

Des variables tensives inscrites dans le texte : une interprétation dynamique de l'A.F.C. dans l'analyse d'Alceste

Jean-Luc Pommier

Formateur à l'IUFM d'Auvergne, doctorant en Sciences de l'Éducation

Université Jean Monnet – Saint-Étienne

Centre de Recherche en Éducation – 35 rue du 11 novembre – 42023 Saint-Étienne cedex 2

Adresse personnelle : Chemin des fichardies, 63300 Thiers – jean-luc.pommier@wanadoo.fr

Abstract

Tension variables inscrites in the text : a dynamic interpretation of F.A.C. in the analysis of Alceste. In the use of the Alceste software, the factorial analysis of correspondences (F.A.C.) is used to link the resulting classes of the hierarchical downward classification. We will try to go beyond the common interpretation of this software by exploiting the results in a dynamic perspective. The lines are interpreted as “tension variables”, (variables) which analysis enables to reveal, putting under tension opposed (or even contrary) values. Classes are not only the object of a Contents Analysis (which is their most common interpretation) but they become components of the discourse, linked together and directed in relation to the tension variables. These links are difficult to name because they are potentialities. Their different names give access to the density of a semiotic analysis. As a matter of fact, according to the setting of the analysis, the lines will be called : pragmatic line and cognitive line, space-time line and identity line... We will use our corpus : a selection of help requests from primary school-teachers for some of their students with special needs. These requests are sent to a group of school-professionals in special needs called RASED. The analysis of F.A.C. shows the space for a missing discourse intricate with the tensions of the two lines. The representation of clouds shows closenesses and remotenesses, thus revealing a “missing discourse” from time to time, a discursive and non-updated potentiality. What isn't told at school? Does school-handicap include a part of taboo? Alceste gives access to hypotheses, which will be tested by other analyses, semio-narrative analyses.

Keywords : Alceste, F.A.C., dynamic, tension variables, school-discourse.

Résumé

Dans l'utilisation du logiciel 'Alceste', l'analyse factorielle de correspondances (A.F.C.) est utilisée pour articuler les classes obtenues par la classification descendante hiérarchique. Nous allons essayer de dépasser l'interprétation courante de ce logiciel en exploitant les résultats dans une perspective dynamique. Les axes sont interprétés comme des « variables tensives », des variables que l'analyse permet de révéler, qui mettent en tension des valeurs opposées voire contraires. Les classes ne sont plus seulement l'objet d'une Analyse de Contenu (leur interprétation la plus courante) mais deviennent des composantes du discours articulées entre elles et orientées par rapport aux variables tensives. Les axes sont difficiles à nommer parce que ce sont des potentialités. Leurs différentes nominations donnent accès à l'épaisseur d'une analyse sémiotique. En effet, selon le cadre de l'analyse, les axes seront nommés : axe pragmatique et axe cognitif, axe spatio-temporel et axe des identités ... Nous utiliserons notre corpus : un recueil de demandes d'aide rédigées par des instituteurs pour certains de leurs élèves en difficulté¹. Ces écrits sont adressés à une instance de professionnels de l'aide à l'école : le RASED. L'analyse de l'A.F.C. nous montre l'emplacement d'un discours absent intriqué dans les tensions des deux axes. La

¹ Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation en cours, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, Directeur Marc Derycke, titre « La difficulté d'enseigner mise en scène dans les demandes d'aide (étude de fiches de signalement adressées au RASED) ».

représentation des nuages montre des rapprochements et des éloignements, révélant ainsi parfois un « discours absent », une potentialité discursive non actualisée. Qu'est-ce qui n'est pas dit à l'école ? La difficulté scolaire comporte-t-elle une part de tabou ? Alceste nous donne accès à des hypothèses qui seront testées par d'autres analyses, en l'occurrence, des analyses sémio-narratives.

Mots-clés : Alceste, A.F.C., dynamique, variables tensives, discours scolaire

1. Introduction

Nous avons tenté de pousser le plus loin possible l'interprétation de l'analyse d'Alceste. L'analyse factorielle de correspondances (A.F.C.) propose une présentation spatiale des contenus qui est orientée par des axes. Ces axes seront interprétés comme des variables tensives parce qu'ils orientent les valeurs dans une dialectique entre deux pôles en tension.

Cette conception nous donnera des éléments de discussion pour interpréter un espace vide entre deux *topoi*. Que peut signifier ce mouvement ? Si nous situons nos réflexions dans une perspective structuraliste, les analyses sur les unités linguistiques seront différentielles et oppositives. L'écart entre les classes sera lu comme un mouvement dans les tensions, un « discours absent » un hiatus entre les variables. Des traces de ce discours sont visibles : « travail » « comprendre » ou « compréhension ». Une lecture approfondie du rapport d'analyse nous aidera à faire apparaître la *difficulté d'enseigner*.

2. Le matériel utilisé : l'analyse d'Alceste

Le logiciel Alceste produit deux analyses successives, une classification descendante hiérarchique puis une analyse factorielle de correspondance. Nous allons utiliser une partie de notre travail de thèse de doctorat² pour l'exploiter d'une manière méthodologique. Ce travail est une Analyse de Discours portant sur des archives institutionnelles, des fiches de demande d'aide pour des élèves en difficulté à l'école primaire, fiches adressées par des instituteurs à l'instance d'aide de l'Éducation Nationale, le R.A.S.E.D.³. Nous avons utilisé Alceste de différentes manières et à différentes étapes : d'abord pour interroger la constitution du corpus global, puis pour valider la représentativité des échantillons (les cas choisis) et ensuite pour faire émerger des hypothèses de travail. Le corpus est constitué de 226 fiches rédigées entre 1997 et 2001 dans un secteur géographique de l'ordre d'une circonscription. Les textes sont obtenus par des réponses au questionnaire suivant :

1. Qu'est-ce qui vous incite à signaler l'enfant ?
2. Quel(s) problème(s) vous pose-t-il ?
- Des aides ont-elles déjà été apportées ? 3. Dans la classe 4. Dans l'école 5. À l'extérieur
6. Que pouvez-vous dire de positif sur cet enfant ?
7. La famille est-elle informée des difficultés de l'enfant ? oui - non. Si oui, quelle est sa position ?
8. Quel type d'aide vous paraît souhaitable ? Qu'en attendez-vous ?

