Routines discursives et séquentialité dans des écrits professionnels : la mise au jour d'une séquence évaluative ?

Phraseology and texture in professional writing: the description of an evaluative sequence

Émilie Née, Frédérique Sitri, Marie Veniard et Serge Fleury

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corpus/2880>

ISSN : 1765-3126

Éditeur

Bases ; corpus et langage - UMR 6039

Édition imprimée

Date de publication : 15 janvier 2017

ISBN : 1638-9808

ISSN : 1638-9808

Référence électronique

Émilie Née, Frédérique Sitri, Marie Veniard et Serge Fleury, « Routines discursives et séquentialité dans des écrits professionnels : la mise au jour d'une séquence évaluative ? », *Corpus* [En ligne], 17 | 2017, mis en ligne le 15 janvier 2018, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corpus/2880>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

© Tous droits réservés

Routines discursives et séquentialité dans des écrits professionnels : la mise au jour d'une séquence évaluative ?

Phraseology and texture in professional writing: the description of an evaluative sequence

Émilie Née, Frédérique Sitri, Marie Veniard et Serge Fleury

Introduction

- 1 Dans le cadre d'une analyse de discours professionnel qui porte sur un corpus de rapports éducatifs produits dans le domaine de la protection de l'enfance, nous avons développé la notion de routine discursive, définie comme l'association de patrons partiellement figés et de déterminations textuelles et/ou discursives, en proposant de considérer cette notion comme un nouvel observable pour l'analyse du discours (Née, Sitri, Veniard 2016). En cela, notre travail participe aux développements d'une analyse du discours outillée par l'informatique et la statistique, qui, d'abord centrée sur le mot (lexicométrie) a très vite, dès 1987 (segments répétés), cherché à dépasser cette unité.
- 2 Pour l'analyse du discours telle que nous la concevons, qui se donne pour objet l'articulation entre dimension langagière et dimension sociale des textes, des notions ou des catégories « bifaces » présentent un intérêt certain, car elles donnent des outils pour décrire cette articulation : c'est le cas de la notion de « genre » (cf. par exemple Branca 1999). C'est aussi le cas de la notion de « routine discursive » telle que nous l'entendons (voir plus bas, section 1). Alors que nos travaux précédents ont essentiellement porté sur l'identification et la description des routines, nous souhaitons ici nous pencher sur la façon dont elles s'inscrivent dans la textualité et contribuent à la façonner. Nous nous proposons, dans le présent article, d'étudier les

enchaînements entre des routines, ou entre des routines et d'autres indices linguistiques. Sur le plan méthodologique, cette perspective suppose de construire et de traiter des données multi-annotées (morphosyntaxiquement et sémantiquement). Sur le plan théorique, nos observations nous conduisent à nous interroger sur la nature des séquences identifiables dans le genre du « rapport éducatif » et nous nous proposerons d'y voir à l'œuvre des « séquences évaluatives ».

1. Caractérisation discursive et textuelle des rapports éducatifs

1.1 Le genre « rapport éducatif »

- 3 Le corpus étudié est constitué de rapports éducatifs produits par un service de protection de l'enfance¹, dont on considère qu'ils relèvent d'un genre caractérisé par un dispositif énonciatif, une fonction pragmatique, des contraintes rédactionnelles et des déterminations interdiscursives, et des marques linguistiques récurrentes (cf. par exemple Née, Sitri, Veniard 2014). Rédigés par un ou plusieurs éducateurs, ces rapports sont adressés au juge mais sont également accessibles à la famille. Ils visent à informer le juge de l'évolution d'une situation et le cas échéant à préconiser le maintien, la modification ou la suppression de la mesure de placement. Les textes produits par les éducateurs doivent par conséquent à la fois informer, c'est-à-dire décrire et raconter, mais aussi analyser et évaluer une situation familiale de façon à justifier la préconisation (arrêt, maintien ou aménagement du placement) : il y a donc oscillation entre la représentation d'une situation singulière et l'évaluation de cette situation à l'aune de catégories générales propres au champ éducatif (*difficultés éducatives, relation fusionnelle, autonomie*), voire au champ juridique (*en danger*) (voir Collinot 2005, Cislaru et al. 2009, Cislaru et Sitri 2008). Le dispositif énonciatif particulier de ces écrits et leur caractère performatif produisent des contraintes rédactionnelles fortes, qui peuvent être traduites en « consignes » explicitées dans des « guides » de rédaction² ou circuler de façon plus ou moins implicite au sein d'un service. La conjugaison de consignes de neutralité et d'objectivité d'un côté et de la fonction « d'aide à la décision » – inhérente au genre du rapport – d'un autre côté peut conduire à des injonctions paradoxales (Rousseau 2008, Cambon 2009).
- 4 Sur le plan de leur textualité, les rapports sont organisés selon des rubriques qui, du point de vue de leur nom comme de leur contenu, se recoupent d'un rapport à l'autre mais ne se superposent pas complètement. Ce formatage est étroitement lié aux pratiques professionnelles et au genre, puisque les rubriques correspondent à des domaines d'intervention, d'observation ou d'évaluation : « Scolarité », « Santé », « Relations avec la famille » ou encore « Évolution sur le groupe ».

