit alors

178 C et vos frères vous aidaient par rapport à vos devoirs euh ?

179 N non

180 C non

181 N j'ai aucun, non moi, je dis non, non, pas mes frères mais j'ai pas de signe de vie à ce niveau-là

182 C qu'est-ce que vous entendez par « signe de vie » ?

183 N je m'en rappelle pas de ça, que je m'en rappelle pas

184 C d'accord, alors euh on a parlé un petit peu de votre histoire, donc avec les accidents de la jambe

185 N bah là déjà y'a une grande partie que vous connaissez de la vie

186 C voilà, ouais tout à fait, je crois que vous avez bien parlé de votre histoire là, maintenant si on se tourne vers l'avenir, comment envisagez-vous votre avenir ?

187 N pour l'instant je sais pas, moi je vis le jour le jour

188 C d'accord

189 N je vis le jour le jour parce que avant j'aurais été à prévoir pour mon avenir, maman était très prévoyante pour son avenir et pis en fin de compte on peut prévoir plein de trucs et pis que demain on n'est plus là, moi je dis euh, je profite de la vie maintenant parce que là, on est là, mais demain on sera peut-être partis hein, on sera peut-être mort, pour ça que je prévois plus rien, je prévois pas l'avenir, non ça, je vis le jour le jour

190 C est-ce que vous avez néanmoins des projets euh ? des projets, je sais pas, par rapport à vos enfants, par rapport à E euh ?

191 N pour l'instant, non

192 C par rapport à votre travail ?

193 N bah le travail, j'aimerais bien qu'il y ait plus de clients, oui pour chèque emploi service et oui continuer par l'avenir pour être plus haut, mais bon on fera, pour l'instant comme c'est la crise, hein y'a pas beaucoup de gens qui dépensent leur argent non plus pour les travaux et tout hein, mais bon faut pas trop se plaindre ça commence à revenir là, on verra par l'avenir, c'est l'avenir qui me le dira maintenant [rires] [inaudible] je m'en fous, en priorité c'est mes enfants, moi mes enfants passent avant tout, moi je profite pas de moi, même si par exemple y'a un truc à m'offrir, à vouloir me faire plaisir, non, j'en n'ai pas besoin, j'en prendrai pas, par contre je vais prendre quelque chose pour faire plaisir à mes enfants, leur acheter, c'est eux qui passent en priorité, moi papa il passe, je pense pas à moi, je pense à eux, mais pas à moi, y'a beaucoup, tout le monde dit « N pense donc un peu aussi à toi, pense pas toujours à tes enfants » mais les autres disent ça mais c'est plus fort que nous, c'est les enfants avant, c'est comme une mère avec ses enfants, la mère elle va penser plus à ses enfants qu'à elle, et non, moi pour l'instant je vis comme ça et on verra par l'avenir, comme je suis tout seul j'ai personne avec moi, les enfants ils me disent « papa quand est-ce que tu vas retrouver une chérie ? », mais non moi j'attends qu'ils soyent grands, capables de s'élever tout seuls, et même ma fille par exemple à 16 ans et pis après on verra par l'avenir, mais pour l'instant non je suis pas pressé

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

194 C euh voilà, donc euh vous vivez au jour le jour, par rapport à l'avenir, les projets, tout ça, c'est plutôt au jour le jour

195 N ouais

196 C alors est-ce que vous pourriez me parler maintenant de vos activités en dehors d'E, est-ce que vous avez des activités en dehors d'E par exemple dans les loisirs euh ?

197 N non

198 C les associations, les amis ?

199 N ah bah les amis j'aime bien bricoler à droite à gauche comme ça, et pis j'ai des, j'ai que deux amis vraiment, les grands grands amis j'en ai que deux, j'ai des amis à B I, à B là, pis j'ai des amis à V mais c'est tout, autrement j'ai pas de copains vraiment pour moi copains, tout ça, ça existe pas