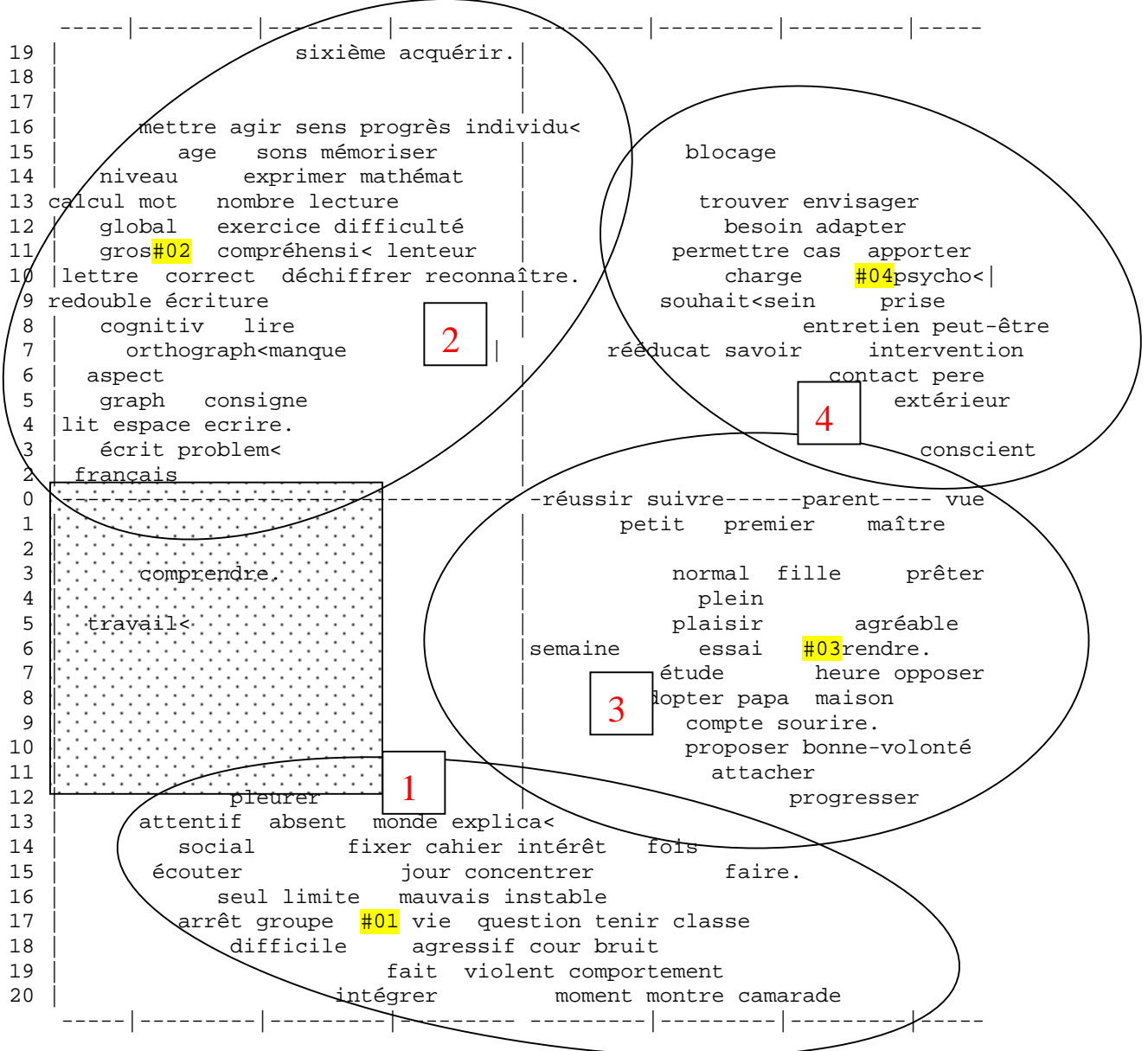
² Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, Directeur Marc Derycke, titre « La difficulté d'enseigner mise en scène dans les demandes d'aide (étude de fiches de signalement adressées au RASED) ».

³ Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté. Ce groupe de travail est composé d'enseignants spécialisés dans l'aide psychologique, pédagogique.

Figure 1. Projection des mots analysés sur le plan 1 2 (corrélations)

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.3196 (43.42 % de l'inertie)

Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.2536 (34.46 % de l'inertie)



Nombre de points recouverts : 34 dont 4 superposés

Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4	
x	y nom	x	y nom	x	y nom	x	y nom
-16	-15 agiter	-26	13 oral	29	0 orthophon	23	10 orientation
-15	-15 période	-26	13 faible	30	0 famille	27	10 possible
-14	-15 répondre	-26	13 lent	32	0 maman	28	10 aide
-12	-15 perturb<	-26	13 échec	26	-1 voir	27	9 bilan
-11	-15 journée	-24	14 vraiment	26	-3 accepter	31	7 psycholog
-11	-16 agitation	-23	14 retard	29	-3 aimer		
-10	-16 refuser	-22	14 lire	25	-5 gentil		
-12	-17 remarquer	-25	12 phrase				
0	-20 parler	-24	12 math				
2	-20 chercher	-23	12 vocabulaire				
		-25	11 texte				
		-24	11 énorme				

2.1. Analyse de Contenu, la Classification Descendante hiérarchique

Les 4 classes obtenues sont nommées ainsi :

- ❑ Classe 1 : L'évaluation comportementale
- ❑ Classe 2 : L'évaluation cognitive
- ❑ Classe 3 : Demande à la famille
- ❑ Classe 4 : Demande aux professionnels

Ces classes sont des mondes lexicaux ou *topoi* organisant le contenu. Chaque mot est lié à une ou plusieurs classes selon un degré d'appartenance, le Khi2.

