

De l'acteur au sujet : une méthode pour évaluer un curriculum

Yvette Cottavoz and Michèle Moine

Volume 23, Number 1, 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091231ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091231ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cottavoz, Y. & Moine, M. (2000). De l'acteur au sujet : une méthode pour évaluer un curriculum. *Mesure et évaluation en éducation*, 23(1), 1–21.
<https://doi.org/10.7202/1091231ar>

Article abstract

This methodological article proposes a pattern based on what the candidates say. For this study, both qualitative and statistical approaches have been used. They have made it possible to understand and to specify the students' goals and fears, depending on the type of BTSA (degree in agriculture) they were studying for.

De l'acteur au sujet : une méthode pour évaluer un curriculum

Yvette Cottavoz

Michèle Moine

Université Pierre Mendès-France

MOTS-CLÉS : Curriculum, évaluation, focalisation, sujet, question ouverte, analyse lexicométrique, analyse des données

Cet article méthodologique présente un modèle d'évaluation d'un curriculum s'appuyant sur le discours des acteurs. Cette étude a mis en œuvre des approches qualitatives et statistiques qui ont permis de saisir et de préciser, avec des outils différents mais complémentaires, les ambitions et les craintes spécifiques d'étudiants selon le diplôme de Brevet de technicien supérieur agricole (BTSA) qu'ils préparaient.

KEY WORDS : Curriculum, evaluation, focalization, open-ended question, lexicometric analysis, data analysis

This methodological article proposes a pattern based on what the candidates say. For this study, both qualitative and statistical approaches have been used. They have made it possible to understand and to specify the students' goals and fears, depending on the type of BTSA (degree in agriculture) they were studying for.

Introduction

Le contexte

Cette étude est une nouvelle lecture d'une recherche du GREIF ayant consisté à évaluer les formations aux Brevets de technicien supérieur agricole (BTSA) en mesurant «les effets d'un dispositif sur l'utilisation d'un curriculum par les acteurs» (GREIF, 1994, p. 1).

Une recherche du «sujet-apprenant»

Après avoir fait le constat que les deux perspectives, celle des décideurs politiques, constructeurs du programme d'enseignement agricole (Boisanté & Jouve, 1989), et celle des acteurs, privilégiées dans l'évaluation du GREIF, n'ont pas permis de répondre à toutes les questions que se posaient les évaluateurs des formations de BTSA, nous nous proposons de relire cette étude avec le regard des «*sujets-apprenant*». Nous donnons aux termes *acteur* et *sujet* un sens différent. *L'acteur* désigne l'étudiant face au dispositif et au système éducatif et *le sujet* désigne l'étudiant dans son parcours au cœur du curriculum.

Une progression objective alliant des analyses qualitatives et des méthodes statistiques

Lors d'une évaluation, la prise en compte de ce que nous appelons les trois focalisations, qui déterminent les différents niveaux d'instance de l'évaluation, permet un regard plus cohérent sur l'objet évalué et une plus grande objectivité tout en saisissant mieux la réalité. Notre étude cherchera à montrer comment une approche qualitative mais aussi statistique du discours des étudiants peut être informative dans le cadre d'une démarche évaluative.

Une réflexion sur l'utilisation de méthodes et d'indicateurs propres à la statistique lexicale, menée conjointement à une optique qualitative d'évaluation, s'est en effet révélée être une démarche enrichissante. Cet article ne reprend pas l'ensemble des résultats exploités à partir d'un modèle de lecture spécifique (Cottavoz & Moine, 1999). Nous montrons comment la méthode mise en œuvre a permis de définir une image du doute et de la motivation chez des étudiants scolarisés en 1994.

Un modèle de lecture qui détermine des outils d'évaluation

L'évaluation du curriculum¹ dans les pays anglosaxons devient, dans les années 80, particulièrement en Grande-Bretagne avec «the national curriculum», un véritable outil de «management» des dispositifs. De nombreuses études cependant, mises à part les approches ethnométhodologiques, oublient le sujet.

Un modèle pour ne pas oublier le sujet

Afin de construire un modèle qui prenne en compte le sujet, nous avons certes fait appel à un modèle classique d'évaluation tel que le propose Stufflebeam avec l'approche systémique (1980) ou Stake et l'étude de cas (1963, 1980). Mais parce que l'évaluateur est aussi un narrateur, nous avons emprunté un modèle au champ de la littérature qui tient compte des positions et des différentes fonctions du narrateur. Cette approche de Genette (1972) analyse la place ainsi que les différentes perspectives de celui qui «raconte», c'est-à-dire pour nous l'«évaluateur». Genette remarque : «la vision que j'ai d'un tableau dépend, en précision, de la distance qui m'en sépare, et en ampleur, de ma position par rapport à tel obstacle partiel qui lui fait plus ou moins écran» (Genette, 1972, p. 184). De même, la «vision» que l'évaluateur a de l'objet évalué, ici le curriculum, dépend de sa «distance» et de sa «position» par rapport à ce qu'il évalue. Genette (1972, p. 203) se pose la question suivante : «Quel est le personnage dont le point de vue oriente la perspective narrative?». Il distingue trois orientations de perspective narrative qu'il nomme du «terme un peu plus abstrait de focalisation» (Genette, 1972, p. 206) terme que nous avons repris pour les perspectives évaluatives : la non-focalisation (ou focalisation zéro), la focalisation externe et la focalisation interne.

La «non-focalisation» ou «focalisation zéro», le point de vue d'un personnage omniscient à l'extérieur du récit

Nous l'appelons dans ce cadre la *focalisation externe-indirecte*². Elle correspond à celle des concepteurs de programmes, aux politiques d'enseignements, aux recherches scientifiques qui considèrent le *sujet* comme *épistémique* (Perrenoud, 1984).

***La « focalisation externe », le point de vue
d'un ou plusieurs personnages à l'intérieur du récit,
face au héros***

Nous l'appelons dans cet article la *focalisation externe-directe*. Elle correspond à une situation où l'évaluateur se trouve en contact direct avec les acteurs du dispositif réel comme l'apprenant ou l'enseignant qui est lui-même un acteur de l'évaluation. L'évaluateur externe-direct se focalise sur les acteurs, les interactions du curriculum réel, les contenus (contrôles, tests, enquêtes, entretiens, etc.). Cette approche s'est développée aux États-Unis dans les années 70.