200 C hum, hum, deux vrais amis

201 N ah bah là c'est des vrais vrais amis, bah y'a une de mes amies, là A, c'était une de mes ex et on est restés vraiment grands amis, c'est une fille bon qu'a retrouvé quelqu'un, qu'a eu un petit garçon avec, tout, quand elle invite, on fait le baptême ou quoi que ce soit, qu'elle invite que sa famille, moi je suis dans le lot, alors moi un truc comme ça, moi franchement c'est, même avec son copain, avec S, on parle avec lui, il va me parler comme si, mais pour moi ça me fait du bien, parce que il me parle, il écoute comme si c'était un psychologue, il écoute pff, et pis il sait me parler, il sait comment me prendre et tout, pis mon copain C de V là, c'est pareil, lui, j'ai besoin de quoi que ce soit lui, il est là pour m'aider, c'est encore une personne qu'est plus haut parce que S c'est un routier, C, bah il fait un peu de tout, il est médecin, pas médecin, il est infirmier, il est aide-soignant, il est ambulancier, il est tout au niveau de la médecine, et pis il en connaît pas mal hein, c'est lui qui m'a fait ma, on s'est connu comme ça, quand j'avais fait un stage de chauffeur ambulancier pendant deux semaines là et c'était lui qu'était avec moi, et puis après c'est lui qui m'a fait passer ma formation de secourisme que j'ai passée, que j'ai eue d'ailleurs, je serais à même d'être chauffeur ambulancier si je voulais mais non, ça m'intéresse pas, ça m'intéresse pas, j'aime pas rester euh dans une voiture à attendre [éternue]

202 C donc vous appréciez en tout cas euh les qualités d'écoute de vos amis

203 N ouais, voilà

204 C ça, ça vous fait du bien

205 N ah oui, plus qu'un psychologue hein, moi je serais plus à vouloir parler avec mes amis qu'un psychologue, pis shai pas si j'ai un problème ou quoi que ce soit, ma meilleure amie ou mon père C, si y'a un truc qui va pas ou je déprime ou des trucs comme ça, il va venir me voir, si je lui lance un petit message pour lui dire que Nono ça va, je vais pas bien et tout euh, hop il va venir me voir hein, de toute manière comme on dit on sait choisir ses amis mais on sait pas choisir sa famille ou alors on choisit ses amis mais on ne choisit pas ses copains

206 C hum, hum, et donc en dehors d'E vous avez des amis mais vous n'allez pas dans d'autres associations ?

207 N qu'E ? non, j'ai pas d'autres associations autrement, y'a qu'E

208 C et au niveau des loisirs euh ?

209 N à E ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

210 C en dehors d'E ?

211 N non j'ai pas de loisirs autrement, une fois de temps en temps, peut-être deux fois par an à la piscine avec les enfants pour leur faire du bien un peu, peut-être une fois dans l'année au cinéma, un peu de vélo euh du vélo l'été, mais autrement non, non y'a pas de

212 C d'accord euh comment vous pourriez me parler de votre intégration dans la société ? c'est-à-dire, est-ce que vous vous sentez bien, bien dans la société aujourd'hui ?

213 N à E ?

214 C euh bah euh

215 N dans la vie ?

216 C dans la vie, voilà c'est ça, dans la vie

217 N non

218 C non ?

219 N non

220 C non, alors est-ce que vous pourriez m'expliquer un petit peu ?

221 N c'est que y'a des trucs, fin pour moi hein je pense, un jour ça va être bien, le lendemain je vais pas m'intéresser, tout dépend de ce qui se passe, de ce qu'y a, ce qui se passe, ce qui se fait euh, tout dépend du monde euh, tout dépend des gens, tout dépend de tout, y'a des jours ça va aller très bien, y'a des jours ça va aller moins bien, comme là je sais qu'avec le petit hein, j'ai des rendez-vous à droite à gauche partout, ça me saoule

222 C ça vous saoule

223 N ah oui, ça me saoule, le mardi par exemple, je vais aller à A parce que j'ai le psychologue, le mercredi, va falloir que j'aille à A pour aller voir, rendez-vous au niveau des C, le lendemain je vais avoir le CMP de S en rendez-vous, j'ai, pff, ça va pas du tout ça, tout le temps quelque chose, et moi ça, ça me saoule [inaudible] c'est un truc qu'aurait pu être évité, mais bon je l'ai fait quand même pour mes enfants, ç'aurait été la maman, y'a longtemps qu'elle aurait tout abandonné, ah bah oui, que moi non, je suis là pour aider mes gamins, je suis là pour les aider, alors je sais pas moi, je vis, je vis comme ça me prend, comme dirait l'autre, je vis au jour le jour