Classe 1 : 534	36. 109.	33.03	3.66	Y travail<
----------------	----------	-------	-------------	------------

Classe 2 : 534	40. 109.	36.70	8.39	Y travail<
----------------	----------	-------	-------------	------------

Par exemple, le lemme « travail » est très représentatif de la classe 2 (l'évaluation cognitive) avec un khi2 de 8.39 mais il est aussi lié à la classe 1, mais à un degré moindre, avec un khi2 de 3.66.

2.2. Projection des mots sur le plan : l'analyse factorielle de correspondances

Quatre nuages matérialisent les classes. Les signes # situent les centres de ces classes. Le rectangle nous montre un vide. C'est ce tableau qui sera questionné pour faire signifier les deux axes. Les axes seront interprétés comme des variables tensives faisant signifier l'espace donc à lé fois les classes dans leurs positions relatives et les espaces entre les classes.

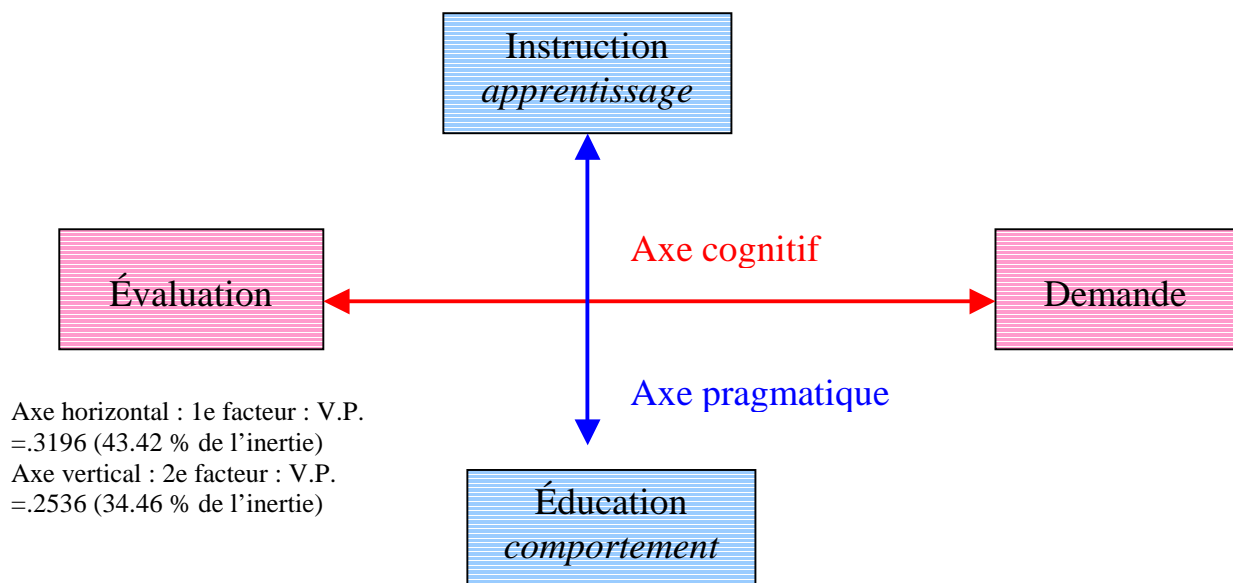
Habituellement, elle donne lieu à une analyse de contenu, parfois à une Analyse de Discours par l'étude des modalisations. Nous allons pousser l'interprétation d'Alceste un peu plus loin grâce aux variables tensives. L'hypothèse de travail sera ici l'interprétation de l'espace vide entre les classes 1 et 2 comme un discours absent ou rarement actualisé, celui de la difficulté d'enseigner.

L'analyse factorielle de correspondances produit le tableau suivant. Comme nous n'obtenons que quatre classes, l'A.F.C. ne crée que qu'une seule projection avec deux axes.

2.3. Interprétation des axes

L'A.F.C. propose une représentation spatiale des oppositions entre classes. À partir de l'analyse de discours précédente, nous interprétons les axes d'après le contenu :