Cette seconde approche a consisté notamment à analyser le fonctionnement du dispositif réel (en questionnant directement les acteurs : étudiants, professeurs, personnel administratif, chefs d'entreprises et autres acteurs) et à mesurer les effets du dispositif (règles, structures, recommandations, référentiels, etc.) sur l'utilisation d'un curriculum par les acteurs. L'évaluateur établit alors un contact direct (questionnaires, entretiens) avec les acteurs. La focalisation externe-directe permet ainsi à l'évaluateur d'approcher la réalité du dispositif et de saisir des éléments du « curriculum réel ».

Cette perspective a permis d'observer un effet recrutement lié à l'option. L'exploitation d'une enquête auprès des étudiants (GREIF, 1994) a mis en évidence des ambitions et des stratégies très diverses. Ainsi, les options de production (ACSE : analyse et conduite des systèmes d'exploitation, TV : techno-végétale) s'opposent aux options de commerce (TC : techno-commercial), d'aménagement (GME : gestion et maîtrise de l'eau) et de transformation (IAA : industrie agro-alimentaire) par rapport à différents critères :

- l'origine sociale des étudiants : les étudiants d'origine agricole sont plus nombreux dans les options de production ;
- le diplôme antérieur : le pourcentage d'étudiants titulaires d'un BTA est plus important pour les options de production, et celui des titulaires d'un baccalauréat de l'Éducation nationale est plus élevé pour les autres secteurs ;
- les ambitions : la volonté de poursuite d'études est plus forte pour les options IAA, TV et GME que pour l'option ACSE. En effet, pour les étudiants de cette option, « rejoindre le monde du travail » est une perspective exprimée majoritairement ;

- les stratégies : les étudiants titulaires d'un baccalauréat sont plus nombreux que leurs collègues titulaires d'un BTA (Brevet de technicien agricole) à exprimer que la formation suivie ne correspond pas à un premier choix. Par ailleurs, ces mêmes étudiants déclarent vouloir poursuivre des études. Ces éléments ont conduit les chercheurs du GREIF à poser l'hypothèse que les stratégies des étudiants différaient selon les options.

Cette approche externe quantitative, inadaptée pour une étude du sujet, a permis cependant aux évaluateurs de déterminer la spécificité de chaque BTSA. À titre d'exemple, des études statistiques globales ne permettent pas de saisir la « motivation profonde » d'individus-sujets. L'analyse de discours devrait permettre de saisir avec pertinence le profil des sujets correspondant et d'apporter aux deux perspectives précédentes un complément d'information sur les étudiants.

***La « focalisation interne »,
le point de vue du héros à l'intérieur du récit***

Elle correspond à une situation où l'évaluateur se trouve en contact direct avec les **sujets réels**, plus précisément avec leur discours (évaluation formative, ethnométhodologie, étude de cas, énonciation, etc.). L'analyse de l'énonciation du discours de l'apprenant et l'étude de ses représentations relèvent ici d'une focalisation interne dans la mesure où elles permettent d'approcher et de connaître l'apprenant d'une manière plus précise et directe. Les référents scientifiques participent de cette démarche mais n'en sont pas un point de départ à l'égal de la focalisation externe-indirecte. La focalisation interne est la moins utilisée dans une situation d'évaluation de curriculum. Elle relève le plus souvent de l'ethnologie, de l'analyse de discours, de démarches métacognitives ou de la psychologie sociale (représentations). Cette approche au plus près du sujet est rarement utilisée en évaluation. Les réponses aux questions ouvertes de l'enquête des chercheurs du GREIF (1994) seront donc étudiées selon l'angle de la focalisation interne : cette démarche devrait permettre de répondre à des questions non résolues en focalisation externe et de découvrir des problématiques par cette analyse interne.

Les questions ouvertes dont les énoncés des réponses ont été analysés étaient libellées de la manière suivante :

Question 32 : Que signifie pour vous réussir au terme d'un BTSA ?

.....

Question 33: Comment définissez-vous en deux phrases chacun de ces trois types de réussite?

- *réussite scolaire:*
- *réussite professionnelle:*
- *réussite sociale:*

Au total 44 étudiants ont été interrogés; le nombre de réponses aux questions ouvertes est de 1 092 (ACSE: 436; TV: 272; TC: 147; GME: 118; IAA: 119).

Se focaliser sur le sujet-apprenant dans son parcours pourrait permettre de vérifier l'hypothèse suivante: si nous faisons appel à la focalisation interne en utilisant l'analyse de discours, nous pourrions tenter de répondre à une partie des questions posées par des approches en focalisation externe tout en préservant un maximum d'objectivité et de cohésion aux résultats, et tenter ainsi de saisir le plus possible les réalités de la «boîte noire» (Forquin, 1989, p. 24). L'image de la réussite ainsi que les traces de doutes et de motivation dans le discours des étudiants s'expriment différemment selon les options.

Nous procéderons par niveaux d'analyse, du contenu au discours. Tout d'abord, une étude thématique de leur contenu permettra de découvrir les «non-dits» de la réussite. Puis, une lecture sémantique des énoncés conduira à rechercher, à travers le lexique utilisé, le «rapport des signes» (Saussure, 1985, p. 166) et à définir un profil des acteurs (ici, les étudiants). Cette deuxième lecture définira une image de sous-cultures propres aux options. Enfin, une étude de l'énonciation et de la modalisation de ce discours conduira à une connaissance plus fine des «sujets»³, de leur motivation et de leurs doutes.

De l'acteur à l'«acteur-sujet»: des outils pour approcher la vision interne

La thématisation d'une question ouverte: des non-dits spécifiques aux options

Nous avons considéré comme un discours spontané les réponses à la question 32. Ce travail a conduit à la construction d'une variable thématique de modalités: trouver du travail; réussir le diplôme (ou l'examen) et trouver du travail; réussir le diplôme (ou l'examen); être capable de ... (contenu); poursuivre des études; réussir le diplôme (ou l'examen) et être capable de ... (contenu).