224 C au jour le jour, on revient un peu à ce que vous disiez tout à l'heure

225 N ouais, et un jour ça va être bien, le lendemain ça va pas être bien, ça va être moins bien ou ça va être moins intéressant, par exemple ça va être une heure où je vais être bien, y'a trois heures je vais être moins bien, pis toujours faire que de penser, penser, penser, le soir je vais me rendormir, je vais faire que de penser sur mes enfants, moi ça me fait beaucoup de mal de les voir comme ça, eux ils s'en rendent pas compte parce qu'ils sont encore petits mais moi ça me fait mal, et j'arrive pas à m'y faire

226 C alors quel regard est-ce que vous portez sur la société, c'est-à-dire les gens ? globalement, quand vous avez des activités au CMP, chez le psychologue, quand vous avez des activités, faire les courses, quel regard est-ce que vous portez sur les gens ?

227 N je les regarde pas, je les regarde pas, je les regarde, si, y'en a certaines personnes je vais voir, je vais discuter avec et tout mais bon ça s'arrête là [inaudible] si par exemple j'ai un ami, truc comme ça, un ami ou un copain, des trucs comme ça, qu'ont un problème, je vais essayer de les aider, mais autrement non, ça s'arrête là autrement, y'a même des fois je suis chez moi, je m'isole, je m'isole chez moi, je reste tout seul, je veux

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

voir personne, mais autrement non, « ça va » et tout, discuter un petit peu mais sans plus hein, ça m'intéresse pas

228 C d'accord, donc ça vous intéresse pas vraiment le

229 N contact dans les, des gens ? dans la rue tout ça ? non parce que y'a les ¾ des gens, on va discuter, on va discuter, deux jours après y'en a d'autres qui le savent, ça répète tout ça, ça garde rien pour soi, alors non, ça m'intéresse pas, moi je parle au niveau de la vie de dehors, pas la vie comme là, comme E, des rendez-vous, des trucs comme ça, non là c'est pas pareil, là on sait que c'est secret professionnel, autrement non, dans la vie de dehors, pff, ça me dit rien, pis ça ne regarde personne

230 C vous avez peut-être peur que les autres répètent

231 N oui voilà, c'est ça, c'est ça, moi ce que je vois je dis rien moi, mais bon qu'on ne dise rien pour moi [silence]

232 C bien, j'ai, je crois qu'on a bien discuté aujourd'hui, donc j'ai peut-être une dernière question

233 N allez-y je vous en prie

234 C qui reprend un petit peu d'autres questions euh par rapport à vos difficultés en lecture et en écriture, donc en lecture c'est presque à 100%

235 N ouais c'est beaucoup, c'est ça

236 C et en écriture c'est à 50%

237 N ouais

238 C que disent les autres de vous aujourd'hui ?

239 N [silence] rien, on me dit rien à moi du moins, après euh les autres s'ils disent rien à moi, ils le disent peut-être à d'autres, tant qu'ils le disent pas devant moi ça va, s'ils le disent devant moi, on verra ça autrement, non, non là je sais pas, non je vois pas

240 C d'accord, très bien

241 N non je vois pas du tout là

242 C bien donc on a vu beaucoup de choses aujourd'hui, on a vu un petit peu vos motivations par rapport à l'entrée à E, avec une, vous connaissez E depuis une dizaine d'années et ça a été un peu par moments E hein, depuis que vos enfants sont à l'école, vous investissez bien E, vos enfants vous aident pour les dev-, pour la lecture et l'écriture, notamment votre fils

243 N surtout mon fils

244 C surtout votre fils

245 N oui parce que ma fille c'est pas, c'est pas ça du tout alors, mon fils oui

246 C d'accord, ce qui marque votre vie aujourd'hui

247 N et même des fois, à aider sa sœur à faire ses devoirs mon fils, ah ouais, il aide sa sœur à faire ses devoirs, il va me dire des fois « tiens papa je peux faire les leçons à A ? »

248 C hum, hum, et donc ce qui marque votre vie aujourd'hui ce sont vos enfants et le fait que vous êtes séparé de la maman de vos enfants, ça marque votre vie aujourd'hui

249 N aujourd'hui oui mais euh qu'elle soye partie et qu'elle voudrait revenir ça serait non, non, non, si elle voulait vraiment revenir avec moi ça serait non, même si mes enfants