1.2 Les routines discursives

- 5 Nous situons la notion de routine discursive à l'intersection des travaux sur la « phraséologie étendue » (Legallois et Tutin dir. 2014) et de l'analyse de discours (Née, Sitri, Veniard 2016). La spécificité de cet ancrage disciplinaire se manifeste d'une part dans l'hétérogénéité des fonctions et déterminations identifiées, qui peuvent être textuelles, pragmatiques mais aussi interdiscursives et d'autre part dans le fait que ces

fonctions ne sont pas mutuellement exclusives. Une routine peut très bien remplir une fonction pragmatique (qualifier une personne) tout en se rattachant à une dimension interdiscursive (l'interdiscours « psy » au sens large, ou un interdiscours juridique).

- 6 La mise au jour des routines discursives s'opère ainsi en deux temps. Dans un premier temps, on repère un patron figé ou semi-figé à partir d'unités (vocables ou segments répétés) quantitativement significantes et qui apparaissent centrales pour l'organisation sémantique du discours considéré. Dans un second temps, quand on les associe à une fonction textuelle, argumentative ou (inter)discursive, ces patrons sont analysés comme « routines » (Née, Sitri, Veniard 2014).

1.3 Routines et textualité

- 7 Nos expérimentations antérieures ont d'ores et déjà mis en évidence la corrélation possible entre routines et rubriques (Née, Sitri, Veniard 2014 ; Née, Sitri, Fleury 2014). On a montré par exemple l'affinité d'une routine telle que « désormais il peut » (voir la routine temporalité-modalité, décrite plus bas) avec les rubriques, « évolution », « conclusion », « évolution sur le groupe », « relation familiale » et « en famille d'accueil ». Pour appréhender la textualité de manière plus fine, il est nécessaire de l'aborder au niveau inférieur de la linéarité du texte, niveau qui correspondrait *a minima* à des enchaînements de routines et/ou de marques linguistiques et *a maxima* à la séquence textuelle telle que la définit J.-M. Adam. Pour ce dernier, une séquence textuelle est une « structure, c'est-à-dire :

- un **réseau relationnel hiérarchique** : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ;
- une **entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne** qui lui est propre et donc en relation de dépendance-indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie (le texte) » (Adam 2005 : 136-137).

- 8 Si la définition de la séquence comme unité structurée a pu nous sembler opératoire (voir 3.4), la typologie proposée par J.-M. Adam (séquences argumentative, descriptive, dialogale, narrative et explicative) ne semble pas directement transposable à nos données. En particulier nos investigations ne nous ont pas permis de mettre en évidence des « séquences » argumentatives, descriptives ou narratives, au sens propre du terme. Même les rubriques de conclusion qui reprennent et résument ce qui précède dans la perspective d'une préconisation ne sont pas identifiables comme des séquences argumentatives.
- 9 Il est possible que cela découle de la spécificité du genre, qui repose comme nous l'avons vu plus haut sur une double visée que l'on peut globalement qualifier d'« informative » et d'« argumentative ». Si cette double visée peut être considérée comme caractéristique du « macro-genre » du « rapport » (cf. Née, Oger *et al.* à paraître), nous avons pu mettre en évidence, dans l'analyse de certaines formes, l'intrication des deux fonctions. Ainsi la routine basée sur le patron « X est dans + nom abstrait » (du type *X est dans la demande, dans le déni*) – que nous avons appelée « routine psy » en raison de la porosité qu'elle manifeste avec le discours de la psychologie ou de la psychanalyse – donne lieu dans le corpus à des réalisations qui manifestent une tension entre l'effet de généralisation associé à cette construction, qui insère le sujet dans une catégorie psychologique préconstruite (par exemple : *X est dans le déni*), et l'ajout extrêmement fréquent de spécifications d'ordre divers (*Anthony est dans la*

dissimulation de ses devoirs ou des informations à transmettre) (Sitri et Veniard à paraître en 2017)³.

- 10 Notre objectif est donc de poursuivre ces investigations en faisant intervenir le niveau de la textualité.

2. Annotation du corpus : principes et méthodes

- 11 Outre les routines sur lesquelles nous avons travaillé, nous avons annoté des formes qui sont généralement considérées comme des « marqueurs » de la textualité : les « connecteurs », en particulier argumentatifs, les marques temporelles ainsi que les verbes et noms marquant un énoncé de RDA (Représentation du Discours Autre, voir 2.3).

2.1 Principes de l'annotation

- 12 L'annotation a été réalisée via l'outil d'annotation intégré dans le logiciel *Le Trameur*⁴ (Fleury 2013). Nous avons procédé en deux temps, en produisant tout d'abord une annotation morpho-syntaxique puis une annotation sémantique. L'annotation sémantique a été effectuée au niveau du lemme, ce qui facilite la recherche d'associations de nature multidimensionnelle (lexique + forme annotée). Les étiquettes sémantico-pragmatiques portent sur :

- Les routines déjà identifiées

Routine	Patron	Fonction et relations interdiscursives	Exemples	Fréq abs.
Temporalité – Modalité	ADV de temps (aspect imperfectif, rupture avec le passé) + prédicat exprimant la capacité)	caractériser une personne ; lieu commun du progrès	Didier démontre désormais certaines capacités d'autonomie qu'il a récemment acquises	28
et peut + INF	PROP et peut Infinitif	donner la preuve (argument par l'exemple)	elle est autonome dans les jeux, et peut rester un long moment à jouer seule dans sa chambre	13
PSY	X V ETAT en N / dans GN	Décrire et catégoriser Relation avec un discours « psy »	Il est en difficulté (pour...) / Il est dans la dissimulation (de...)	72

