

ECRIRE UN MEMOIRE DE RECHERCHE QUI CONCERNE LE « JE » : UNE POSITION DE SCRIPTEUR INTERDITE ?

Résumé : L'article pose la question de l'écriture de soi dans un mémoire inscrit dans le champ de la psychologie clinique en Sciences de l'Education : position de scripteur interdite ? Les normes universitaires viendraient à la rencontre de l'inconscient pour interdire au sujet de se révéler. Les données confrontées : extraits des mémoires, brouillons, mais aussi réponses écrites à une consigne évoquant une impossibilité de laisser libre choix du sujet de mémoire, montrant que s'il y a interdit, il franchit les portes. En effet, si des profils semblent se dessiner autour d'un engagement sur lequel on disserte sans le définir ou d'un engagement clairement exprimé, deux sortes d'indices ressortent de façon générale : d'une part le désir d'argumenter, d'être celui qui « dit » ou « fait bouger les choses », d'autre part les alternances ou ruptures de position dans le discours (changements de référent, changements de modalité, ou de centration inattendus). Ainsi les indices seraient à chercher du côté des « lapsus de la distanciation ». Cette première recherche, versant étudiant, invite à se tourner aussi vers l'accompagnement de telles écritures.

Mots-clefs : Position de scripteur — Inconscient — Interdit — Ecriture de soi — Enonciation — Lapsus de la distanciation.

L'objet de la recherche se situe autour de l'engagement de soi dans l'écriture d'un mémoire de recherche en Sciences de l'Education. La question de départ pourrait être : jusqu'où peut-on parler de soi dans un mémoire universitaire ? Comment ? A quelles conditions ?

Couramment, la question est évoquée, sous forme de refus : « *l'objectivité s'accommode mal d'un sujet* qui touche personnellement* », ou encore « *un mémoire n'est pas destiné à remplacer une thérapie* ». Ce refus est accompagné d'une injonction plus ou moins forte à « *changer de sujet* ». Pourtant, dans le même temps, beaucoup s'accordent à penser qu'un intérêt pour l'objet de recherche est la garantie d'un engagement de bonne qualité dans le travail, ou vont même jusqu'à concéder que « *pour mener à bien une recherche, il faut y trouver personnellement un intérêt* ». Faut-il traduire en langage clair, que l'engagement est nécessaire à condition qu'il reste invisible derrière le « nous, chercheur » ou y lire une injonction paradoxale ?

* Dans ces réflexions émises par des enseignants, le mot « sujet » est à entendre au sens d'objet de recherche.

Concrètement, l'intérêt se porte ici sur les étudiants qui inscrivent leur mémoire dans le champ de la psychologie clinique de l'éducation, pressentant consciemment ou inconsciemment que les références théoriques ainsi que la méthodologie utilisée (entretien et analyse clinique) établiront un écho avec ce qui les préoccupe.

De prime abord, trois enjeux peuvent être soulignés, mais nous y reviendrons bien évidemment à l'issue de cet article :

- Le plus pragmatique concerne la poursuite ou l'abandon de certains étudiants qui ne savent comment concilier ce désir confus de comprendre une problématique personnelle et les recommandations d'un directeur en matière d'objectivité.

- Le deuxième concerne l'autre versant : l'aide à apporter à l'écriture de tels mémoires. La didactique a-t-elle quelque chose à dire à ces scripteurs particuliers ? Autrement dit, peut-on mener une réflexion sur l'accompagnement de telles écritures ?

- Enfin, et l'enjeu est peut-être ambitieux, on peut se demander si cette question est de nature à fournir un matériau d'étude intéressant. Si, de tout temps, la théorie psychanalytique s'est nourrie des analyses des patients, ne peut-on rêver qu'à une époque où de plus en plus de jeunes se lancent dans un parcours universitaire semé de mémoires, on utilise ces écritures de soi comme source d'interrogation théorique, dans le champ des études cliniques.

Une première question consiste à débattre de ce qu'on entend par « écriture d'un mémoire qui concerne le « je ». Trois cas de figure peuvent être décrits rapidement :

- Dans le premier cas, l'étudiant(e) se présente comme ayant conscience de vouloir aborder une chose qui lui est chère. Citons l'exemple de X qui déclare vouloir s'intéresser à l'annonce du handicap, compte tenu des blessures qu'elle a observées chez ses parents à la naissance de sa sœur porteuse de la trisomie 21.

- Dans le deuxième cas, l'étudiant déclare un intérêt très fort pour un sujet, sans qu'il soit fait de rapport explicite avec la vie personnelle. Toutefois, les échanges oraux nous permettent en tant que Directrice de mémoire pressentie de repérer un impact de ce sujet désiré, sur la personne.

Dans les deux cas, le choix du sujet s'accompagne en général d'une motivation forte à « faire bouger les choses » qui s'ancre dans les Sciences de l'Education vues comme sciences du terrain.

- Le troisième cas fait le lien entre les deux premiers : les motivations affichées sont là pour en cacher d'autres. Ainsi le choix autour de l'annonce du handicap aux parents peut déboucher sur « *le vécu des frères et sœurs d'enfant handicapé [...] pour lesquels il n'y a pas d'annonce du handicap. Ils sont seulement pris dans la mouvance de la souffrance des parents* ».

ECRIRE UN MEMOIRE DE RECHERCHE QUI CONCERNE LE « JE »

Tout ceci revient à dire que le mémoire devient le lieu où parle l'inconscient. Restera à définir comment le choix du sujet est investi comme lieu d'expression ou de réparation de soi-même.

Le deuxième point qui rend périlleux notre travail concerne le repérage d'indices. La littérature linguistique représentée au départ par Benveniste, et reprise par les psycholinguistes et les didacticiens de l'écrit, indique un certain nombre de repères caractérisant l'énonciation : les relations de personne, les relations de temps, les modalités...

Il s'agit à l'origine de ce que Benveniste (1966) présente comme expression de la subjectivité dans le langage, ce qui « unit l'homme et la langue » : « nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant [...] C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme [...] C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'"ego" ». Benveniste ajoute : « La "subjectivité" dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme "sujet" » (p. 259).

De notre point de vue, nous pourrions alors nous demander si la subjectivité désigne la capacité à « se poser comme sujet » ou le fait qu'il est impossible de ne pas le faire, ou encore le fait de construire cette position.