Tableau 1
Perception de la réussite selon les options

option	ACSE	TV	TC	GME	IAA	TOTAL
Q32T :réussite(1ère)						
Non réponse	5,8% (26)	10,1% (29)	13,9% (22)	9,5% (12)	10,1% (13)	8,6% (102)
travail	13,5% (60)	17,7% (51)	13,9% (22)	18,3% (23)	14,7% (19)	15,3% (175)
diplôme+travail	14,1% (63)	16,3% (47)	15,2% (24)	10,3% (13)	16,3% (21)	14,7% (168)
diplôme	23,1% (103)	18,8% (54)	14,6% (23)	15,1% (19)	14,0% (18)	19,0% (217)
contenu	22,0% (98)	16,7% (48)	20,3% (32)	21,4% (27)	12,4% (16)	19,1% (221)
poursuite études	5,2% (23)	13,2% (38)	10,1% (16)	15,9% (20)	25,6% (33)	12,0% (130)
diplôme+contenu	16,4% (73)	7,3% (21)	12,0% (19)	9,5% (12)	7,0% (9)	11,3% (134)
TOTAL	100% (446)	100% (288)	100% (158)	100% (126)	100% (129)	100% (1147)

La dépendance est très significative : $\chi^2(24) = 87,66$, $p < ,01$.

Chaque case du tableau précédent est constitué d'un pourcentage (calculé en colonne) et d'un effectif. Ainsi, on remarque que 26 étudiants de l'option ACSE n'ont pas répondu à cette question, ce qui représente 5,8% des étudiants de cette même option.

Les thèmes les plus fréquents sont le diplôme (évoqué par 45% des étudiants), puis le contenu (31%) et le travail (30%). Les étudiants de l'option ACSE, et plus particulièrement ceux d'origine agricole, se singularisent par un choix de 54% en faveur de l'examen et de 38% en faveur du contenu (la présence d'expressions telles « être capable de ... » révèle un manque de confiance dans leur capacité à réussir). Ils démontrent ainsi leur attachement à une formation solide, à leur désir d'apprendre et d'acquérir des « connaissances » et des « compétences ». Les étudiants de l'option TV se montrent préoccupés par le fait de trouver un travail, ce qui révèle également un manque de confiance par rapport à leur réussite en ce domaine. Si les étudiants des options IAA et GME se montrent désireux de poursuivre leurs études et moins soucieux de l'obtention du diplôme, la préoccupation du contenu est cependant moins forte pour les étudiants de l'option IAA que pour ceux de l'option GME. Ce dernier résultat est à rapprocher de l'aspect « humaniste » des étudiants de l'option GME, que nous dégagerons lors de l'étude du lexique.

Les thèmes évoqués par les étudiants sont peut-être les signes de motivation, de doutes quant à leurs capacités (obtenir l'examen, le diplôme) et de doutes quant à la formation BTSA (contenus). L'exploitation du lexique et de l'énonciation des réponses à l'ensemble des questions ouvertes sur la réussite apporteront des éléments de réponses à ce sujet.

L'analyse lexicale des réponses aux questions ouvertes sur la réussite : une perception plus fine de l'étudiant-sujet

L'hypothèse que nous voulons tester est la suivante : étant donné que les options déterminent des groupes d'individus très spécifiques, cette diversité devrait être perceptible dans les discours recueillis.

Nous avons exploité dans cette partie le texte des réponses à l'ensemble des questions 32 et 33 et l'avons considéré comme celui d'un entretien dirigé.

Les analyses statistiques effectuées sont celles usuellement utilisées pour exploiter des tableaux lexicaux⁴ : détermination de termes spécifiques et de réponses caractéristiques de chaque option, analyses factorielles des correspondances et classifications hiérarchiques (Lebart & Salem, 1995). Le tableau lexical agrégé pour lequel les lignes du tableau correspondent aux mots du corpus, les colonnes aux énoncés des étudiants regroupés par option est nommé dans cet article tableau lexical croisant le vocabulaire et l'option.

Par ailleurs, des traitements statistiques spécifiques ont été utilisés afin de corriger l'effet de la taille de corpus sur la structure du vocabulaire (Cottavoz & Moine, 1999, 2000). Cette exploitation a été bien entendu accompagnée de l'analyse du contenu des textes originaux recueillis.

Le premier plan de l'analyse factorielle des correspondances du tableau lexical croisant le vocabulaire et l'option peut être schématisé tel qu'illustré à la figure 1.

Cette étape a permis de repérer les thèmes abordés par les étudiants, les différences de vocabulaire pour un thème donné, des variations concernant la construction des réponses (termes argumentatifs, indicateurs de complexité de la phrase : «qui», «que», «mais», etc.), des traces d'énonciation (par exemple : pronoms personnels), des termes d'appréciation et de jugement («choisir», «plaire», etc.). La fréquence des termes de construction d'énonciation est en général faible (sauf exception : «nous», «on»).