- Les prédicats avec NOUS : *nous constatons, nous sommes inquiets, nous organisons*, etc. (voir Née, Sitri, Fleury 2014 pour un développement sur cette annotation)
- Les connecteurs ou marqueurs du discours (voir 2.2)
- Les segments de Représentation du Discours Autre (voir 2.3)

2.2 L'annotation des marqueurs textuels ou « connecteurs »

- 13 Nous avons annoté une série de marqueurs qui participent à la construction de la textualité : les marqueurs argumentatifs et de structuration textuelle et les marqueurs temporels. Ces mots sont, pour un certain nombre d'entre eux, aussi appelés « connecteurs ».
- 14 Nous avons commencé par annoter tous les marqueurs qui correspondent à un enchaînement argumentatif ainsi que ceux qui servent à « articuler le paragraphe » (Garnier et Savage 2011), appelés « marqueurs de structuration textuelle » par Adam (2006). Ces mots peuvent avoir les fonctions discursives et textuelles suivantes :
- expliquer, justifier, concéder, opposer... pour ce qui est des marqueurs argumentatifs ;
 - ajouter, confirmer, reformuler, illustrer... pour les marqueurs qui servent à articuler le paragraphe (voir aussi Garnier et Savage 2011).
- 15 Pour cette annotation, nous nous sommes inspirés de la liste de connecteurs établie par Poudat (2006), liste que nous avons modifiée et complétée en tenant compte des spécificités du genre du rapport éducatif. Par exemple, le connecteur *mais* a majoritairement une valeur concessive dans ces textes (voir aussi Garnier 2008).
- 16 Pour approfondir la dimension séquentielle de l'évolution, nous avons exploré des marqueurs grammaticaux exprimant la temporalité. Compte tenu de l'objectif de la recherche, nous avons distingué deux groupes, sur des bases sémantiques. Nous avons noté CONN_TEMP les adverbes, prépositions et conjonctions de subordination qui renvoient à la temporalité en général (présent, passé, futur, avec itération ou non), tels que *prochainement, de nouveau, quotidiennement, lorsque, depuis...* Nous avons noté CONN_TEMP_EVOL les marqueurs qui ont en commun un sens déictique s'accompagnant éventuellement de l'idée d'une « rupture » avec un état antérieur, rupture envisagée par rapport au présent (*désormais, maintenant, actuellement*) ou au passé (*auparavant, autrefois*). Certains adverbes renvoient à une absence de rupture (*encore, toujours*).

2.3 L'annotation des segments de RDA

- 17 La représentation de la parole de l'enfant et de la famille joue un rôle crucial dans l'écriture des rapports éducatifs et c'est pourquoi, à partir d'analyses antérieures portant sur les effets liés à l'emploi des formes que prend cette représentation (Sitri 2008, Cislaru et Sitri 2008), nous avons examiné leur rôle dans la construction de la textualité.
- 18 Étant donné le vaste champ couvert par les formes de représentation du discours autre (RDA, voir Authier-Revuz à paraître)⁵ et l'existence de formes « non marquées » (cf. Authier Revuz *op. cit.* et Sitri 2008), leur annotation peut paraître une gageure. Nous attachant ici à l'étude du fonctionnement textuel de la représentation de la parole de l'enfant et de sa famille, en relation avec la double visée évaluative/argumentative du genre, nous avons, à l'instar d'un certain nombre d'autres études (Jackiewicz 2006 par exemple) procédé à l'annotation des lexèmes marquant une catégorisation métalangagière, les verbes et les noms « de parole »⁶, en retenant les occurrences donnant une information minimale sur le contenu de l'énoncé représenté (*dire, demander, discuter, échanger sur, solliciter quant à, questionner sur...*).

3. De l'analyse d'enchaînements à la mise en évidence de la séquentialité

- 19 Concernant les marqueurs et les routines annotés, nous avons pu observer des associations sur le plan quantitatif (calculs de cooccurrences), qui ont été mises en relation avec des enchaînements textuels. Pour les segments de RDA, nous avons surtout procédé à des relevés à partir de concordanciers enrichis. Enfin, des outils de topographie textuelle comme la « trame » (Fleury 2007) ou la carte des sections⁷ (Lamalle et Salem 2002), tous les deux intégrés au *Trameur*, nous ont permis de détecter des enchaînements sur des unités textuelles allant du paragraphe au dossier en passant par la rubrique et à localiser ainsi précisément certains enchaînements.
- 20 Les récurrences mises au jour servent de fondement à un schéma général, proposé en 3.4, que nous proposons de considérer comme une séquence évaluative structurée autour d'un balancement entre généralisation et particularisation. Les études de cas qui suivent nous permettent de poser les principales caractéristiques de cette séquence.

3.1 Le cas de « évol- » : des énoncés qui « cadrent »

- 21 Des travaux antérieurs ont attiré notre attention sur l'importance, dans les rapports éducatifs, de la notion d'évolution (Née, Sitri, Veniard 2014, Veniard 2016). En effet, l'évolution de l'enfant constitue l'un des principaux critères d'évaluation de la situation, dans la mesure où elle indique à la fois les capacités de l'enfant à changer sa manière de voir les choses et son comportement, et la qualité de l'accompagnement proposé par les éducateurs. La place textuelle dévolue à la racine « évol- » (nom, verbe) confirme son importance. La carte des sections permet de constater que 33 occurrences de la racine « évol- » sur 69 (47,8 %) figurent en début ou fin de rubrique (dans les deux premières ou dans les deux dernières phrases, voir figure 1 en annexe), plus précisément dans un énoncé posant une évaluation globale sur la qualité de l'évolution (*positive* et *positivement* sont les principaux caractérisants). Les rubriques concernées sont « Évolution » / « Évolution sur le groupe », « En famille d'accueil » et « Conclusion ».