Le discours est alors entendu comme « énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre de quelque manière », que ce discours soit écrit ou parlé. Les indicateurs de l'inscription du sujet dans son discours semblent alors repérables : le « je » en référence à un « tu », les marques de l'instance du discours : l'ici et maintenant et autres marques déictiques, les modalités qui affectent les faits assertés, ou encore les indices de l'argumentation du sujet parlant : la résonance du passé dans le présent qui contraste avec la présentation de faits survenus à un certain moment du temps sans aucune intervention du locuteur dans le récit.

Face à ce repérage d'indices, se lève un certain nombre d'obstacles :

- Comment écrire « je » quand de fait on n'a pas conscience d'être concerné ?

- Plus précisément : n'entame-t-on pas une démarche d'évitement à son insu... démarche à ranger du côté des mécanismes de défense... ? Vouloir et refuser en même temps une réflexion qui mettrait en lumière ce qui était dans l'ombre...

- Cet ancrage dans l'écrit apparaît interdit. Contrairement à certains mémoires professionnels où il est parfois conseillé, voire recommandé, expressément de s'engager dans son texte, à l'université les normes bannissent cet engagement personnel. Le scripteur pressé d'employer « nous », « on » ou une tournure impersonnelle, s'exprime au nom de la communauté scientifique.

- Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, l'injonction d'éviter un sujet trop proche de soi, s'accompagne implicitement du sentiment de devoir faire effort pour se distancier. Comment, dans ce cas, s'attendre à trouver des marques d'engagement ? Tout au plus, apparaîtront-elles comme erreurs « oubliées ».

C'est là que l'inconscient laisse entrouverte une porte qu'on croyait avoir soigneusement verrouillée : l'interdit force les portes. A ce stade de notre présentation, un détour par ce que Reuchlin (1957) présente comme un effort de clarification de la part de Freud peut asseoir notre propos : « Supposons que dans cet auditoire attentif, se soit glissée une personne qui, par ses rires, ses bavardages, m'empêche de continuer ma conférence. [...] Ainsi, il peut survenir en nous une idée, un désir que nous ne pouvons, pour des raisons morales, accepter. Il se produit alors un conflit, et cette idée, ce désir, sont refoulés, chassés hors du domaine de nos pensées conscientes. Ils continuent à exister dans l'inconscient mais un barrage leur interdit l'accès de la sphère consciente. [...] L'auditeur chassé de la salle n'en continue pas moins à exister ».

Ainsi les symptômes ne sont que les formes déguisées des désirs, des pensées refoulées. Pris au premier degré, ils ne disent rien de la cause qui les produit. De même en est-il des mécanismes de défense évoqués plus haut. Rappelons que ces mécanismes psychiques automatiques et inconscients sont destinés à préserver le sujet d'une « réalité vécue comme intolérable parce que trop douloureuse » et apparaissent dans tous les registres de la vie y compris ceux de l'entretien clinique dans le cadre d'une recherche (Castarede, in Chiland 1983). Ils prennent la forme de la fuite, de l'oubli, du refoulement, de l'identification ou de la projection ou encore de la rationalisation. Dans l'entretien, le sujet disserte sur le thème, pour éviter de parler de lui (Castarede) face à la maladie grave le patient expose son cas comme s'il s'agissait d'un autre (Ruszniewski 1995) !

C'est dire qu'il devient impossible pour toutes ces raisons de prendre le matériau fourni comme limpide et transparent. Ne nous voilons pas la face : l'entreprise ne s'apparente pas à un relevé d'indices comptabilisables dont la variété et la répétition donneraient un indicateur d'un plus ou moins grand engagement. A l'inverse attendons-nous à chercher les « ratés de l'expression » qui signaleront l'inconscient forçant le double barrage : l'interdit de s'engager dans un mémoire universitaire, et la peur de se révéler soi, dans un sujet où on craint de voir jusqu'à quel point il intéresse son auteur ! Ce qui, somme toute, revient à considérer ce que Freud décrit dans *Psychopathologie de la vie quotidienne*, à travers oublis, lapsus, erreurs de lecture et d'écriture...

Trois types de données vont être confrontés :

En premier lieu, il s'agit d'une demande écrite que nous avons adressée à certains étudiants susceptibles d'être concernés par cette recherche. Elle a trait au choix du mémoire, selon la consigne :

Il n'y a pas que les étudiants qui mettent en place des recherches pour écrire des mémoires, les enseignants-chercheurs aussi ! Le thème de celle-ci concerne le choix du sujet de mémoire par chaque étudiant(e). Dans toutes les universités, certains professeurs pensent qu'il existe des sujets « délicats » ou qu'il vaut mieux concentrer les mémoires sur un même thème familier à cet enseignant choisi comme directeur de mémoire. Aussi, il m'a semblé que parfois certains se sentaient contrariés dans leur projet, et parfois abandonnaient. Afin de fournir les premiers éléments de cette recherche, pourriez-vous écrire de façon très libre (aussi courte

ECRIRE UN MEMOIRE DE RECHERCHE QUI CONCERNE LE « JE »

ou aussi longue que vous le souhaitez !) ce qui a motivé le choix de votre sujet de mémoire.

Le deuxième et le troisième groupe de données visent le repérage d'indices des ratés dans le non-engagement : dans les mémoires à l'état définitif, et dans les brouillons, c'est-à-dire les étapes intermédiaires d'écriture, remis au Directeur de mémoire.

Rappelons bien évidemment qu'il s'agit d'un travail exploratoire, ayant pour but de déterminer les indices pouvant se révéler pertinents pour la suite et à partir de là d'établir l'enjeu et la faisabilité d'une telle étude.

1. LES REPONSES ECRITES CONCERNANT LE CHOIX DU MEMOIRE

La formulation de la question invite les étudiants à se sentir concernés, s'ils ont eu le sentiment d'avoir dû franchir une certaine barrière pour dire à l'enseignant qu'ils voulaient travailler sur tel sujet. Sur 9 demandes, 7 réponses sont parvenues. Précisons qu'une réponse comporte deux papiers concernant respectivement le mémoire de maîtrise et un mémoire de 3e cycle.

Par leur contenu et leur forme quant à l'énonciation, les réponses obtenues peuvent être classées selon un ordre croissant d'engagement déclaré. Ainsi deux groupes peuvent être établis autour d'un lien clairement exprimé ou non entre le choix du sujet et un rapport à soi.