Figure 2. Reconstitution des tensions au niveau du contenu

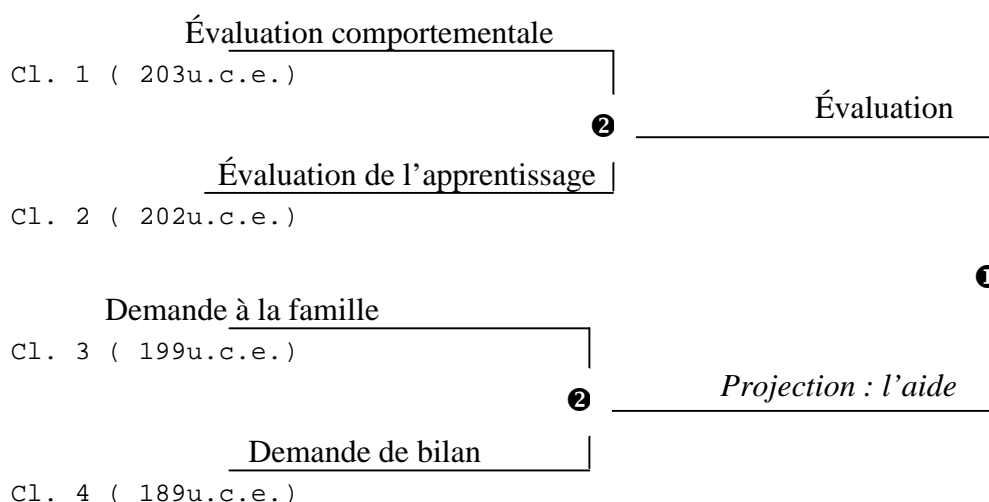


L'axe le plus significatif est l'axe horizontal. Il marque l'opposition entre l'évaluation d'une difficulté actuelle d'une part et d'autre part, la projection dans un futur d'aide ou d'échec. Ensuite, l'axe vertical marque la tension entre un objectif éducatif visant un comportement d'élève et un objectif d'instruction visant des performances cognitives.

Dans une A.F.C., les axes matérialisent des variables internes au corpus. Nous avons ici **deux variables** à nommer, ce qui est difficile. Dans l'état actuel du travail, nous proposons de nommer l'axe horizontal « axe cognitif » parce qu'il distend le corpus entre la demande et l'argumentation à cette demande. L'évaluation est une argumentation pour convaincre le destinataire d'aider l'élève. Nous nommerons l'axe vertical « axe pragmatique » parce qu'il matérialise la tension entre deux états de l'élève « être enfant » ou « être élève ». Mais ces étiquettes seront peut-être modifiées. Ceci nous permet d'attirer l'attention du nouvel utilisateur d'Alceste sur un aspect de l'interprétation. C'est un travail laborieux fait d'aller-retour entre le rapport et le texte, entre les hypothèses qui surgissent et leur vérification. L'interprétation d'un rapport est donc un document qui évolue progressivement. Ce travail nous enseigne l'humilité devant une tâche jamais terminée !

Les axes rejoignent la construction de la classification. Nous pouvons donc les mettre en parallèle avec la Classification Descendante Hiérarchique et ainsi, nommer chaque branche du dendrogramme.

Figure 3. Arborescence des classes



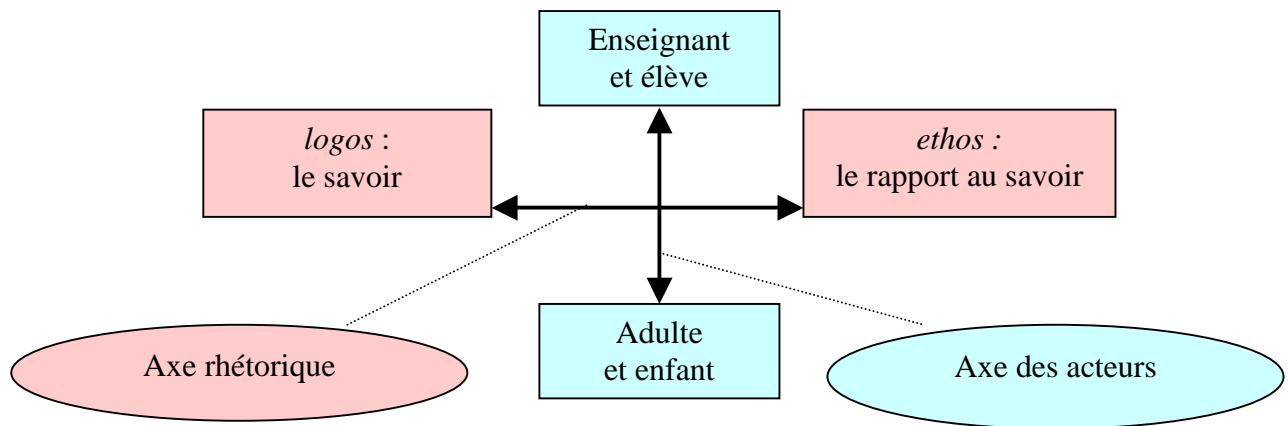
La première partition ① correspond alors à l'axe horizontal. La tension la plus significative se fait entre l'évaluation d'une difficulté et la projection d'une aide. Ensuite, logiquement, la deuxième partition ② donne naissance à l'axe vertical. Les deux branches mères se divisent donc chacune en deux branches déclinant les deux valeurs mères en sous-classes comportant soit le trait /comportement/ soit le trait /apprentissage/.

3. Au plus profond du texte, les variables tensives

Nous pouvons interpréter les axes de différentes manières. Le chercheur pourra adapter le langage utilisé pour décrire à la problématique qu'il explore et aux théories qu'il convoque. Par exemple, nous avons questionné l'axe horizontal en lien avec **la rhétorique**.

3.1. Une variable rhétorique : du logos à l'ethos

Figure 4. Reconstitution des tensions dans la demande d'aide



Le savoir sur l'élève (logos) est utilisé comme argument de la demande (rapport au savoir, la place du sujet interprétatif)