(1) Conclusion

§ **l'évolution de germaine**, depuis la dernière audience de février 2009, **est notable**. du point de vue de sa scolarité, [...]

§ l'état de santé physique de germaine s'est amélioré. [...]

§ germaine rencontre régulièrement monsieur tournier, psychologue au cmp de rocher. [...]

§ germaine est bien intégrée dans sa famille_d_accueil où elle a trouvé sécurité et protection. [...]

§ les visites de germaine à ses parents selon les modalités définies par le juge des enfants se sont déroulées dans des conditions satisfaisantes, adaptées pour l'enfant et chacun de ses parents.

(2) En famille d'accueil

§ la famille_d_accueil apporte à elise, un cadre très rassurant et chaleureux qui lui permet **d'évoluer de façon positive**.

§ les crises de colère d'elise en réponse à la frustration sont en nette régression [...].

vive et curieuse, elise participe pleinement aux activités proposées par sa famille_d_accueil.

- 22 On observe là un enchaînement de type [jugement global + description des différents aspects de la vie de l'enfant]. Dans le premier exemple, la succession des différents domaines d'observation est très claire et correspond à un changement de paragraphe. Les énoncés réfèrent soit à des éléments d'analyse (*est bien intégrée dans la famille d'accueil*) soit à des faits (*germaine rencontre régulièrement monsieur tournier*) qui viennent appuyer le jugement global.
- 23 Ce fonctionnement s'appuie sur une interaction entre le niveau lexico-sémantique et le niveau textuel, en articulant un nom abstrait dans un énoncé qui présente un certain degré de généralité (présent, ancrage temporel non factuel) et une fonction, celle de donner un cadre d'interprétation à ce qui va suivre.

3.2 Connecteurs et routine PSY : le balancement général-particulier

- 24 Les explorations portant sur les marqueurs argumentatifs et textuels nous ont également permis de mettre en évidence un balancement du général au particulier et d'en affiner la caractérisation. Ainsi l'examen des cooccurents de CONN_TEMP_EVOL au niveau du paragraphe (voir la liste dans le tableau 1 en annexe) fait apparaître des associations avec des routines (PSY, par exemple) et des connecteurs justificatifs, introducteurs d'exemples, additifs et concessifs qui pourraient indiquer la présence dans le texte d'enchaînements argumentatifs explicitement marqués.
- 25 Parmi les différents cooccurents de CONN_TEMP_EVOL, nous nous limiterons à l'attraction entre CONN_TEMP_EVOL et CONN_EXE (spécificité de 3, 16 contextes), qui marque explicitement que le segment (dans le cas de *notamment*) ou l'énoncé (dans le cas de *par exemple*)* sur lequel il porte développe l'évaluation qui précède. L'attraction entre CONN_TEMP_EVOL et CONN_EXE est réciproque, le premier étant également un des cooccurents du second (spécificité de 4, 16 contextes).
- (3) Une fois cette épreuve passée elle laisse voir qu'elle a encore [CONN_TEMP_EVOL] besoin de l'adulte dans l'accompagnement de sa scolarité **notamment** [CONN_EXE].
- (4) Bien que les troubles du comportement soient toujours [CONN_TEMP_EVOL] visibles et qu'il y ait toujours [CONN_TEMP_EVOL] des moments de grande agitation chez fabrice il arrive à se contrôler davantage [CONN_TEMP_EVOL]. lorsqu'il [CONN_TEMP] détruit ou abîme quelque chose il peut être ensuite dans la réparation [PSY]. **à titre d'exemple** [CONN_EXE] s'il étale de la peinture sur les tables et les chaises il peut aujourd'hui [CONN_TEMP_EVOL] [Temporalité-Modalité] aller chercher une éponge pour nettoyer.
- 26 Le connecteur d'exemplification a vocation à articuler le segment ou l'énoncé sur lequel il porte à un énoncé renvoyant à un contenu plus général, qu'il vient illustrer. Ici ces énoncés à valeur généralisante révèlent en creux les attentes des éducateurs : se distancier de la problématique des autres jeunes du groupe, se contrôler, savoir solliciter l'aide d'un adulte. L'intérêt de cette association réside, à notre sens, dans l'articulation, spécifique à ce corpus, de connecteurs temporels à des connecteurs d'exemplification.
- 27 Nous allons maintenant étudier plus en détail les attractions réciproques entre la routine que nous avons appelée « routine psy » (voir ci-dessus), remarquable par sa fréquence et la façon dont elle articule un contenu informatif et une évaluation, et les marqueurs argumentatifs et textuels.