1.1. Mise à distance de soi-même

On peut dire que les réponses du premier groupe (au nombre de 4) sont construites autour d'une mise à distance de la question posée.

Les deux premières ne répondent pas directement à la question, mais dissertent sur l'intérêt qu'il y a à « choisir un sujet présentant un intérêt pour la personne ». **A** se caractérise par un discours qui fait alterner les réflexions impersonnelles et l'adresse à un étudiant fictif supposé témoin. **B** fait suivre cette réflexion impersonnelle sur l'intérêt du choix, d'un travail d'anamnèse sur la façon dont le sujet s'est constitué et sur les différentes étapes franchies.

Pour **A**, 4 éléments cohabitent :

- des déclarations impersonnelles :

« il faut avant tout choisir un sujet qui nous intéresse [...] il est complètement inutile de réaliser un travail de recherche dans l'unique but de faire plaisir à un ou des enseignants [...] cela ne doit pas être une contrainte [...] il faut simplement être patient et persévérant [...] il faut avoir à l'esprit [...] »

Notons que ces tournures impersonnelles sont des expressions modalisées : 4 injonctions et une forme d'appréciation (« inutile »).

- l'emploi du « nous », désignant vraisemblablement les étudiants, c'est-à-dire des « je » dissimulés :

« il faut avant tout choisir un sujet qui nous intéresse »

- l'emploi du « tu » indiquant un destinataire lecteur, qui suppose donc que « je » s'adresse à lui.

« avec toutefois l'idée que le thème étudié puisse t'apporter de solides éléments quant à la profession que tu décideras d'exercer [...] avoir à l'esprit que tu n'es jamais seule [...]

[...] peuvent t'apporter un soutien, des conseils, une aide précieuse que tu apprécieras très certainement ».

- l'utilisation de la 3e personne avec un mot fortement connoté à un désir personnel.

« être patient et persévérant tout en gardant l'espoir d'achever son chef d'œuvre ».

B prend l'allure d'une discussion par rapport au texte soumis, et est suivi d'une discussion avec soi-même au sujet du choix de mémoire. Chaque discussion donnant lieu à une argumentation étoffée.

- *« Avant de répondre [...] je voudrais intervenir sur la position émise ou adoptée par certains professeurs. Tout d'abord 'délicats', des sujets délicats, j'aurai envie de dire pour qui sont-ils délicats ? Je pense que même s'il y a sujet 'brûlant' il y a manière de l'aborder. »*

« Quant au fait de concentrer les mémoires sur un même thème familial à cet enseignant choisi comme directeur de mémoire, je suis a priori contre [...] car cela devient une recherche téléguidée qui là s'avère "délicate" ».

« D'un autre côté je pense qu'il faut peut-être dissocier l'étudiant pur de l'étudiant salarié. Si cette formule apporte un certain cadre, une sécurité, elle peut venir pallier à un manque d'expérience [...] »

- le choix du sujet de mémoire est d'abord *reconstitué temporellement.*

« En ce qui me concerne le choix du sujet de mémoire a suivi plusieurs étapes »

« Il est vrai que travaillant auprès d'un public sourd, le thème de la surdité s'avérait tout trouvé. Si dans un premier temps [...] »

- puis est argumenté en fonction de « ce qui peut se faire » ou « doit se faire »

« aborder ce thème pour montrer les dysfonctionnements [...] cette position a été vite dépassée car je pense que l'on ne peut rien faire dans ces conditions. De plus ce n'est pas le but recherché. »

- est finalement évalué quant au *recul par rapport à soi.*

« Il me permet d'aborder un thème que je nommerai 'interne à moi' [...] car je travaille avec les jeunes sourds, tout en optant pour un sujet 'externe à moi' car je ne m'occupe pas directement de l'intégration »

- position de recul elle-même évaluée positivement.

[...] « ce qui me laisse une part de liberté, d'objectivité. »

On constate qu'à chaque question posée, une réponse est apportée, qu'au « si » correspond un « alors », qu'au « je pense » correspond une affirmation « ce n'est pas le but recherché ».

ECRIRE UN MEMOIRE DE RECHERCHE QUI CONCERNE LE « JE »

Contrairement à **A** et à **B**, la réponse **C** ne contient pas d'éléments généraux sur l'intérêt à pouvoir choisir librement un sujet de mémoire. Elle est inscrite directement sous un titre souligné : *choix du sujet de mémoire*, suivi de « *Comment compenser ses difficultés en grande section de maternelle ?* » qui est le titre du mémoire.

- La réponse commence par une *référence à cette population* :

« *le choix de cette population est du au fait que très rarement on pense que les élèves soient en difficulté en maternelle [...] A la maternelle, on ne travaille pas, on joue* ».

A partir de là se développe une argumentation sur ce choix et sur ce qui ressort du mémoire.

- Le deuxième élément à relever dans cette réponse concerne le *glissement* du « on » se référant à la maternelle (Dans la citation précédente : « *A la maternelle, on ne travaille pas, on joue* ») à un « on » vraisemblablement plus élargi :

« *Par ailleurs j'ai donné une connotation psychologique à ce mémoire, dans le but de montrer que le comportement que l'on adopte dépend de l'image de soi. Si on n'a pas confiance en soi, on ne va pas solliciter l'aide d'autrui. Par conséquent, on risque d'utiliser des subterfuges [...]* »

- On note également à travers cette réponse, le *désir de « montrer »* quelque chose par le mémoire :

« *par conséquent, j'ai voulu montrer que dès la maternelle [...]* »

« *une connotation psychologique à ce mémoire, dans le but de montrer [...]* »

« *Par ailleurs, de façon implicite ce mémoire montre que les difficultés [...]* »

- Enfin on remarque une *argumentation forte* à travers diverses formulations :

- une argumentation logique

« *dès lors, ils resteront avec leur problème ou bien alors ils tricheront sur les autres* »

« *Si on n'a pas confiance en soi, on ne va pas solliciter l'aide d'autrui* »

Les alinéas utilisés ici sont destinés à faire ressortir l'argumentation.