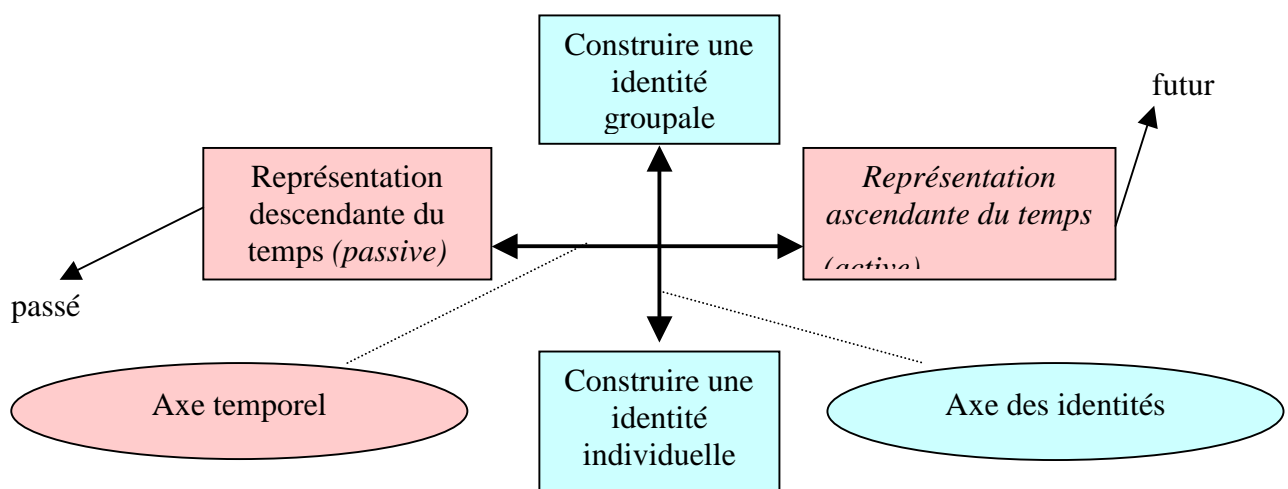
Nous pouvons qualifier cet axe de rhétorique parce qu'il articule un **procès d'argumentation**.

Dans la rhétorique **d'Aristote**, l'*exemplum* est un récit offert pour argumenter, de la même manière qu'une parabole. Ici, le **récit** de la difficulté est mis en scène (gauche de l'axe horizontal) pour servir l'objectif de la demande d'aide (droite de l'axe horizontal). Si Jordan (cas n°28) est décrit ainsi « Jordan a un comportement anormal en classe. Il se montre agité, perturbateur, toujours désireux d'attirer l'attention. », c'est pour donner des informations sur son comportement mais surtout pour argumenter l'aide future.

Ensuite, l'axe horizontal sera interprété **par la praxématique**, c'est-à-dire en rapport avec la construction de l'objet d'étude, des écrits institutionnels à visée pragmatique.

3.2. Une variable praxématique : représentation du temps

Figure 5. Reconstitution praxématique de la demande d'aide (cf. Brès, 1994)



Les acteurs envisagés en termes de procès seront décomposés par rapport à leurs différentes identités. Dans la scène de l'école, ils jouent à construire ou déconstruire leurs identités individuelles ou groupales (enfant ou élève – adulte ou enseignant ...).

L'axe horizontal reconstitue l'axe temporel du contexte par rapport au point « t » qui est le jour de la demande (repéré puisque la fiche est datée). Ainsi, le récit de la difficulté représente un présent ou un passé. Jacques Brès parle de représentation descendante du temps. Par exemple, le cas 185 décrit le comportement de la fillette entre le 26 avril et le 21 mai, date de la demande.

Extrait du cas 185 : Elle fait des crises de nerf : quatre grosses depuis qu'elle est là : elle se roule par terre, hurle puis reste prostrée sous un banc demi-heure à trois-quarts d'heure. (dernière en date : vendredi 18 mai). Elle ne fait rien, ne veut pas écrire et dès qu'on la bouscule physiquement (exemple : dans la cour de l'école) ou moralement (on lui demande de faire un travail) elle boude puis elle crise.

Nous voyons que le récit du comportement est ancré sur la période de référence soit dans un passé proche (vendredi 18 mai) soit dans un présent (elle ne fait rien). Les performances de la fillette sont toutes au présent. Ce récit décrit les crises, donc des événements qui se sont reproduits plusieurs fois mais qui n'ont pas un caractère permanent.

La représentation du temps est ici une construction du temps passé comme une suite de crises entre le passé et le présent.

Ces deux interprétations n'ont pas la prétention d'être exhaustives. Elles ont deux lectures possibles parmi celles que d'autres interprétants pourraient extraire du texte selon leurs cadres théoriques.

4. Interprétations dynamiques des discours

4.1. *Cendrillon articule le passé et le futur*

La description du comportement de Cendrillon, le cas 29, est suivie d'une demande précise.

1. Cendrillon a un comportement agité et n'arrive pas à fixer son attention, de plus, a des difficultés scolaires.
2. **Dérange la classe** en faisant du bruit, en interpellant ses voisins, en se déplaçant dans la classe trop souvent.
6. X a fait beaucoup d'efforts pour apprendre à lire et voudrait bien faire.
8. Un **soutien scolaire (compréhension des consignes ...)**

Le passé est une construction sur l'évaluation du comportement et de l'apprentissage de l'élève. (Cendrillon a un comportement agité et n'arrive pas à fixer son attention, de plus, a des difficultés scolaires. Dérange la classe en faisant du bruit, en interpellant ses voisins, en se déplaçant dans la classe trop souvent.)

Le futur est une demande formulée concrètement. (Un soutien scolaire - compréhension des consignes ...) Nous pouvons parler de représentation active du temps dans le sens où l'enseignante propose un projet élaboré, une action de remédiation.

Le passé est une représentation passive dans le sens où le seul rôle de l'énonciateur est d'agencer le récit. Le matériau qui constitue le récit est contraint par la vie de la classe. La seule part active de l'énonciateur est constituée par l'énonciation, des choix de mise en scène du récit. Par contre, le futur est une représentation active parce qu'il inclut tous les possibles

d'une aide imaginable. La variable tensive « représentation temporelle » trouve ici une actualisation entre un passé de difficulté scolaire et un futur d'aide.