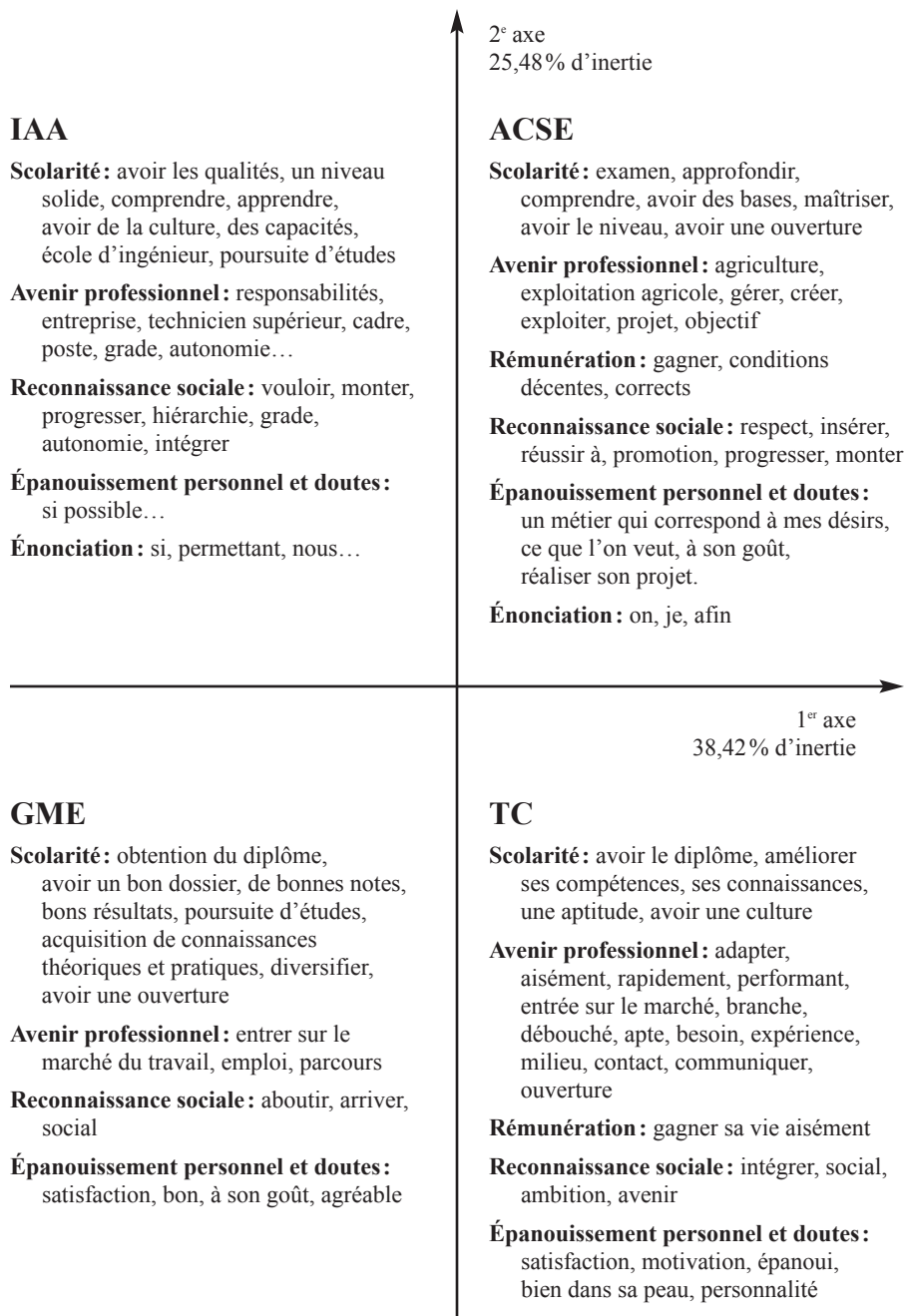


Figure 1. *Premier plan de l'analyse factorielle des correspondances du tableau lexical croisant le vocabulaire et l'option.*

Certains thèmes tels la scolarité et les perspectives professionnelles, la rémunération, la reconnaissance sociale et professionnelle, des thèmes relatifs au plaisir et désirs sont utilisés dans les corpus de chaque option.

Mais certaines caractéristiques opposent ces options de façon significative :

- les étudiants de l'option IAA ont des ambitions relatives à leurs parcours éducationnel et professionnel : « poursuite d'études », « volonté » d'« acquérir » une position de « cadre » ou de « technicien supérieur » dans une « entreprise », etc. ;
- pour l'option TC, le vocabulaire est celui de commerçants ayant de l'ambition, pour lesquels le langage de la communication revêt une importance capitale (« adapter », « aisément », « rapidement », « performant », « entrée sur le marché », « branche », « débouché », « apte », « besoin », « expérience », « milieu », « contact », « communiquer », « ouverture »). Les doutes sont à première vue moins perceptibles que pour les autres options ;
- les étudiants de l'option GME ont également le souci de trouver un emploi « au sein d'une entreprise » mais leur orientation environnementale est en adéquation avec leur discours : ils se montrent en effet sensibles à des notions de qualité de vie dans les domaines privés et professionnels (« avoir une ouverture », « personnel », « personne », « épanoui », « environnement », « relation », « agréable », « entourage », « à son goût », etc.) ;
- les étudiants de l'option ACSE sont ceux qui sont le plus préoccupés par la réussite aux examens, mais ils évoquent également le souci d'« approfondir », de « comprendre », d'« avoir des bases », de « maîtriser », d'« améliorer ses connaissances », d'« avoir le niveau », d'« avoir une ouverture ». Nombreux sont ceux qui voient leur avenir professionnel dans une exploitation agricole. La préoccupation relative à des revenus corrects ou décents est souvent citée ;
- les étudiants de l'option TV expriment leur inquiétude vis-à-vis de leur possibilité d'insertion sur le marché de l'emploi.

Pour ces deux dernières options (ACSE et TV) le vocabulaire utilisé exprime des similitudes : inquiétudes relatives à l'intégration sociale et professionnelle, à la réussite aux examens, évocation de l'importance de la satisfaction personnelle.

***En conclusion : un champ lexical du doute
et du plaisir à approfondir***

On remarque un écart important entre le discours ambitieux des décideurs et les doutes exprimés par les étudiants vis-à-vis de leur réussite aussi bien sociale que professionnelle et de la qualité de leur formation. Un nombre relativement important d'étudiants des options IAA et GME ont une ambition de poursuite d'études en accord avec les finalités ministérielles. Ils ont même le désir, pour reprendre les termes du Ministère, de «devenir des citoyens actifs» (Boisanté & Jouve, 1989, p. 47-53), plus particulièrement pour les étudiants de l'option GME sensibles à «l'environnement», «le marché du travail», «l'entourage», ou à «avoir une ouverture». Le désir de reconnaissance sociale qui passe par un travail «intéressant» est exprimé par tous. Ils placent la réussite professionnelle en correspondance avec leur choix et même leur plaisir. Cette recherche du plaisir dans le travail n'est cependant pas spécifique de cette population, puisqu'une étude récente en sciences sociales (Flament, 1994, p. 85-115), montre que la notion de plaisir dans le travail est devenue un «élément périphérique saillant» et qu'il s'agit d'un «thème nouveau dans une représentation sociale en changement».