L'argumentation se conclut par une injonction à l'enseignant :

« *Dès lors l'enseignant doit être en mesure de créer au sein de sa classe un climat de confiance avec chacun de ses élèves* »

- Mais on remarque aussi une autre forme d'argumentation en forme de « Va, je ne te hais point ! » :

« *Par ailleurs, de façon implicite ce mémoire montre que les difficultés scolaires ne sont pas obligatoirement présentes chez les élèves issus de familles défavorisées* ».

La réponse **D** est organisée autour d'une « dissertation » sur le fait d'être concerné par ce qu'on écrit suivie d'une réflexion « meta » sur ce propos, dans laquelle s'insère inopinément une adresse à un interlocuteur éventuel.

Comme pour **B**, un lien est exprimé entre le scripteur et le choix du sujet, via la profession, mais à la différence de **B**, un pas de plus est franchi en affirmant « *j'ai choisi un sujet proche de moi pour des raisons pratiques mais aussi, surtout, parce qu'il me permettait de Dire et il fut important à ce moment d'être entendue* ».

• « *Il paraît que lorsqu'un écrivain se met à écrire un premier roman, celui-ci est obligatoirement autobiographique* ».

« *L'on parle, ou croit parler, mieux de ce que l'on connaît ou croit entendre [...] un thème proche de ses préoccupations peut sembler rassurant [...]*

réaliser un mémoire [...] peut effrayer

l'écriture est à mon sens un moyen appréciable de mise à distance de ce qui est pénible, confus, voire douloureux

un sujet 'délicat', qui est en rapport avec la personne qui le choisit permet outre la distanciation des affects, une certaine valorisation [...] »

• « *En ce qui concerne le choix de traiter de ma profession [...] j'avais reçu l'aval de mon Directeur de mémoire. Rendez-vous compte ! Je pouvais intéresser un Maître de conférence de l'université [...]* »

• « *Le choix de mon sujet me permettait donc d'évacuer de façon détournée ce qui était pénible pour moi et que je vivais à cette époque comme dangereux [...] j'ai choisi un sujet proche de moi [...] parce qu'il me permettait de Dire et il fut important à ce moment d'être entendue.* »

Ajoutons que ce lien dont on parle sans le définir, est invoqué pour renforcer l'argumentation impersonnelle du premier point, par une inscription personnelle dont on peut soupçonner le désir argumentatif.

« *Le choix d'un sujet de recherche n'est pas un moyen de faire une "self-thérapie" mais ce qui est sûr pour moi c'est que la liberté de choisir ce qui me préoccupait, a été le meilleur moteur de réflexion et de motivation que je connaisse.* »

Que découvrons-nous à travers ces 4 réponses, **A**, **B**, **C** et **D** ?

Un « je » qui se cache derrière

- un chef d'œuvre qu'il voudrait réaliser,

- une prise de position forte contre les mémoires imposés « qui ne donneraient rien de bon »,

- un « on » qui peut inclure le scripteur... jusque dans son milieu social,

- ou un très fort désir de se dire et d'être entendu et reconnu, c'est-à-dire un

« Je » qui pousse les portes soigneusement verrouillées de l'inconscient en utilisant des moyens anodins à sa disposition comme le désir de défendre une catégorie de population, de se poser des questions sur l'intégration ou de se réaliser à travers un chef d'œuvre ou une reconnaissance du soulagement éprouvé à pouvoir parler de soi...

1.2. Lien explicite entre le choix du sujet et le retentissement sur soi

Le deuxième groupe, composé de trois réponses, affiche plus clairement le lien avec la personne.

La réponse **E** se subdivise en **E1** et **E2** correspondant à deux mémoires réalisés à une année d'intervalle. Précisons que nous n'étions pas impliquée dans la direction du mémoire E1.

La réponse **E1** peut se découper en trois temps :

- la peur en ce qui concerne la nécessité d'un terrain, et le choix d'un terrain connu : la classe où la mère du scripteur est enseignante.

« ce qui me préoccupait [...] je dois reconnaître que j'ai une certaine appréhension [...] il me semblait plus aisé de solliciter un environnement qui m'était familier. C'est pourquoi j'ai demandé à ma mère, enseignante »

- un intérêt particulier pour deux élèves de cette classe, victimes d'inceste

« cependant je savais que dans cette classe étaient scolarisés deux enfants qui [...] »

On remarque que cet intérêt est présenté comme secondaire, puisqu'il en est question au 3e paragraphe, à l'aide d'une formule de retrait : « cependant je savais »

- une résonance personnelle

« les moments de proximité que j'ai vécus auprès de ces enfants en souffrance ont révélé chez moi [...] j'aimais être avec eux et je voulais comprendre ou du moins entendre leurs maux [...] »

Si le « je » est utilisé dans ces trois temps, on constate que l'organisation de la réponse... aménage en quelque sorte progressivement la possibilité de livrer quelque chose de personnel.

La motivation de **E2**, inscrite dans la continuité avec **E1** - l'intérêt éveillé par ces deux enfants - débouche sur un désir d'intervention.

- *« le contact de ces deux enfants a éveillé en moi un profond intérêt [...] par ailleurs [...] m'a amené à réfléchir sur [...] »*

- *« contribuer, dans la mesure du possible, à l'amélioration [...] acquérir certaines compétences pour gérer ou former [...] j'espère que ce travail, dont la conclusion présentera des recommandations [...] »*

F affiche un intérêt dont l'auteur est conscient :

La question reformulée : « pourquoi ai-je choisi de consacrer mon mémoire à la fratrie de personne handicapée ? Le facteur qui a essentiellement influencé sur le choix de mon sujet de mémoire est que je suis moi-même la soeur d'une personne handicapée. »

La réponse courte fait alterner « je » et « nous », dans lequel « je » s'inscrit.

Trois éléments se suivent qui ont, tous les trois, rapport avec un désir d'apprendre de ceux qui sont dans le même cas.

« je souhaitais connaître le point de vue d'autres fratries [...] ensuite je me demandais aussi si ma façon de voir ou de ressentir les choses était unique ou

commune à toutes les fratries [...] enfin il est toujours intéressant de voir comment ça se passe en dehors de notre propre [...] »

Le désir de dire est ici inscrit en creux :

« De plus, peu de choses étaient énoncées sur ce sujet dans les livres ou autres [...] »

Enfin **G1** suivi d'une courte évocation d'un mémoire **G2** en préparation, est écrit dans des conditions un peu différentes, en raison du délai de temps beaucoup plus long après la présentation du mémoire. Ce laps de temps et la mise en chantier de **G2** ont permis une prise de conscience du lien entre un événement personnel passé et le choix du sujet de mémoire.