- 28 En effet, si l'on s'intéresse au réseau cooccurentiel de cette routine au niveau de la phrase et du paragraphe (voir tableau 2 en annexe), on remarque la présence, en plus de la catégorie CONN_TEMP_EVOL (spécificité 5, 30 contextes), et de la routine Temporalité-Modalité (sp. 5, 7 contextes), d'une relation de cooccurrence avec trois catégories de connecteurs ou de marqueurs de structuration textuelle : les catégories de l'ajout (CON_ADD, sp. 5, 37 contextes), de la concession (CON_CONC, sp. 7, 27 contextes) et de l'exemplification (CON_EXE, sp. 4, 11 contextes). À cela s'ajoute une attraction forte avec le prédicat de constat (nous_sujet_constat, sp. 5, 16 contextes). Enfin, mais sans que cela figure comme une attraction privilégiée, la routine PSY entre en cooccurrence au niveau du paragraphe avec les marqueurs de justification (CON_JUS) dans 11 contextes.
- 29 Le retour au contexte semble de fait indiquer que la routine PSY joue un rôle de pivot entre un énoncé ayant un référent plus général, proposant une évaluation globale, et un énoncé ayant un référent plus spécifique, en particulier de type factuel. Voici ci-dessous une illustration prototypique d'un certain type de séquence que nous avons pu relever avec cette routine :
- (5) concernant les relations de jade avec les adultes **nous pouvons constater [nous_sujet_constat] une réelle évolution [1]**. en effet [CONN_JUS] la question de la confiance est **aujourd'hui [CONN_TEMP_EVOL] acquise et jade peut aujourd'hui [CON_TEMP_EVOL][TM] être réellement dans l'échange avec les adultes [PSY]**. [2] un exemple marquant [EXEMPLIFICATION] est qu'elle ne fuit plus le bureau des éducateurs et peut même venir spontanément s'y asseoir pour échanger sur sa journée. elle sollicite beaucoup l'adulte autour de moments privilégiés **notamment [CONN_EXE] lors du coucher**. elle peut alors [CONN_CONSEQ] discuter assez ouvertement de ses préoccupations d'adolescente et [CONN_ADD] accepte les conseils ou l'accompagnement de l'adulte. [3] **aujourd'hui [CONN_TEMP_EVOL] nous pouvons également [CONN_ADD] être dans la négociation [PSY]** avec jade sans qu'elle se braque systématiquement [2']. par exemple [CONN_EXE] pour l'organisation des vacances de la toussaint jade **souhaitait** passer la totalité des vacances chez son père mais elle **a pu entendre** que nous souhaitions qu'elle passe au moins trois jours sur le groupe [3']. (Dossier Malpartida – rubrique évolution sur le groupe)
- 30 Un premier énoncé [1] pose, sous la forme d'un constat, une évaluation globale de l'évolution de l'enfant (voir *supra* 3.1.). [2] qui se présente explicitement comme la justification de [1] articule une première proposition comprenant un marqueur temporel [CONN_TEMP_EVOL] avec, coordonnée par « et », une deuxième proposition comportant à la fois [CONN_TEMP_EVOL], la routine TM et la routine PSY. La catégorisation opérée par la routine PSY est à son tour illustrée par la séquence qui suit [3] : explicitement introduite par un marqueur d'exemplification (« un exemple marquant »), elle se déploie dans une succession d'énoncés factuels. [2'], qui se situe pour ainsi dire au même niveau que [2], présente un autre aspect de la justification de [1] et est lui-même suivi d'un énoncé justificatif explicitement introduit par un marqueur d'exemplification (« par exemple »).
- 31 La routine PSY occupe bien une place et une fonction de pivot : elle a vocation à préciser une évaluation générale du type « l'enfant évolue bien », et est elle-même suivie d'une exemplification/illustration sous la forme d'énoncés factuels qui peuvent, avec un ancrage temporel passé, aller vers le narratif. Cette organisation séquentielle est explicitement marquée par des connecteurs de justification ou d'exemplification mais également des marqueurs temporels.

- 32 Le mouvement du général au particulier que nous tentons de décrire ici présente donc un caractère récuratif : un énoncé particularisant par rapport à ce qui précède peut être lui-même particularisé par les énoncés qui suivent.
- 33 Par ailleurs, on peut trouver à la fin de la séquence un énoncé présentant de nouveau une évaluation générale, comme en (6) :
- (6) il est également [CON_ADD] en demande d'attention et d'affection [PSY] [2] qu'il manifeste comme un tout-petit au moment du coucher [3]. il affectionne qu'on passe du temps avec lui et à lui parler de lui. il a peu de représentations de lui-même. ces temps individuels au sein du groupe sont rares car [CON_JUS] les éducateurs doivent partager leur présence avec tous. **mais ces demandes fréquentes pointent son besoin d'accompagnement duel [élément généralisant].**
- 34 La dernière phrase de la séquence, orientée vers le travail éducatif et la préconisation, vient en quelque sorte clôturer l'ensemble.