L'analyse du lexique et l'analyse de contenu sont une première étape de la focalisation externe-directe de l'*acteur-sujet* à la focalisation interne du *sujet*.

**L'analyse de discours :
un outil pour une focalisation interne**

Ducrot (1980, p. 33) explique qu'«une linguistique de l'énonciation aurait pour objet de mettre au jour les opérations cachées impliquées dans l'exercice de la parole». La relation du sujet à son énoncé est ici explorée dans deux domaines : celui de la deixis (système de repérage par rapport à sa situation d'énonciation) et celui de la modalisation (se situer par rapport à son propre dire) qui donne un sens à l'argumentation présente pour «modifier l'état de conviction d'un sujet [...]» en mettant en rapport l'implicite et l'explicite dans l'acte d'énonciation (Meyer, 1985, p. 136-137).

Étude de l'énonciation : éclairage des sujets par la prise en compte de leur motivation et de leur doute

Une approche de la langue comme acte individuel, faisant appel à l'énonciation qui instaure un système de repérage lié à l'instance du discours du locuteur, ici l'étudiant, au moment où il parle, révèle l'engagement de ce locuteur dans ce qu'il dit et ce qu'il fait. Dans les conditions de recueil des énoncés (présence d'un enseignant, questions directives, réponses écrites dans un temps limité, etc.), on pouvait s'attendre à un nombre très faible de marques d'énonciation. Or, les discours recueillis contiennent des marques énonciatives fortes par rapport au groupe et à l'évaluateur, ce qui apporte du sens dans un contexte de démarche évaluative.

Les déictiques ou *embrayeurs*, marques énonciatives de l'énonciateur ou des *interlocuteurs*, révèlent la faculté que possède l'énonciateur à se placer au centre de son discours, à se poser comme le propre acteur de ses actes et donnent une mesure de l'intensité de l'engagement de l'étudiant dans son discours sur la réussite et de sa motivation.

Dans cette approche, nous avons construit des variables correspondant à la présence ou à l'absence de déictiques spécifiques dans les réponses de chaque étudiant, sujet-apprenant. Ainsi, nous nous sommes intéressés au pourcentage d'étudiants de chaque option utilisant au moins une fois certains embrayeurs, regroupés en trois catégories selon qu'ils permettent de repérer :

- l'énonciateur lui-même : les pronoms personnels JE, ME, M', MOI ainsi que les possessifs MON, MA, MES sont appelés embrayeurs « saturés » car ils ne peuvent renvoyer qu'à une seule personne, un seul référent spécifique, ici l'énonciateur-étudiant en BTS. Ils sont employés par à peu près 14,5% des étudiants ;
- l'identification des sujets-énonciateurs au groupe : les embrayeurs personnels non-saturés comprennent les pronoms NOUS et ON ainsi que les pronoms possessifs NOS, NOTRE. NOUS et ON signifient MOI + CEUX qui suivent la même formation que moi : « le métier qui nous plaît », « qui nous motive », « nous intéresse », « que nous envisageons », « le métier que l'on veut », « que l'on désire », « qu'on a choisi ». 25% des étudiants utilisent ces embrayeurs non-saturés ;
- le sujet face à l'évaluateur : les étudiants tentent de façon implicite d'« énoncer » à l'évaluateur ce qu'ils ne peuvent pas dire en répondant à une question fermée. Ainsi, l'utilisation fréquente des pronoms SE,

S', SOI et des possessifs SON, SA, SES en référence à leur propre dire leur permet de ne pas se dévoiler ouvertement. Ce phénomène met en évidence les difficultés de ces étudiants pour se situer par rapport à leur discours et, par conséquent, pour se placer au centre de leur action. Ces possessifs sont ici la marque de l'énonciateur lui-même, SOI-MÊME + CELUI À QUI IL S'ADRESSE, pour prendre dans le même temps l'interlocuteur comme témoin (celui qui lira *ma* réponse !) mais également pour l'engager indirectement dans son discours sur la réussite (vous aussi, comme tout le monde, vous voulez réussir *votre* vie !). 46% des étudiants utilisent ces déictiques. Les possessifs SON, SA et SES désignent principalement : les buts, les diplômes, les capacités, les responsabilités, l'examen, l'employeur, le travail, la vie, la formation. Les pronoms introduisent plutôt des verbes exprimant des désirs ou des inquiétudes très personnelles : «se sentir bien», «se plaire», «se bagarrer», «se débrouiller» ou «s'intégrer», «s'insérer», «s'adapter», «s'épanouir», «s'impliquer», etc.

En conclusion : l'engagement modulé par les stratégies cachées

Ce sont les étudiants d'origine agricole de l'option ACSE, plus pragmatiques et indépendants, qui se placent le mieux au centre de leur discours et utilisent plus facilement les déictiques saturés. L'ensemble des énonciateurs préfère se «cacher» derrière des marques représentatives du «groupe des étudiants en BTSA» comme NOUS et ON, démontrant que l'ensemble des étudiants s'identifient et donc s'engagent d'autant plus dans la formation qu'ils sont d'origine agricole. Quant aux pronoms et possessifs, SE, S', SA, SON, SES, leur emploi par les étudiants de l'option TC dénote bien la spécificité commerciale de cette formation qui développe des compétences de communication et révèle ici l'effet curriculum sur l'énonciation de ces étudiants qui, tout en gardant une certaine distance par rapport au colocuteur, n'hésitent pas à le prendre à témoin. Les étudiants de l'option GME se montrent moins engagés dans leur formation.

Éclairage par la modalisation de l'adhésion, et du doute

Jaubert (1990, p. 93) montre que l'étude de la modalisation permet de trouver «la trace d'un degré d'adhésion de l'énonciateur au contenu de ses énoncés». Pour marquer cette adhésion à son discours, le locuteur exprime en premier lieu son accord ou son désaccord au contenu de son discours. L'assertion est donc la première forme de modalisation qu'il va utiliser pour se situer et laisser voir ses degrés de certitude. Mais l'énonciateur prend également en

charge ce qu'il dit et porte des jugements de valeur. Bally (1965, p. 38) définit la modalité comme «la forme linguistique d'un jugement intellectuel, d'un jugement affectif ou d'une volonté qu'un sujet pensant énonce à propos d'une perception ou d'une représentation de son esprit».