« Lors du choix de ce sujet, je ne voyais pas (ou ne voulais pas) de lien entre ce sujet et 'mon for intérieur', ma vie personnelle. Puis en avançant dans le sujet, de plus en plus passionnée, voulant toujours en savoir plus, [...] je me suis interrogée sur un éventuel lien.

Y aurait-il alors un lien entre mon sujet et ma vie ? [...] J'étais maintenant persuadée que le choix de ce sujet n'était pas le fruit du hasard comme j'avais pu me le faire croire durant les premiers mois. Alors j'ai cherché ce lien, j'ai fouillé dans ce for intérieur, dans mon for intérieur. [...]

Ce sujet de mémoire pouvait alors être né de cet événement traumatisant. »

G2 très court contient une nouvelle interrogation sur ce lien.

« le fait de 'bloquer' dans l'élaboration de mon mémoire [...] n'est certainement pas le fruit du hasard. De plus, inconsciemment, je ne supporte pas d'attribuer le 'blocage' d'un travail universitaire par rapport à ma vie privée [...] »

Ainsi la caractéristique commune aux trois réponses **E**, **F** et **G** s'articule autour d'un lien avec soi, exprimé sans détour. Chacun de ces scripteurs lit donc à travers la consigne donnée, qu'il a le droit d'exposer clairement en quoi il est concerné par la réalisation de ce mémoire. L'interdit de se livrer qui s'exprimait ailleurs, à travers des protections, est ici franchi.

Ajoutons que la réponse **G2** qui évoque le fait de bloquer dans la réalisation d'un nouveau mémoire ajoute un nouvel enjeu à notre recherche. Une prise de conscience bloque-t-elle la suite du travail ? Nous y reviendrons, sachant que parmi les 7 étudiants ayant répondu, 4 ayant soutenu de façon très satisfaisante leur mémoire et donc encouragés à continuer, éprouvent de fortes difficultés l'année suivante (demandes de poursuite non suivies d'effet, arrêt en cours d'année, difficultés ou blocages exprimés)

2. L'ETUDE DES MEMOIRES PRODUITS

La seconde partie des données consiste à confronter cette analyse des réponses aux mémoires produits. Il nous a semblé opportun pour ce travail exploratoire de nous limiter aux textes susceptibles de contenir des marques d'énonciation :

ECRIRE UN MEMOIRE DE RECHERCHE QUI CONCERNE LE « JE »

l'introduction, la problématique et la conclusion, supposant que la partie théorique ainsi que la présentation de la méthodologie seraient plus conformes à un modèle de référence et que l'analyse des données pourrait présenter un intérêt mais nécessiterait une investigation trop lourde pour cette première étude.

N'oublions pas, d'autre part, que ces textes ont été lus et vraisemblablement corrigés, lecture et correction qui pourraient d'ailleurs faire l'objet d'une réflexion sur l'accompagnement de ces écritures.

2.1. Les mémoires A, B, C et D

Traisons dans un premier temps les 4 mémoires écrits par les 4 étudiants ayant manifesté une certaine distance par rapport à eux-mêmes dans leurs réponses.

Dans la réponse de **A** le « je » se cachait derrière un « tu » auquel il s'adresse en exprimant de façon résignée son attente forte : « *il faut simplement être patient et persévérant tout en gardant l'espoir d'achever son chef d'oeuvre* ».

Patience... à nouveau cachée derrière une phrase de l'introduction : « Depuis longtemps la rencontre avec différents membres d'une équipe éducative et les observations réalisées auprès d'enfants et adolescents carencés m'avaient incitée à réfléchir à la question [...] »

B cachait l'inscription « interne » derrière l'inscription « externe à moi » et ose employer un seul « je » dans une démarche de conceptualisation du problème posé :

« *Les parents ne retrouvent pas une partie d'eux-mêmes dans leur enfant. Il y a une partie d'eux-mêmes de 'cassée' dans la projection qu'ils se font de leur propre enfance dans cet enfant. J'ai envie de nommer cela "la castration de l'histoire interne des parents"* ».

Dans la réponse de **C**, le « je » se cachait derrière des « on » où le sujet peut s'inclure et dans une argumentation destinée à montrer des choses inconnues au sujet des élèves de maternelle.

Nous retrouvons cette argumentation et le désir de « montrer » dans la conclusion. Ceci est particulièrement visible dans la dernière page de conclusion (16 lignes) où chaque phrase est introduite par un terme visant l'argumentation :

« *Dès lors [...] Par conséquent [...] En effet [...] Pour ce faire [...] Dès lors [...] Par ailleurs [...] Par conséquent [...] Qui plus est, ce mémoire permet de montrer que dès la maternelle [...] Dès lors [...]* »

On remarque toutefois, que si les élèves sont classés par profils eu égard à leur comportement en cas de difficulté (solliciter, ne rien demander, tricher) aucune allusion aux catégories sociales n'est faite.

Comme la réponse **C**, le mémoire **D** reflète cette alternance déjà décrite entre une volonté de mise à distance par intellectualisation du discours et une inscription plus personnelle.

Si dans l'introduction le « on » personnel côtoie le « on » impersonnel :

« *pourquoi devient-on éducateur spécialisé et pourquoi supporte-t-on [...]* »

« *Lorsque l'on parle de relation éducative ou de relation d'aide, on a tendance à se poser la question du point de vue de l'aidé ou de l'éduqué* ».

En revanche dans la conclusion ne figure que le « on » impersonnel

« *Peut-on supposer qu'une souffrance qui prend naissance dans l'enfance orienterait [...] Peut-on supposer qu'une opposition aux parents mal négociés durant l'adolescence amènerait [...] Peut-on supposer qu'un traumatisme lié aux pouvoirs des mots dans l'enfance conduirait [...]* »

La réponse en termes de choix de mémoire s'appuyait sur des généralités pour pouvoir exploser : « *j'ai choisi un sujet proche de moi pour des raisons pratiques mais aussi, surtout, parce qu'il me permettait de Dire [...]* »

alors que le texte public du mémoire s'abrite derrière les conventions pour oser avancer des hypothèses questionnantes.