4.2. Jules et sa maîtresse ont besoin d'aide

Nous avons sélectionné le cas de Jules présenté par Madame Dupont, cas dont la description articule nettement la classe 2 (2 u.c.e.) et la classe 4 (4 u.c.e.).

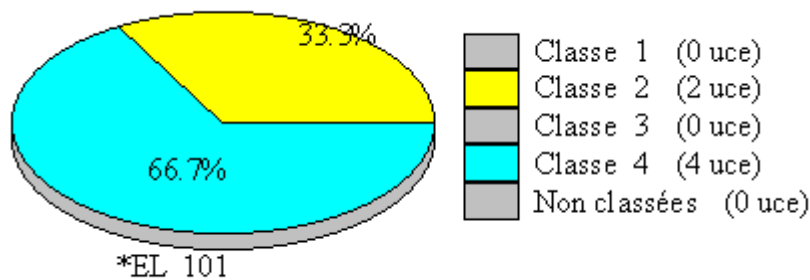


Figure 6. Distribution des u.c.e. dans les classes pour le cas 101

Comment le contenu est-il réparti entre ces deux classes ?

cas 101

1. Après deux CP, Jules a encore de grosses difficultés notamment en lecture. Il a du mal à déchiffrer, inverse les lettres, confond les sons. Il entend mal les sons (problème d'oreilles ?). Difficultés pour s'exprimer clairement (problèmes de syntaxe, de vocabulaire et de prononciation). Problèmes de compréhension. Problèmes familiaux.
2. Problème d'orientation pour l'année prochaine. Je ne suis pas certaine que son année de CE1 lui sera bénéfique.
3. Dans la classe, travail individualisé : méthode de lecture CP (il ne participe pas à certaines matières notamment en langue française).
4. VIDE
5. Il allait chez l'orthophoniste l'année dernière mais les séances ont été interrompues pour une raison un peu floue à mon avis (d'après la vision de la mère).
6. C'est un enfant qui a de la volonté notamment pour apprendre à lire.
7. OUI. Le père aide Jules à faire ses devoirs (lecture) en commun accord avec moi. Le problème est que je n'ai rencontré que la maman avec qui le dialogue n'est pas toujours facile.
8. Je souhaiterais un bilan scolaire (et autre ?) pour m'aider à adapter ma pédagogie et pour l'orientation l'année prochaine.

Le corpus est décomposé ainsi :

- Des u.c.e. constitutifs de la classe 2 :

448 20 1. apres deux CP, X a encore de #grosses #difficultes #notamment en #lecture. il a du mal a #dechiffrer, inverse les #lettres, confond les #sons.

449 20 il #entend mal les #sons, #probleme d' oreilles. #difficultes pour s' #exprimer clairement, #problemes de syntaxe, de #vocabulaire et de #prononciation.

L'évaluation cognitive de Jules est dite avec grosses *difficultés* notamment en lecture.

Il a du mal à *déchiffrer*, inverse les lettres, confond les sons. Il a des *problèmes* avec la langue française.

- Des u.c.e. constitutifs de la classe 4 :

447 39 8. je #souhaiterais un #bilan scolaire et ou #psychologique pour #savoir quel #type d' #aide il faut lui #apporter

454 33 8. je #souhaiterais un #bilan scolaire, et autre? pour m' #aider a #adapter ma #pedagogie et pour l' #orientation l' #annee #prochaine

Les aides demandées sont un *bilan scolaire* ou *psychologique* pour Jules et pour Madame Dupont, des conseils *pédagogiques* ainsi que des conseils pour *l'orientation*.

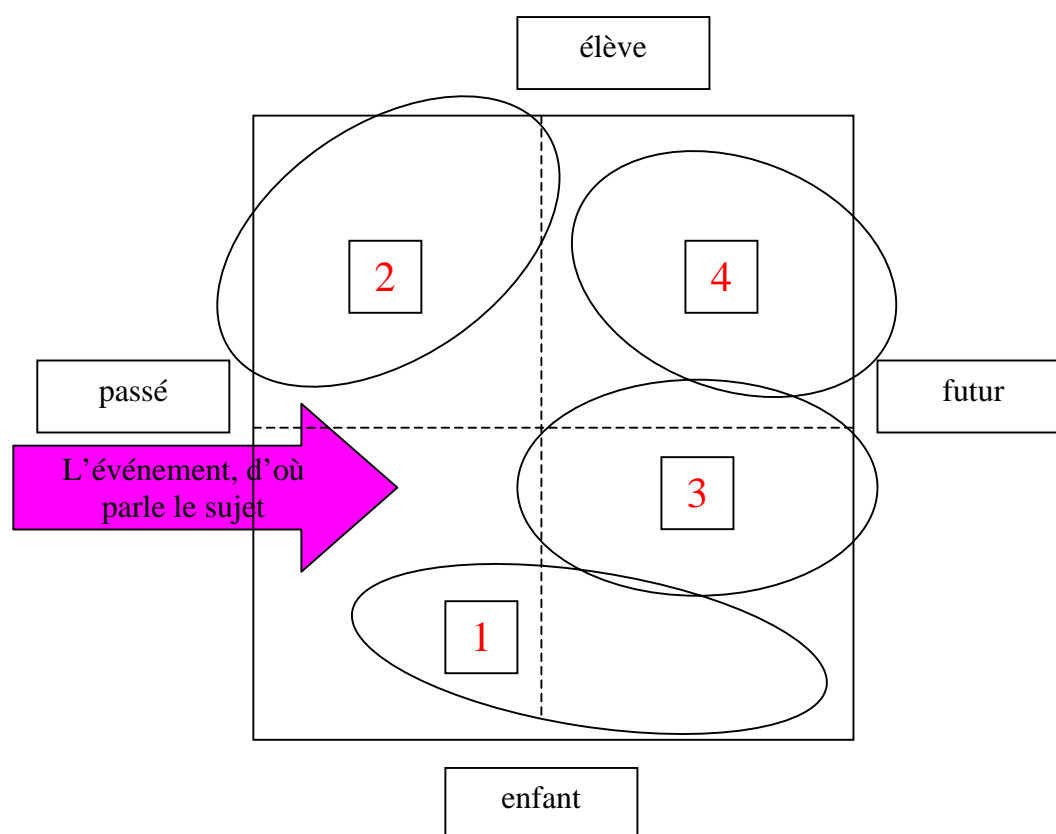
Ce cas illustre pleinement l'axe cognitif, qu'il soit défini :