Les modalités peuvent se regrouper selon «quatre ensembles complexes» (Pottier, 1992, p. 215-224) :

- l'existentiel, domaine de «l'être» qui peut se subdiviser en modalité ontique (être, ne pas être, paraître) et modalité aléthique (impossible, possible, probable, il se peut);
- l'épistémique, domaine du «penser» (croire, être certain, douter, savoir, connaître, se souvenir...) qui met en œuvre le cognitif;
- le factuel, domaine de «l'agir» (dire et faire), plus précisément le domaine du «dire» (déclarer, informer, répondre, chanter et les «performatifs», etc.), le domaine du «faire» (prendre, entendre, examiner, pouvoir, vouloir, etc.) et les modalités déontiques (devoir, ordonner, permettre, exiger, etc.);
- l'axiologique, domaine du «valoir» qui se subdivise en deux catégories, les jugements intellectuels (bien/mal, beau/laid, correct/incorrect, etc.) et les perceptions sensibles (bon/mauvais, plaisir/dégoût, amour/haine, etc.).

Dans cette approche, nous avons construit des variables correspondant à la présence ou à l'absence d'énoncés de chacun des types précédents dans les réponses de chaque étudiant, sujet-apprenant.

Les modalités, reflet des motivations et des engagements des étudiants

Comme nous venons de le voir, ces différentes modalités sont caractérisées par quatre types repérables selon la spécificité de certains verbes et leur temps ainsi que la présence d'adjectifs et d'adverbes qualifiants. L'étude des temps des verbes et de la modalisation permet de mesurer le rapport de l'énonciateur à ses actes. Ainsi, l'analyse du discours des étudiants conduit à la définition de quatre types de modalités selon Pottier (1992).

Tableau 2
Pourcentages de réponses de type existentiel, épistémique, factuel, axiologique selon l'option

option	43.existential	44.epistémique	45.factuel	46.axiologique
ACSE (436)	Non (78,0%) Oui (22,0%)	Non (75,2%) Oui (24,8%)	Oui (94,0%) Non (6,0%)	Oui (69,3%) Non (30,7%)
TV (272)	Non (74,3%) Oui (25,7%)	Non (76,8%) Oui (23,2%)	Oui (94,1%) Non (5,9%)	Oui (67,6%) Non (32,4%)
TC (147)	Non (74,8%) Oui (25,2%)	Non (79,6%) Oui (20,4%)	Oui (91,8%) Non (8,2%)	Oui (74,1%) Non (25,9%)
GME (118)	Non (71,2%) Oui (28,8%)	Non (73,7%) Oui (26,3%)	Oui (85,6%) Non (14,4%)	Oui (59,3%) Non (40,7%)
IAA (119)	Non (79,8%) Oui (20,2%)	Non (82,4%) Oui (17,6%)	Oui (94,1%) Non (5,9%)	Oui (79,8%) Non (20,2%)
ENSEMBLE (1092)	Non (831) Oui (261)	Non (839) Oui (253)	Oui (1014) Non (78)	Oui (760) Non (332)

Remarques : Dans les différentes cases de ce tableau, on peut lire le pourcentage d'étudiants de chaque option ayant des réponses de type existentiel, épistémique, factuel, axiologique. Par exemple, 22 % des 436 étudiants de l'option ACSE ont produit des énoncés de type existentiel.

Dans la ligne ENSEMBLE de ce tableau sont indiqués des effectifs. Par exemple, on lit que 261 étudiants ont produit des textes de type existentiel.

Les verbes à l'infinitif sont nombreux, ce qui est fréquent dans un corpus de réponses à des questions ouvertes. Ils sont parfois au futur ou au conditionnel. L'ensemble de ces observations montre une certaine difficulté à se placer dans le temps présent. Les types factuel et axiologique sont très fréquents par rapport aux types existentiel et épistémique. Seuls les types existentiel, factuel et axiologique font l'objet d'une analyse dans cet article.

L'ancrage dans l'action, la détermination et l'exigence

Un *discours factuel* important pour toutes les options, mis à part celui de l'option GME, dénote un fort engagement. La catégorie « factuel » est liée de façon significative à l'option. Les verbes de type factuel dans le discours des étudiants regroupent *le dire*, les moins nombreux, et *le faire*, les plus nombreux. La majorité des verbes relevant du faire sont à l'infinitif.

Deux catégories de verbes ont fait l'objet d'une étude particulière :

- le VOULOIR est, d'après Pottier (1992, p. 218), le « verrou de l'action ». Sa présence révèle la force de détermination des étudiants par rapport à leur projet personnel et à leur formation. De nombreux verbes dans cette catégorie : « vouloir », « désirer », « obtenir », « avoir » (avoir réussi), « souhaiter », « espérer » sont conjugués et reflètent de ce fait leur ancrage dans le réel lorsqu'ils sont dans le domaine du faire ;
- le POUVOIR est indicateur de doute dans les énoncés recueillis : les occurrences des verbes POUVOIR et PERMETTRE, fréquentes, sont souvent associées à la crainte de ne pouvoir atteindre un objectif.

La présence de ces deux catégories de verbes dans le discours des étudiants permet de mieux distinguer leur engagement selon le diplôme.

Tableau 3

Proportions de réponses comportant les verbes POUVOIR et PERMETTRE, et VOULOIR selon l'option

<i>OPTION</i>	<i>ACSE</i>	<i>TV</i>	<i>TC</i>	<i>GME</i>	<i>IAA</i>	<i>TOTAL</i>
pouvoir, permettre	17,2%	27,2%	27,9%	26,3%	33,6%	23,9%
vouloir	17,9%	9,8%	12,2%	7,6%	16,0%	13,7%

Le tableau montre la présence importante des verbes pouvoir et permettre dans le discours des étudiants de l'option IAA (33,6% des réponses des étudiants de cette option comportent les flexions de ces verbes), ce qui révèle un certain doute par rapport à la formation et une inquiétude sur la réalisation de leurs projets. Par contre, les étudiants de l'option ACSE semblent moins douter et l'analyse de l'utilisation qu'ils font du verbe vouloir éclaire sur leur détermination à réussir. La motivation très forte des étudiants de l'option IAA qui ont un projet de carrière et celle des étudiants de l'option ACSE qui s'identifient à la formation et qui ont déjà un projet professionnel plus concret et parfois familial se confirment.