2.2. Les mémoires E, F et G

Pour aborder le mémoire E1, il faut rappeler qu'il n'est pas passé par les « mêmes filets de correction ».

Les trois parties étudiées (introduction, problématique et conclusion) comportent un point commun : faire de très fréquentes références à une même personne : la mère du scripteur, désignée par des appellations différentes : « *ma mère* », « *Mme...* », « *l'enseignante* », « *l'enseignant* », appellations situées sur une trajectoire allant du plus personnel (« *ma mère* », « *Mme...* », « *nous* », « *elle et moi* » dans l'introduction) à l'alternance l'enseignante/l'enseignant dans la conclusion.

« *cette recherche nous permet de concevoir l'enseignante de ces enfants comme un intervenant actif de leur restauration. A travers l'expression de principes pédagogiques simples, l'enseignant parvient [...]*

[...] l'attitude de l'enseignante [...] ces intuitions guident l'enseignante [...] l'enseignant apparaît alors comme un guide [...] considérant que l'intervention de l'enseignante [...] n'est pas négligeable [...] elle reste néanmoins le fait d'une personnalité, qui agit de façon volontaire et isolée. »

Si « *l'enseignant* » a vocation de ramener le débat sur un plan général, la conclusion du paragraphe s'inscrit dans « *l'ici* » d'une personnalité.

De fait l'ensemble de la conclusion semble exprimer une lutte intense entre l'implication et la distanciation.

La position des chercheurs est reprise à titre personnel :

« *M. Gabel précise [...] que la recherche [...] se doit d'orienter son travail [...] je porterai plus loin la réflexion, en affirmant que cette recherche se doit de considérer la formation de l'enseignant [...] se doit de réfléchir [...]* »

Toutefois ce résumé de la recherche en termes de prescriptions amorce une nouvelle position du scripteur qui allie « *je* », « *nous* » et « *on* » pour aboutir, à la fin du mémoire, à se révéler librement à propos de ce qui a été observé sur le terrain.

« *Toutefois je tiens à préciser que la rencontre avec ses enfants (lapsus orthographique ?) et le passé qu'il véhicule m'a appris à chérir le brutal privilège d'être tout simplement humain ; j'ai découvert une véritable frontière à l'idée que j'ai d'un monde humain, et, qu'on ne pourra jamais, tout intelligent, cultivé ou créatif qu'on soit, totalement comprendre cette souffrance, il reste toujours à apprendre, à chercher, à réfléchir.*

ECRIRE UN MEMOIRE DE RECHERCHE QUI CONCERNE LE « JE »

[...] Aussi si on leur offre, ce qui semble banal à tant d'entre nous, si on leur offre la tendresse, le soutien et le respect de soi que nous ne remarquons même pas, lorsque nous les possédons, ces enfants sont capables plus que nous de se dépasser.

[...] P [...] je sus qu'elle était forte, plus forte que moi ».

En revanche, **E2** manifeste l'année suivante une volonté affichée de rentrer dans le discours impersonnel... où le personnel tend parfois à reprendre ses droits.

« Mais que se joue-t-il alors entre les professionnels face à l'enfant, la famille qu'ils doivent prendre en charge [...] »

« De nombreuses études montrent que tout un chacun lorsqu'il est face à une situation de maltraitance [...] il ne peut s'empêcher d'anticiper [...] »

Compte tenu de la réponse sans détour de **F**, on s'attend à trouver des marques personnelles dans le mémoire. L'introduction apparaît courte et ne donne pas lieu à une forme d'engagement dans le discours. Cependant nous y trouvons des mots forts et des modalisations du discours :

- *« La naissance d'un enfant handicapé n'est pas seulement l'affaire des parents [...] elle concerne également la fratrie [...] c'est pourquoi il ne serait pas négligeable d'essayer de savoir ce qui se passe pour les frères et sœurs [...] »*

- Suit une liste de ce qui peut être attendu des entretiens dans laquelle on relève « onde de choc », « les oubliés de la réflexion sur le handicap », « traduire l'ampleur », « donner la parole » ...

La conclusion plus longue, et écrite en un bloc, mérite une analyse détaillée.

- En premier lieu il faut souligner un nombre considérable de mots forts : « perturbe considérablement », « inconsciemment négligés et asservis au paiement de la dette irréductible de leur normalité », « monopolise la totalité de l'amour de sa mère et de son père », « pris en étau », « insupportable présence qui semble par ses béances tout absorber », « avenir de l'un soudé à celui de l'autre ».

- La structure du discours paraît, elle, organisée et répétée sur le mode : constat appuyé par la recherche/déduction à attendre/conséquence à mettre en place. Ainsi pouvons-nous relever les marques de cette argumentation :

« Au stade de la recherche, il ne fait guère de doute [...]

Il est important comme le souligne R. Scelles [...] de faire prendre conscience ainsi peut-être verrions-nous dans l'avenir diminuer [...] »

Souvent [...] il peut se produire ce phénomène curieux que les frères et sœurs

Ce qui peut les conduire à adopter des comportements d'échec ;

Par conséquent [...] il doit avoir la même place [...] Il n'est pas souhaitable qu'il monopolise la totalité de l'amour de sa mère et de son père [...]

On sait aussi que le frère ou la soeur du handicapé est souvent pris en étau [...]

avoir un membre de sa famille atteint transforme fondamentalement l'avenir, car chacun sait que dès lors l'avenir de l'un est soudé à celui de l'autre. »

Précisons que seule la réécriture comporte ces alinéas destinés à mettre en évidence la structure du discours.

Comme pour le précédent, le mémoire de **G** comporte un certain nombre d'éléments à relever dans la conclusion, en termes de ruptures dans le discours :

- rupture en ce qui concerne le référent :

« *le développement de l'enfant [...] même si l'enfant [...] il le ressent [...] l'impatience de sa mère [...] le peu de contact physique entre nos deux protagonistes [...]* ».

A travers le « *nos* » le scripteur se positionne de façon inattendue par rapport aux personnes dont il parle.

- rupture syntaxique :

« *La réponse proposée par la structure est [...] même si la démarche est digne et humaine, elle n'est pas suffisante.* ». La virgule n'apparaît pas une transition suffisante entre ce qui est dit par le scripteur et l'appréciation portée par le scripteur sur ce dont il parle.