- dans son contenu comme **cognitif**, de l'évaluation à la demande,
- dans son discours comme **objet rhétorique**, du logos à l'ethos,
- dans son discours comme **représentation temporelle**, du passé de difficulté au futur d'aide.

4.3. Des mouvements entre les discours

Dans les paragraphes précédents, nous avons discuté des discours articulant les classes selon différentes interprétations de l'axe horizontal. Pour interpréter ces variables représentées par les axes, nous allons tenter de revisiter la **tension** (cf. Fontanille, 1998). Le plan orthonormé formalisant les résultats de l'A.F.C. sera considéré comme un espace au même titre que l'espace physique d'une ville ou d'un autre espace géographique. Les centres attracteurs ne sont pas des lieux de vie mais des centres de classes, donc des centres de discours. L'attraction se fait ici par des types de discours, la typologie étant considérée comme la présentation d'un modèle social qui aide à la parole. Une analyse sémiotique (qui ne sera pas développée ici) nous a orienté vers des analyses comparatives.

Figure 7. Une interprétation du discours absent



L'espace entre la classe 1 et la classe 2 ne peut manquer d'attirer notre attention. L'A.F.C., qui matérialise les tensions entre mondes lexicaux, nous montre un vide (cf. fig.1). Nous allons poser l'hypothèse d'une irrégularité signifiante. L'événement aurait produit l'absence, aurait créé un espace de signification non actualisé. Le « discours absent » bousculerait donc l'ordonnement logique des discours. Par une première observation de l'A.F.C., nous pouvons dire que l'évaluation comportementale (classe 1) s'éloigne de l'élève pour un futur du côté de la famille (classe 3). La demande à la famille (classe 3) s'éloigne légèrement de l'enfant pour s'orienter vers l'élève futur.

Le « discours absent » est seulement actualisé par deux ou trois collègues (dont Madame N) et marqué par les mots *travail* et *comprendre* (cf. fig.1). Il apparaît dans l'énonciation, entre autres, par des énoncés négatifs⁴ et le pronom indéfini *on*⁵.

5. Le discours absent, un hiatus entre les variables

Que signifie ce vide ? (entre la classe 1 et la classe 2). Les seuls mots occupant cet espace sont *travail* et *comprendre*. La représentation montre un hiatus du 2^{ème} facteur. Quel est le statut de ces deux mots qui n'appartiennent ni à la classe 1, ni à la classe 2 ou aux deux ?

5.1. Parler du travail

Cet entre-deux signifie-t-il une appartenance aux deux classes ?

Classe 1 :	534	36.	109.	33.03	3.66	Y travail<
Classe 2 :	534	40.	109.	36.70	8.39	Y travail<
Vocabulaire spécifique de la classe 2 :						
B4 travail< : travail(37), travaille(3), travailler(5);						

Nous voyons que le **nom travail** (37 occurrences) est massivement préféré au **verbe travailler** (5 occurrences). Les situations parlent donc d'un produit, le travail plutôt que d'un procès le verbe travailler.

Ensuite, dans la répartition des classes, il est présent à la fois dans la classe 1 (Évaluation comportementale) et la classe 2 (Évaluation cognitive), avec toutefois une différence de Khi2. Il est associé plus spécifiquement à la classe 2. La représentation graphique de l'A.F.C. le situe dans l'espace entre 1 et 2, prend donc en compte l'appartenance aux deux discours.

Si le nom « travail » est relié à la fois aux classes 1 et 2, c'est peut-être pour cette raison qu'il est situé dans l'entre-deux.

5.2. Parler de la compréhension ou de comprendre

Le verbe « comprendre » se situe aussi dans l'entre-deux, entre la classe 1 et la classe 2 alors que le nom « compréhension » est très lié à la classe 2 (Khi2 60,12).

Classe 2	334	24.	56.	42.86	9.59	V comprendre.
Classe 2 B4 comprendre. : comprend(12), comprendre(12), comprenne(1);						

La vérification par les Khi2 montre qu'il est tout de même très lié à la classe 2.

⁴ Cf. communication au colloque Sémiologie 2003, laboratoire Dynalang, Paris V, Sorbonne, novembre 2003. Actes à paraître.

⁵ Cf. communication au congrès de l'Association Française de Sociologie à Villetaneuse en février 2004. Actes à paraître.

Classe 2 : 465	30.	38.	78.95	60.12	Y comprehensi<
Classe 2 : B9 comprehensi< : <i>compréhensible(1)</i> , <i>compréhension(29)</i> ;					

Cette distinction nous éclaire sur l'un des aspects du discours absent. Le nom « compréhension » est très lié à la classe 2 alors que **le verbe « comprendre » appartient au discours « absent »**. La *compréhension* est un **objet** que l'on peut jauger, évaluer, caractériser en fonction de son degré de jonction avec le sujet apprenant (bonne compréhension ou compréhension limitée ...). Par contre, *comprendre* est un **procès** qui relie deux états de jonction le sujet apprenant incompetent et le sujet apprenant compétent. Au cours du procès « comprendre », se joue toute la scène de l'école incluant l'enseignant, l'élève, les autres élèves ...