Le type axiologique est fréquemment utilisé par l'ensemble des options. Dans cette catégorie, se trouvent des verbes, des adjectifs et des expressions essentiellement appréciatifs (« aimer », « plaire », « intéresser », « intéressant », « convenir », « apprécier », « correspondre », « bon », « correct », « suffisant », etc.). Les verbes qui relèvent d'un type appréciatif sont souvent conjugués, contrairement aux verbes factuels souvent déclinés à l'infinitif. Ce fait

dénote une volonté à avoir un projet correspondant à ce que les locuteurs aiment. La catégorie de mots : «suffisant», «suffisamment» est caractéristique de l'option IAA :

Avoir eu une formation SUFFISAMMENT bonne pour s'intégrer dans le monde professionnel et pour continuer des études supérieures si possible.

La présence du type factuel et du type axiologique est liée de façon significative à l'option. Les étudiants des options IAA et TC ont une attente et une exigence forte par rapport à la réussite de leurs projets qui doivent correspondre à ce qu'ils aiment. Par contre, les étudiants de l'option GME possèdent le discours de type appréciatif le plus faible de toutes les options, ce qui confirme la tendance de ces étudiants à ne pas se situer au centre de leur discours en mettant une certaine distance entre la formation et leurs propres projets.

L'utilisation conjointe du verbe POUVOIR, qui exprime un doute, en relation avec la modalité *axiologique* qui marque souvent également aussi le doute («qui correspond à», «qui me convient», «suffisamment», etc.), semble révéler que ce doute aurait tendance à se porter sur les capacités de la formation à répondre à leurs attentes en particulier pour les étudiants des options TC et IAA.

POUVOIR poursuivre mes études, avoir un bon niveau d'étude adapté à notre vie professionnelle, avoir un métier que l'on fait avec «passion» et SI POSSIBLE bien payé.

Le doute révélé par l'assertion, l'argumentation et la modalité aléthique

De nombreux étudiants argumentent (47%). La répartition des termes de l'argumentation est liée à l'option : les étudiants de l'option IAA (54,6%) construisent une argumentation complexe, ceux de l'option GME argumentent très peu (35%) ce qui confirme leur distance par rapport à la formation suivie.

Les étudiants, en particulier ceux de l'option IAA, argumentent en s'appuyant sur un verbe dont la détermination est nettement moins marquée que le verbe VOULOIR, comme POUVOIR, induit un doute dans les possibilités de réussite de la formation BTSA. La présence de termes de type aléthique comme «possible» ainsi qu'un nombre important de mots axiologiques dans le discours de ces mêmes étudiants confirme cette hypothèse :

POUVOIR poursuivre des études OU trouver un emploi, aboutir au projet de vie que l'on s'est fixé, PAS SEULEMENT obtenir le diplôme MAIS être capable

de concrétiser les nombreuses connaissances théoriques acquises, dans le cadre d'un emploi.

Les expressions relatives à l'assertion : «peut-être» (combinée avec des marques de négation), «rien», «aucun», «ne/n°/pas», «non» révèlent principalement la peur ou le doute devant la valeur de leur formation, les difficultés à trouver le travail souhaité et devant leurs propres capacités :

Avoir une ouverture d'esprit suffisante pour travailler dans le domaine paragricole ou agricole, mais ceci N'est PAS aisé vu le mode de formation.

La modalité aléthique exprimant le doute est employée par 5% des étudiants, quelle que soit l'option.

En conclusion : le doute lié à la motivation selon les options

L'étude de l'énonciation révèle l'engagement particulier des étudiants de l'option ACSE d'origine rurale en majorité dans cette formation. L'emploi du pronom JE avec les verbes d'ordre factuel comme VOULOIR souligne l'engagement de ces mêmes étudiants. Cette motivation, sans doute liée à leur appartenance au milieu rural, donc au type de formation suivie, s'accompagne d'un manque de confiance en leur capacité à réussir à l'égal de l'ensemble des options. La motivation des étudiants de l'option IAA semble plus relever d'un projet professionnel fort et d'une confiance dans leurs capacités (poursuite d'études). Un doute vis-à-vis de la formation elle-même ressort cependant de leur discours (emploi de termes tels «suffisant», du verbe POUVOIR). Pour les options IAA et TC, cette motivation s'accompagne d'une exigence très forte (type «axiologique» fréquent, association du verbe POUVOIR et d'énoncés de type axiologique).

Quant à la crainte d'affronter le monde du travail, elle est sensible, toute option confondue, par la «mise en distance» de leur discours par rapport à la réalité (verbes de type aoriste).

Le doute s'exprime dans les discours des étudiants quelle que soit l'option (emploi fréquent d'assertions, association de termes argumentatifs et du verbe POUVOIR). Pour les étudiants des options TC et ACSE, ce doute est associé à une forte motivation (emploi du verbe POUVOIR associé à des énoncés de type axiologique).

Les étudiants de l'option GME prennent de la distance par rapport à leur formation : cela s'exprime par leur tendance à éviter de prendre leur interlocuteur comme témoin, un discours peu factuel, une utilisation modérée du verbe VOULOIR, des réponses courtes et une argumentation plus faible.

Conclusion générale

Dans le prolongement d'une lecture en focalisation externe indirecte et directe, nous avons fixé notre intérêt sur une focalisation *interne* afin de saisir le point de vue des apprenants en tant qu'acteurs dans le dispositif BTSA et en tant que sujets dans leur parcours personnel. L'étude en focalisation externe avait permis de mettre en évidence des problématiques pour lesquelles nous avons tenté de rechercher les réponses dans une perspective interne. Ces problématiques nous ont amenées à poser des hypothèses et à préciser des critères et des indicateurs d'évaluation nécessaires à la recherche de méthodes sous l'angle de la focalisation.