- rupture dans le jeu des temps du discours :

« *je pense que l'aide doit donc être apportée à la mère ET à l'enfant [...] le but est avant tout [...]* »

Tout adulte s'engageant dans cette démarche de recherche se voit impliqué auprès des enfants. L'image de cet enfant [...] m'a fait peur. J'ai toujours désiré en savoir davantage pour contribuer à lutter contre ce fléau. »

La fin de la conclusion fait passer d'une prescription sur l'avenir à un retour au passé, dont le résultat actuel semble absent.

En résumé quels indices pouvons-nous retenir de cette première lecture des textes retenus dans les huit mémoires ?

Une modalisation du discours ou son renforcement par le choix de termes forts, mais essentiellement des alternances ou des ruptures dans le discours (discours impersonnel/je, discours impersonnel/on désignant un individu proche du scripteur par la profession, l'enseignante/l'enseignant indiquant une volonté de généralisation, alternance de prescription et de retour à soi). Autrement dit, la démarche qui tente d'aller du particulier au général semble contrecarrée fréquemment par la démarche inverse, particulièrement à des endroits inattendus comme par exemple la fin de la conclusion, comme si le particulier chassé revenait au galop !

3. L'ETUDE DES TEXTES PRODUITS AVANT LA REDACTION DEFINITIVE

Notons qu'avec la troisième série de données, le travail se révèle encore plus exploratoire, puisqu'il s'agit de données réutilisées après coup (sans qu'une démarche de recueil ait été mise en place) et qui ne peut être établie rigoureusement (il s'agit des brouillons qui ont été soumis par l'étudiant et conservés par l'enseignant). Ces données comportent une part d'aléatoire et des blancs.

ECRIRE UN MEMOIRE DE RECHERCHE QUI CONCERNE LE « JE »

Sommairement on peut classer ces textes en 4 catégories :

- des mises en forme faites au début d'année : « le sujet que je veux traiter et pourquoi »,
- des brouillons concernant la formulation de la question de départ ou de la problématique,
- des comptes rendus de lecture parfois assortis d'une appréciation sur le rapport avec le sujet de mémoire,
- des entretiens analysés.

Nous nous en tiendrons ici à regarder les deux premières catégories.

Nous possédons des brouillons de cet ordre pour le mémoire **B**, **D**, **E2**, une feuille pour **C**, un document très bref concernant **G2** qui a déjà été cité, deux documents concernant **F** (document concernant un premier sujet non abouti, et document concernant le sujet ayant donné lieu à la production du mémoire).

Nous les analyserons rapidement en comparant avec les données précédentes, essentiellement dans le but d'y déceler des indices intéressants.

En ce qui concerne **B** nous trouvons une formulation de la problématique (une page) qui ordonne les événements dans une suite qui se présente comme temporelle et logique.

*« L'annonce de la déficience [...] représente [...]
S'ensuit toute une période [...]
[...] d'après les travaux [...] l'apprentissage [...] est fondamental
Cet apprentissage permettra aux parents [...] d'autre part il permettra [...]
Par conséquent, l'enfant [...] trouvera [...]
Il rejoindra ensuite [...] il y apprendra ou poursuivra [...]
[...] il sera amené à rejoindre
En fait l'intégration [...] dépendrait [...] »*

On retrouve donc ici une forme très proche de la réponse envoyée : un enchaînement de faits qui aboutit à une conclusion sans discussion possible.

Le papier **C** (présenté en octobre) établit un lien entre un travail de licence et le mémoire à faire, en indiquant les positions adoptées :

- en licence j'ai étudié [...]
- j'ai tenté de montrer [...]
- j'ai observé afin de voir [...]
- en conclusion de ce rapport j'ai montré, mis l'accent sur [...]
- dès lors, pour le mémoire, je souhaiterai partir de cette conclusion et voir si [...]
- d'où la question que je vais traiter [...]

Là encore, entre brouillon pour le mémoire et réponse à la consigne, on observe un même accent sur le fait de « montrer » même si la première utilisation est temporée par « j'ai tenté de ».

En ce qui concerne **D**, nous sommes en possession de plusieurs papiers indiquant le projet de mémoire, l'intérêt de celui-ci, la référence à certains auteurs, dans

lesquels il nous semble intéressant de relever les « changements de référent », l'impersonnel voisinant avec une insistance personnelle

« Ce mémoire se situe [...] Je suis [...] et il m'est intéressant à partir de ma [...] de m'interroger [...] je m'attacherai à situer cette réflexion dans le cadre [...] comment en tant que professionnel [...] apprend-on et devons-nous à la fois nous impliquer et nous décentrer [...] »

D'après les auteurs les éducateurs [...] D'où viennent donc ces contraintes [...] qui l'empêchent [...] ? Avons-nous peur de [...] ? »

On se souvient que la réponse de **D** alternait entre discours « meta » sur l'écriture et résonance personnelle sur le soulagement éprouvé à se dire.

De la même façon pour **E2** les premières ébauches de la problématique mettent en évidence deux aspects :

- une grande « précaution de langage » aboutissant à un style très obscur,
- un choix difficile en ce qui concerne la personne du questionnement.

Ainsi :

« leur vécu [...] quelles images [...] (les heures que l'on aimerait retrouver [...] les anciens [...] que l'on voudrait [...] »

[...] l'identité [...] mais aussi la manière de percevoir son intervention ce que l'on en sait, ce que l'on sait de la situation [...] puis la manière dont on perçoit [...] les connaissances que l'on a [...] les occasions d'échange avec eux [...] »

Or **E**, avait aussi pris beaucoup de précaution pour avouer que la classe de sa mère apportait un terrain d'observation... où de surcroît « se trouvaient deux enfants victimes d'inceste... » et « reconnaître » : *« les moments de proximité que j'ai vécus auprès de ces enfants en souffrance ont révélé chez moi quelque chose que j'ai du mal à exprimer et à expliquer [...] »*

Quant à **F₀** (premier papier pour un mémoire non abouti) il présente le sujet et les hypothèses sous forme d'argumentation forte (question/réponse et déduction logique).