3.3 Les énoncés de RDA

- 35 L'exploration systématique des modes d'insertion des énoncés dans le texte, et en particulier leur relation avec leur contexte gauche montre que ces énoncés entrent également en jeu dans ce balancement général/particulier qui semble caractériser l'écriture de ces textes. En effet, dans la grande majorité des cas, l'énoncé de RDA se situe d'une façon ou d'une autre dans le prolongement ou sous la dépendance de ce qui précède. Il peut venir à la suite d'un énoncé dénotant un fait ou un événement, qui peut contenir des marques telles que « il a été observé » le présentant explicitement comme un constat ou une observation et dont il donne un cas concret. La configuration la plus fréquente est celle où l'énoncé de RDA vient après un énoncé proposant une évaluation de la situation ou d'un comportement⁹.
- (7) anthony rentre chez lui tous les week-ends et une partie des vacances. **ces organisations semblent lui convenir.** il a même exprimé par curiosité le désir de passer un week-end sur le groupe avant les vacances de février. nous n'évaluons pas actuellement le sens de cette demande : sommes nous réellement dans de la curiosité nous indiquant son bien-être sur le groupe ou une demande de protection plus importante ?
- (8) **elle a pu quitter sa position de soutien** à sa mère pour s'investir dans des activités personnelles (danse) dans sa scolarité et **se protéger ainsi** des difficultés importantes de madame dumont. **dernièrement** marine a demandé à ne plus voir sa mère pour le moment **expliquant qu'elle** ne se sentait pas bien après les visites. **elle dit** ne pas s'en rendre compte par elle-même mais son attitude parfois agressive après les rares rencontres avec sa mère que lui pointe son entourage lui ont fait prendre conscience des répercussions des visites sur son comportement.
- 36 Ainsi le segment de RDA, en venant expliquer un constat, exemplifier et justifier une analyse met en jeu des relations qui s'inscrivent dans l'enchaînement général/particulier que nous avons vu à l'œuvre ci-dessus. De plus, un examen un peu plus poussé des extraits fait apparaître certaines autres caractéristiques déjà notées. Tout d'abord, cette relation de nature sémantique est fréquemment marquée par un connecteur de justification, d'exemplification ou d'ajout (*en effet, par exemple, et*) ou une alternance temporelle de type présent → passé composé¹⁰.
- 37 Ensuite, les enchaînements observés peuvent être récuratifs comme en (8) où l'analyse de l'état psychologique de l'enfant (*elle a pu quitter sa position de soutien à sa mère et se*

protéger ainsi des difficultés importantes de madame Dumont) est suivi d'un premier énoncé au DI qui illustre cette analyse et la justifie (*dernièrement marine a demandé à ne plus voir sa mère pour le moment expliquant qu'elle ne se sentait pas très bien après les visites*) puis d'un deuxième énoncé au DI qui développe « ne se sent pas bien après les visites ».

- 38 Pour terminer, à l'instar de ce qui a été noté pour la routine PSY plus haut, on observe que le segment au DI peut lui-même être repris sous la forme d'un GN démonstratif anaphorique résomptif à l'initiale de l'énoncé suivant, qui est alors souvent de portée plus générale et propose souvent, comme en (7), un retour sur le travail éducatif (*nous n'évaluons pas actuellement le sens de cette demande*).

3.4 La séquence évaluative

- 39 Le mouvement articulant généralisation (analyse et catégorisation) et particularisation (présentation de faits ou de dires) que nous avons pu saisir à partir de différentes entrées est selon nous au principe de séquences que nous proposons d'appeler « séquences évaluatives » et que nous proposons de décrire de la façon suivante.
- 40 À l'initiale de la séquence, on trouve un énoncé présentant une évaluation globale de la situation (voir 3.1), qui joue en quelque sorte le rôle de « cadre » pour les énoncés qui suivent et se trouvent sous la dépendance de cette évaluation globale. Cette première étape, que nous proposons de nommer « **évaluation globale** », constitue l'ouverture de la séquence. Le plus souvent, on trouve à la suite deux types d'énoncés (voir 3.2 et 3.3) : des énoncés qui présentent une analyse de la situation *via* une catégorisation (le plus souvent de type psychologique, en particulier par le biais de la routine PSY) et des énoncés présentant des éléments factuels (faits ou dires). Ce mouvement de particularisation, qui dans le détail correspond à de l'exemplification, de la justification ou au développement d'un contenu, peut globalement être décrit comme une relation d'« **étayage** » du premier énoncé. Cette relation d'étayage est très souvent récursive : un énoncé qui vient étayer un jugement global peut lui-même se trouver étayé par un énoncé encore plus particularisant. C'est le cas dans l'enchaînement « évaluation globale + routine PSY + énoncé factuel » (voir 3.2). La troisième phase de la séquence, l'« **ouverture** », n'est pas toujours présente : il peut s'agir d'énoncés généraux sur l'évolution ou bien d'énoncés présentant à l'initiale un GN anaphorique résomptif qui recatégorisent ce qui précède et orientent le discours vers le travail éducatif. Par ailleurs, la séquence ne s'actualise pas nécessairement dans son intégralité : on peut rencontrer l'absence d'évaluation généralisante à l'initiale – auquel cas elle est présente à la fin, ou au contraire l'absence d'exemplification par des faits. Le fait que la séquence évaluative se manifeste sous diverses formes, plus ou moins explicites est, à notre sens, un argument en faveur de sa stabilité.
- 41 L'ensemble que nous venons de dégager constitue donc bien une entité « structurée » et « autonome » et semble donc répondre aux critères de séquentialité tels qu'ils sont donnés par J.-M. Adam. Du point de vue fonctionnel, cette séquence est au service d'une visée évaluative qui est caractéristique du genre du « rapport éducatif », et nous proposons de parler de séquence évaluative. Ce faisant nous nous situons, à l'instar de Legallois et Lenepveu (2014), dans une conception « textuelle » de l'évaluation, que nous entendons comme « la relation qui existe entre un jugement et la base de ce jugement » (Legallois et Lenepveu 2014 : 17).