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

ils me diraient « ça me ferait p- ça nous toucherait, ça nous ferait trop plaisir papa que tu retournes avec maman » c'est non, ça ils le savent tout de suite, que je retournerai pas avec ça, surtout pas avec ça, je dis pas avec elle, je dis surtout pas avec cette chose-là, ah oui, j'ai trop souffert avec elle euh pour retourner avec une chose comme ça, excusez-moi du mot que je dis, mes enfants le savent très bien, je leur parle comme ça à mes enfants, je leur dis « ta mère c'est une vilaine, ta mère c'est un, c'est une conasse » y'a pas d'autres mots, pis je le sors comme ça, toutes manières c'est même plus une femme, c'est un bonhomme, avec la casquette, le maillot de marcel, et quand je l'ai connue au début elle était vachement mignonnette hein, elle était pas grosse et tout, elle était bien, bien, que là elle s'est carrément laisser complètement aller, et pis bah l'alcool, l'alcool ça pourrit hein, ça détruit hein, pis moi j'ai réussi à m'en sortir mais qu'elle elle y est encore, bon après elle vit sa vie, ça c'est son problème hein mais qu'elle vienne pas se plaindre après, pis autrement elle a sa petite S, sa petite L là-bas, mais S et A [ses enfants] pff, moi c'est ce que, je me mets en rogne à chaque fois après elle parce que je lui dirai « toi, tu t'en fous peut-être de S et A, mais eux ils s'en foutent pas eux, ils ont un père, ils ont une mère et avec tout ce que tu fais pour eux, tu fais rien, alors le gamin, faut pas t'étonner si un jour [inaudible] c'est comme ça

250 C hum, hum, donc on a également parlé

251 N les vla [N me montre, sur son trousseau de clés, la photo de ses deux enfants, S et A]

252 C d'accord très bien, vos deux enfants que vous avez en photo sur votre trousseau de clés, alors ça vous a amené à parler de votre propre école

253 N vous savez quasiment tout de ma vie

254 C je sais tout de votre vie

255 N bah là oui, sur ce que je vous ai dit oui, après, avant 6-7 ans je, pff j'ai aucune image de marque de ça

256 C c'est ça, vous avez aucun souvenir avant 6-7 ans

257 N bah jusqu'à, jusqu'à 11 ans, parce que c'est, j'ai perdu, un trou quand j'ai eu mon accident, je sais pas, mais je m'en rappelle pas

258 C d'accord, donc vous avez été à la R et ça a été difficile pour vous

259 N très difficile

260 C très difficile, par contre à B, l'Impro

261 N super

262 C voilà, parce que vous aviez un projet en fait, le CAP

263 N on nous avait parlé que si on sortait on pourrait sortir avec le CAP, du boulot et tout ça, dans les trucs de législation et tout, d'apprendre pour la vie, pis y sont sortis de là-bas pour aller en maison d'a-, en prison directement, parce que bon ils faisaient une connerie dès en sortant, que moi non, c'était directement le boulot et tout pis ça marchait très bien, après j'ai fait le con, j'ai fait l'idiot et tout, j'étais jeune aussi, et pis bon bah c'est qu'à un certain moment, quand on se retrouve après 25-27 ans, je faisais le con encore, et pis à 30 ans, on commence à être papa, il serait peut-être temps de dire « oh là [siffle] t'es grand déjà, t'as un peu de retard, tu veux être papa, il serait peut-être temps d'arrêter les conneries hein » ah oui, pis j'ai arrêté les conneries

264 C d'accord, par rapport à vos projets vous vivez au jour le jour hein et puis on a terminé par vos deux bons amis qui ont, que vous appréciez pour leurs qualités d'écoute

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011

265 N pour leurs qualités d’écoute, pour leur gentillesse pour tout, et ça c’est vraiment des grands grands amis, A, S son homme et C et C sa femme

266 C bien est-ce que vous voyez d’autres choses à rajouter N ?

267 N non pour l’instant non, non je vois pas pour l’instant

268 C d’accord donc on s’arrête là ?

269 N ouais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas de Modification 2.0

France (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/) - CHEVALLIER

épouse CHEVALLIER-GATE Christelle - Université Lyon 2 - 2011