« Lorsque les parents posent des questions, ils ne rencontrent [...] en effet [...] Pourquoi ? Parce qu'ils manquent [...] par conséquent les parents [...] comme si ils recevaient une gifle »

« Si la première intégration se passe mal on assiste à une sorte de deuxième naissance de l'enfant pour les parents »

« Si intégration nulle alors c'est comme si les parents revivaient la période douloureuse de la naissance avec l'annonce du handicap brutale »

Pour **F1** (mémoire abouti) nous disposons d'un grand nombre de compte-rendu de lectures où parmi des citations relevées de nombreux passages sont mis en relief (mis en couleur et/ou soulignés) où nous remarquons une volonté délibérément affichée de savoir, de vérifier et d'agir :

« Les frères et soeurs [...] se posent souvent la même question [...] en tout cas une chose est sûre [...] quelle est l'attitude à adopter quand [...] ? quels sont les rôles à tenir ? Mais surtout quelles conséquences cela a [...] »

ECRIRE UN MEMOIRE DE RECHERCHE QUI CONCERNE LE « JE »

Avec **F** une concordance semble s'imposer entre réponse à la consigne, brouillon et rédaction de la conclusion dans le mémoire : détermination nette de ce qui est recherché : apprendre des autres par l'intermédiaire de la recherche pour se conforter soi.

Cette détermination s'appuie sur une argumentation logique et l'utilisation de termes forts et sur un raisonnement logique.

A ce stade de la recherche, quels enseignements pouvons-nous tirer de la confrontation des trois sources de données et des indices que nous avons perçus comme importants à relever ?

Deux regroupements semblent se dessiner : le premier autour du désir d'argumenter, de montrer, le second autour des alternances ou des ruptures de position.

Nous relevons dans la première rubrique, les écrits qui emploient le terme « montrer », mais aussi tout ce qui indique un désir de faire connaître, de faire « bouger les choses », de contribuer à l'amélioration ou à la prise de conscience. Peut-on dire ainsi que le sujet qui a conçu le mémoire se cache derrière ce qu'il a réussi à montrer ou démontrer... Pour parvenir à cela, il a ordonné des événements, répondu aux questions qu'il se posait à propos d'un terrain, d'une population : il a argumenté soit en utilisant des mots forts qui vont « percuter » le lecteur tout en lui permettant d'exprimer ce que lui-même ressent fortement, soit en utilisant des formes d'enchaînement logique. La rationalisation, l'intellectualisation, le discours « meta », apparus dans les réponses à propos du choix de mémoire participeraient de cette forme d'argumentation supposant un destinataire qui tenterait de rejoindre le raisonnement pur, valable dans tous les temps et les lieux... (Oléron, 1977, 1983)

Dans la seconde rubrique nous relevons toutes les formes d'alternance, qu'elles s'inscrivent à l'intérieur d'une même phrase (changement de référent), à l'intérieur d'un paragraphe (changement de modalité : « il faut » / « il est inutile de ») à l'intérieur d'un texte présentant un ensemble, comme l'introduction, la conclusion, la réponse à la consigne... (changement de centration : cas particulier/généralisation, prescription/rapport avec soi-même...) mais aussi des formes d'alternance plus cachée comme l'adresse au destinataire qu'il soit « tu » ou « maître de conférences », qui suppose un « je » inexprimé, ou à l'inverse l'insistance d'un « je » concerné par le sujet qui n'en finit pas de chercher un « nous » dans lequel « je » pourra s'inscrire et rédiger un mémoire dans le but d'avoir le droit d'exister.

Nous ne pouvons pas manquer d'évoquer alors cet inconscient qui se faufile sous les discours de défense et percute de temps à autre l'ordre non seulement établi par les normes universitaires mais soigneusement gardé par le sujet lui-même...

Là, nous obtenons une première réponse aux questions posées en introduction : oui ce matériau contient une mine d'or, d'ordre clinique.

L'autre question : « jusqu'où peut-on parler de soi dans un mémoire de recherche ? » devient : comment parle-t-on de soi dans un mémoire de recherche ?

Faisant écho à un problème soulevé par cette analyse, on imagine alors aisément que le scripteur redoute inconsciemment une nouvelle confrontation entre le désir et l'interdit, ce qui le paralyse dans l'entreprise d'un nouveau mémoire. Et

c'est là que le questionnement se tourne vers le Directeur de mémoire. Quel est l'accompagnement favorable à de telles écritures ? ou quelle est l'attitude vis-à-vis de ces écritures et pour reprendre la comparaison de Freud en 1909 (Reuchlin, 1957) en transposant quelque peu : laisser gesticuler à la porte l'étudiant tapageur ou le faire rentrer dans l'amphi et discuter avec lui ? laisser agir le symptôme ou faire entrer le refoulé dans la sphère consciente ?

Ces interrogations pour ne pas être simples, n'en méritent pas moins d'être posées.

Anne-Marie JOVENET
Théodile
Université Charles de Gaulle — Lille 3

Abstract : This paper raises the question of the writing of self in a research memoir in the field of clinical psychology in Sciences of Education : forbidden writer's position ? University norms would come to meet the unconscious to forbid the subject to reveal himself. Compared data : excerpts from memoirs, drafts, but also written answers to a question evoking an impossibility to let free choice of the memoir subject, showing that if there is interdict, it goes through the doors. Indeed, if profiles seem to emerge around a commitment on which one discourses without defining it or around a clearly expressed commitment, two types of indications appear as a general rule : on the one hand, the desire to argue, to be the one who « says » or « makes things change », on the other hand, the alternations or breakings of position (unexpected changes of referent, of modality, or of focus). Thus the indications would be to search among the « slips of the distancing ». This first study, focusing on the student, also invites to turn towards the accompanying of such writings.

Key words : writer's position - unconscious - interdict - writing of self - enunciation - slip of the distancing.

Bibliographie

- BENVENISTE E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, Tome I. Paris, Gallimard (pp. 225-285).
- CASTAREDE M.F. (1983) « L'entretien clinique à visée de recherche » —In : C. Chiland : *L'entretien clinique*. Paris, PUF.
- FREUD S. (1901, 1re tr fr 1973) *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1988.
- OLERON P. (1^{re} éd. 1977 ; 3^e éd. 1989) *Le raisonnement*. Paris : PUF.
- OLERON P. (1^{re} éd. 1983 ; 2^e éd. 1987) *L'argumentation*. Paris : PUF.
- REUCHLIN M. (1957) *Histoire de la psychologie*. Paris : PUF.
- RUSZNIEWSKI M. (1995) *Face à la maladie grave. Patients, familles, soignants*. Paris : Dunod.