- 42 Cette séquence évaluative se distingue selon nous de la séquence argumentative telle que décrite par J.-M. Adam. Cette dernière est en effet structurée autour du passage d'une thèse antérieure, souvent attribuée à un opposant, à une nouvelle thèse, défendue par le locuteur et étayée par une série d'arguments. Dans le cas des rapports éducatifs, il ne s'agit pas tant de convaincre un interlocuteur que de justifier un diagnostic. Ainsi, l'étayage n'a pas un but uniquement argumentatif mais remplit également une fonction informative, celle d'éclairer le juge sur la situation de l'enfant.

Conclusion

- 43 En partant de la recherche d'enchaînements entre ce que nous avons appelé des routines discursives et d'autres marqueurs tels que les connecteurs ou les formes de RDA, nous avons pu mettre au jour une unité textuelle plus large de type séquentiel, propre au genre de texte considéré. D'après nos observations, cette séquence se retrouve sous des formes variées, que nous avons mises au jour grâce à une annotation des routines et de divers indices linguistiques, nœuds possibles d'organisation séquentielle. Les routines telles que nous les avons définies figurent donc avec d'autres marqueurs comme des points de structuration de la séquence évaluative, ce qui peut être mis en relation avec le fait que certaines d'entre elles, en particulier les routines autour du verbe *pouvoir* et la routine PSY, dont on a montré le rôle pivot, présentent elles-mêmes le double caractère généralisation/particularisation.
- 44 Cette séquence évaluative est à mettre en relation avec l'activité et la pratique professionnelle d'évaluation qui est au cœur du métier d'éducateur spécialisé. Pour Delcambre, « le travail d'évaluation est une opération double » reposant d'une part sur un « recueil » de données et d'indices (Delcambre 2009 §24), et d'autre part sur l'« évaluation » à proprement parler, qui consiste en l'interprétation de ces indices par rapport à des critères définis contextuellement. En ordonnant, hiérarchisant et reliant les éléments de l'évaluation dans une séquence « lisible » pour le destinataire, l'écriture du rapport participe ainsi au processus de l'évaluation.
- 45 Sur le plan méthodologique, la suite logique de notre travail serait d'annoter ce type de séquence, ou ses différentes composantes. Cette tâche touche aux limites des possibilités de l'annotation, dans la mesure où il s'agit d'annoter une unité non discrète, difficulté que nous avons déjà rencontrée avec l'annotation des routines. Cependant, *Le Trameur* peut offrir des perspectives, avec la fonction « Motif » en cours de développement, de même qu'un logiciel spécialisé dans l'annotation du texte, tel qu'Analec.

BIBLIOGRAPHIE

Borzeix A., Fraenkel B. (2001). *Langage et travail*. Paris : CNRS éditions.

- cambron L. (2009). *L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Une approche par les langages*. Rennes : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique.
- Fleury S. (2007). *Le Métier Textométrique : Le Trameur, Manuel d'utilisation*. Disponible en ligne sur le site de l'Université Paris3 : <http://tal.univ-paris3.fr/trameur/> (consulté le 29 mars 2016).
- Fleury S. (2013). *Le Trameur. Propositions de description et d'implémentation des objets textométrique*. Disponible en ligne sur le site de l'Université Paris3 : <http://www.tal.univ-paris3.fr/trameur/trameur-propositions-definitions-objets-textometriques.pdf> (consulté le 29 mars 2016).
- Garnier S. (2008). « L'évaluation dans les rapports de signalement », *Les Carnets du Cediscor* 10 [En ligne], mis en ligne le 1^{er} novembre 2010, consulté le 29 août 2016. URL : <http://cediscor.revues.org/168>.
- Garnier S., Savage A. D. (2011). *Rédiger un texte académique en français*. Paris, Ophrys.
- Huyette M. (2003). *Guide de la protection judiciaire de l'enfant : cadre juridique, pratiques éducatives, enjeux pour les familles*. Paris : Dunod.
- Lafon P. (1981). « Analyse lexicométrique et recherche des cooccurrences », *Mots*, 3, 95-148.
- Lamalle C., Salem A. (2002). « Types généralisés et topographie textuelle dans l'analyse quantitative des corpus textuels », in A. Morin, P. Sébillot (dir.), *Actes des 6^{es} journées d'analyse statistique des données textuelles*. Saint Malo, p. 403-412. Disponible en ligne sur le site de l'Université Paris3 : http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2002/PDF-2002/lamalle_salem.pdf (consulté le 29 mars 2016).
- Le Draoulec A., Bras M. (2006). « Quelques candidats au statut de "connecteur temporel" », *Cahiers de Grammaire*, 30, p. 219-237.
- Legallois D., Lenepveu V. (2014). « L'évaluation dans les textes : des relations interpropositionnelles aux séquences discursives », *Langue française*, 184, p. 17-33.
- Mellet S., Salem A. (dir.) (2009). *Topographie et topologie textuelles*, numéro spécial, *Lexicometrica*, en ligne : <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/numspeciaux/special9.htm>.
- Mellet S., Longrée D. (2012). « Légitimité d'une unité textométrique : le motif » in A. Dister, D. Longrée et G. Purnelle (dir.), *Actes des 11^{es} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles - JADT 2012* (p. 716-728). Liège. Disponible en ligne : <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Mellet,%20Sylvie%20et%20al.%20-%20Legitimite%20d%27une%20unite%20textometrique.pdf> (consulté le 29 mars 2016).
- Née E., MacMurray E., Fleury, S. (2012). « Textometric Explorations of writing processes : a discursive and genetic approach to the study of drafts ». *Actes des 11^{es} Journées internationales d'Analyses statistiques des Données Textuelles - JADT 2012*. Liège. Disponible en ligne : <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Nee,%20Emilie%20et%20al.%20-%20Textometric%20-Explorations%20of%20Writing%20Processes.pdf> (consulté le 29 mars 2016).
- Née E., Sitri F., Fleury S. (2014). « L'annotation du pronom "nous" dans un corpus de rapports éducatifs. Objectifs, méthodes, résultats » in E. Née, M. Valette, J.-M. Daube, S. Fleury (dir.). *Actes des 12^{es} Journées internationales d'Analyse statistique de Données Textuelles - JADT 2014*. Paris. Disponible en ligne. <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2014/01-ACTES/41-JADT2014.pdf> (consulté le 29 mars 2016).
- Née E., Sitri F., Veniard M. (2014). « Pour une approche des routines discursives dans les écrits professionnels », *Actes du CMLF 2014 - 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française* (vol. 8, p. 2113-2124). EDP Sciences, <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801195>.