5.3. *Le discours absent, la difficulté d'enseigner*

Qui est cet enfant qui comprend ou ne comprend pas, qui réalise un travail ou ne le réalise pas et dont on ne parle pas, ou si peu ? Le comportement de l'enfant se dit parfois (dans la classe 1) mais entre l'évaluation du comportement et l'évaluation cognitive, il ne semble pas y avoir de point commun, sinon par les deux seuls mots actualisés : *comprendre* et *travail*.

Notre interprétation pragmatique de ce discours absent met l'accent sur **la pédagogie**. Le comportement de l'enfant doit d'abord être scolaire (le métier d'élève) pour que le cognitif s'enclenche. En d'autres mots, en classe, un enfant doit d'abord devenir élève pour réunir les conditions nécessaires à l'apprentissage. Entre les deux classes d'Alceste, nous pouvons parler de **conditions nécessaires à l'apprentissage**, donc de relation pédagogique. Pourquoi ce discours n'est-il pas actualisé ?

Dans le cas de Jules, le récit met en scène un élève en difficulté. La demande de Madame Dupont concerne à la fois l'élève (bilan scolaire ou psychologique) et l'enseignante (des conseils pédagogiques ainsi que des conseils pour l'orientation). Si L'énonciateur demande de l'aide pour l'enseignante, nous pouvons présupposer qu'elle ressent des difficultés dans ses différentes missions. Le discours absent défini par « comprendre » présuppose la relation pédagogique, la difficulté de l'enseignante à assumer sa mission soit *faire comprendre à Jules*. Entre l'enseignante et l'énonciatrice (deux rôles assumés par le même acteur, Madame Dupont), la difficulté d'enseigner est mise en scène, occultée pour ne laisser apparaître que l'élève dans une relation pédagogique difficile.

Le discours absent est intriqué entre deux variables tensives, la variable « rhétorique » et la variable « acteurs ». Entre le récit et la demande, se cache la présentation d'un acteur (l'élève) et une non-présentation d'un autre acteur (l'enseignant). Cette mise en scène est l'une des composantes du *logos* de la demande d'aide, la difficulté d'enseigner indissociable de la difficulté d'apprendre dans l'école mais dissociés par la rhétorique.

Conclusion

Les variables tensives, qu'elles soit nommées *rhétorique* ou *temporelle*, donnent un contenu aux discours actualisés. Le cas de Cendrillon articule un passé de difficulté comportementale (comportement agité, n'arrive pas à fixer son attention) à un futur d'aide projetée (un soutien scolaire, compréhension des consignes). Jules est présenté dans un passé de difficultés cognitives (*grosses difficultés* en lecture, Il a des *problèmes* avec la langue française) justifiant une aide future dans deux directions : un *bilan scolaire* ou *psychologique* pour Jules et pour Madame Dupont, des conseils *pédagogiques* ainsi que des conseils pour *l'orientation*. Ce qui tend à faire apparaître une absence, la place de l'enseignante dans la difficulté présentée. Or, les nuages des *topoi* montrent un vide, le discours absent. Ce discours serait l'événement d'où

parle le sujet, la difficulté d'enseigner, l'une des parties du procès de l'apprentissage. Si Jules n'apprend pas, l'enseignante est en échec dans cette mission. Ce contenu apparaît en creux entre les variables tensives, par un choix de présentation des acteurs (axe vertical) actualisés ou pas entre *logos* et *ethos*.

L'utilisation des variables tensives semble donc opérant pour une interprétation dynamique des contenus et des discours

Références

- Bres J. (1994). *La narrativité*. Duculot, coll. Champs linguistiques.
- Fontanille J. (1998). *Sémiotique du discours*. PULIM.
- Jenny J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification. *Bulletin de Méthodologie sociologique*, vol. (54) : 41-64.
- Jenny J. Pour engager un débat avec Max Reinert, à propos de la réponse "Alceste" à l'"objet" d'une analyse de discours de type statistique. *Langage et Société*, vol. (90) : 73-85.
- Reinert M. (1990). Alceste une méthode d'analyse de données textuelles et une application : *Aurélia* de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, vol. (26) : 24-54.
- Reinert M. (1997). Les « mondes lexicaux » des six numéros de la revue *Le surréalisme au service de la révolution*. In *Mélusine - cahiers du Centre de Recherche sur le Surréalisme*, vol. (16) : 270-302.
- Reinert M. (1998). Mondes lexicaux et *topoi* dans l'approche *Alceste*. In Mellet S. et Vuillaume M. (textes rassemblés par), *Mots chiffrés et déchiffrés – Mélanges offerts à Etienne Brunet*. Honoré Champion.
- Reinert M. (1999). Quelques interrogations à propos de l'"objet" d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse "Alceste". *Langage et société*, vol. (90) : 57-70.
- Reinert M. (2001a). Processus catégorique et co-construction des sujets et des mondes à travers l'analyse statistique de différents corpus. In Arrivé M. et Normand C., *Linguistique et Psychanalyse* [colloque de Cerisy, sept. 1998]. Éditions In Press : 379-392.
- Reinert M. (2001b). Alceste une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours – Application aux "rêveries du promeneur solitaire". *Revue française de psychiatrie et de psychologie*, vol. (49 : V).
- Reinert M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode Alceste (à paraître).
- Wald P. (1999). Classes d'énoncés, dimensions modales et catégorisations sociales dans ALCESTE. *Revue de sociologie et d'anthropologie Utinam*, vol. (1/2). L'Harmattan.