On pouvait s'attendre, en analysant le discours des étudiants à partir d'une question ouverte, à trouver peu d'éléments de réponse à nos questions. Cependant, l'importance de l'investissement des étudiants dans leurs réponses révèle des non-dits non perceptibles dans des réponses à des questions fermées. Partant des réponses de ces mêmes étudiants à une question fermée sur la réussite qui indiquaient une préférence massive à la réussite professionnelle (80% des réponses), nous avons posé l'hypothèse que ce résultat cachait une stratégie et des ambitions que nous pourrions découvrir dans le discours des étudiants. L'analyse de contenu, puis une analyse statistique exploratoire de type lexicométrique, nous ont permis de progresser dans la découverte de ces stratégies et de ces ambitions (lexique du plaisir, des projets professionnels et de poursuite d'études) mais aussi de doute. Le doute perçu est à mettre en relation avec les ambitions (reconnaissance sociale, avenir professionnel, poursuite d'études, etc.), le recrutement des étudiants, leurs stratégies et leur origine sociale.

Le fait d'évaluer le curriculum BTSA, en s'appuyant sur des méthodes quantitatives (étude des questions fermées, analyses statistiques du contenu des énoncés, analyses lexicométriques) et sur une accumulation d'approches qualitatives (analyse de discours, mais aussi étude de l'énonciation et de la modalisation de ce discours) a permis de préciser le sens de ce doute et de cette motivation et de saisir l'écart qui existe entre les finalités ambitieuses des décideurs et les motivations fortes des étudiants dans les secteurs de production en régression, comme TV et plus particulièrement ACSE, par rapport à des secteurs en développement dont le recrutement ne favorise pas toujours des étudiants d'origine agricole comme ceux de IAA, GME, TC (GREIF, 1994, p. 97).

NOTES

1. Pour Forquin, le curriculum est «un dispositif d'enseignement donnant lieu à des itinéraires d'apprentissage». Il reprend l'expression anglo-saxonne de «parcours éducationnel» mais rajoute que «par extension, la notion désignera moins un parcours effectivement accompli ou suivi par quelqu'un qu'un parcours prescrit pour quelqu'un, un programme ou un ensemble de programmes d'apprentissage organisés en cursus» (Forquin, 1989, p. 23).
2. Contrairement à une fiction, l'évaluateur n'est jamais «omniscient», il est toujours forcément focalisé sur quelque chose, même s'il est placé en dehors du dispositif ou du parcours de l'apprenant. Ce premier type sera donc pour nous, puisqu'il y a focalisation, une focalisation externe-indirecte qui correspondra à un «évaluateur-relateur» ayant un «point de vue» très large et relativement distant des acteurs.
3. À la question : «Selon-vous, sur quel type de réussite un BTSA devrait-il mettre l'accent? 1. Réussite scolaire; 2. Réussite professionnelle; 3. Réussite sociale; 4. Sans opinion» (Enquête du GREIF, 1994), 80% des étudiants ont répondu par la modalité «Réussite professionnelle».
4. Les tableaux lexicaux étudiés sont les tableaux de contingence dont les lignes correspondent aux mots du corpus, les colonnes à des parties de ce corpus. Ces parties sont soit les énoncés de chaque locuteur, soit la réunion d'énoncés de catégories de locuteurs (les énoncés des étudiants regroupés par option). Ainsi, à l'intersection de la *i*^e ligne et de la *j*^e colonne de ces tableaux correspond le nombre d'occurrences du mot *i* dans la *j*^e partie du texte.

RÉFÉRENCES

- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *D.R.L.A.V.*, 26.
- Bally, C. (1965). *Linguistique générale et linguistique française* (4^e éd.). Berne : Francke.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Benzecri, J.-P., et coll. (1981). *Pratique de l'analyse des données, t. 3, Linguistique et Lexicologie*. Paris : Dunod.
- Boisanté, J.L., & Jouve, H. (1989). *L'enseignement agricole à l'horizon 2000*. Rapport au ministre de l'Agriculture et de la Forêt. (La Documentation Française, collection des rapports officiels)
- Cherryholmes, C.H. (1987). Social project for curriculum : post-structural perspective. *J. Curriculum Studies*, 19 (4), 295-316.
- Cottavoz, Y., & Moine, M. (1999). *L'évaluation d'un curriculum de BTS de l'enseignement agricole : de l'évaluation par les acteurs à l'évaluation par les sujets*. Grenoble : Rapport, Laboratoires GREIF et LABSAD, Université Pierre-Mendès-France.
- Cottavoz, Y., & Moine, M. (2000). Comparaison de corpus de tailles différentes : l'apport de techniques d'échantillonnage. *JADT 2000 (Cinquièmes Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles)*, 285-292.
- Ducrot, O. (1980). *Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.

- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Éd. De minuit.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles: Éd. De Boeck Université.
- Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. In C. Guimelli (éd.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Forquin, J.C. (1989). *École et culture*. Bruxelles: Éd. De Boeck Université.
- Fuchs, C., et coll. (1993). *Linguistique et traitements automatique des langues*. Paris: Hachette Université.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Éd. du Seuil.
- GREIF (1994). *Étude sur les BTS de l'enseignement agricole*. Rapport 3.
- Habert, B., Nazarenko, A., & Salem, A. (1997). *Les linguistiques de corpus*. Paris: Armand Colin.
- Jaubert, A. (1990). *La lecture pragmatique*. Paris: Hachette.
- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M. (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris: Dunod
- Mainguenaud, D. (1991). *L'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Meyer, M. (1985). *Logique, langage et argumentation*. Paris: Hachette Université.
- Muller, C. (1993). *Principes et méthodes de la statistique lexicale*. Paris: Slatkine-Champion.
- Patil, G.P., & Taillie, C. (1982). Diversity as a concept of measurement. *JASA (Journal of the American Statistical Association)*, 77 (379).
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- Pottier, B. (1992). *Théorie et analyse en linguistique*. Paris: Hachette.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse de données textuelles et une application. *Aurélia de Gérard de Nerval, Bull. de Method. Sociol.*, 26, 24-54.
- Saussure, F. (1985). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Stake, R.E. (1980). *The case study method in social inquiry*. In H. Simons (éd.)
- Stufflebeam, D.L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: Édition NHP.