Née É., Sitri F., Veniard M. (2016). « Les routines, une catégorie discursive pour caractériser les genres ? », *Lidil* 53, p. 71-93.

Salem A. (1987). *Pratique des segments répétés. Essai de statistique textuelle*. Paris : Klincksieck.

Sitri F. (2008). « Observer et évaluer dans les rapports éducatifs : de la représentation d'un dire singulier à la description d'une situation », *Les Carnets du Cediscor*, 10, 95-116.

Poudat C. (2006). *Etude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres*. Thèse pour le doctorat en Sciences du Langage, Université d'Orléans.

Cislaru, G., Pugnière, F., Sitri, F., Veniard, M. (éd.) (2008). *Les Carnets du Cediscor*, 10, *Analyse de discours et demande sociale : le cas des écrits de signalement*.

E. Née, C. Oger, F. Sitri (éd.), à paraître en 2017. *Le rapport : un genre entre description et prescription*, *Mots. Les langages du politique*, 114.

Sitri F., Veniard M., à paraître en 2017. « Routines discursives, variation et normes de genre », *Langage et société*, numéro sur les corpus sensibles, dirigé par E. Devriendt.

Cislaru G., Sitri F. (2008). « La représentation du discours autre dans des signalements d'enfants en danger : une parole interprétée ? », in J.-M. Lopez Muñoz, S. Marnette, L. Rosier (éd.), *Circulation des discours et liens sociaux : Le discours rapporté comme pratique sociale*, Actes du troisième Colloque international Ci-dit (Université Laval, Québec 2006), Québec, Nota Bene, p. 57-73.

Jackiewicz A. (2006). « Relations intersubjectives dans les discours rapportés », *Discours et document : traitements automatiques*, *TAL*, 2006, vol. 47, n° 2, p. 65-87.

Rousseau P. (2008). « La pratique de l'éducateur mise en mots », *Les carnets du Cediscor*, 10, p. 37-54.

Collinot A. (2005). « Le "signalement d'enfant en danger". Une problématique de l'événement », *Linx* 52, p. 63-72.

Veniard M. (2016). « Manifestations discursives de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés », *Langage et Société* 156, p. 77-96.

Veniard M. (2008). « Écrire « ce qui ne va pas » dans le champ de l'enfance en danger : les mots problème(s) et difficulté(s) », *Les carnets du Cediscor* 10, p. 57-77.

ANNEXES

Figure 1. Extrait de la carte des sections (via *Le Trameur*) du groupe « évol.* » (un carré = une suite de caractères terminée par un point final)

Tableau 1. Cooccurents de « CONN_TEMP_EVOL » (co-fréquence 15, spécificité 3, au niveau du paragraphe)

Cooccurrent	FQ(cooc)	NB_co-freq	Indice	NB_contextes
y	73	27	4	23
même	40	15	3	12
CON_EXE	49	18	3	16
se	295	88	4	63
nous_sujet_pensee	41	16	3	12
difficulté	128	39	3	38
jade	74	36	7	15
ce	334	97	4	65
annie	61	22	3	12
adulte	51	23	5	19
plus	144	44	3	34
être	910	227	3	121
pouvoir	266	77	3	44
TM	28	28	19	24
mettre	79	26	3	24
CON_CONC	168	54	4	43
présence	54	19	3	15
n	138	42	3	35
qui	223	63	3	52
son	1338	327	3	130
question	51	22	4	19
beaucoup	31	15	4	15
nous_sujet_constat	72	24	3	22
moment	49	17	3	13
CON_JUS	59	20	3	19
CON_ADD	159	49	3	37
besoin	58	23	4	22
rester	56	19	3	16
autre	107	34	3	24
PSY	72	31	5	27
faire	145	43	3	33
placer	77	26	3	22
elle	450	133	5	63

Tableau 2. Cooccurents de la routine PSY au niveau du paragraphe (nombre de paragraphes contenant la routine PSY : 58)

Cooccurrent	FQ(cooc)	NB_co-freq	Indice	NB_contextes
PRO_PER_3	985	158	9	49
CONN_TEMP_EVOL	209	47	8	30
jade	74	23	7	8
CON_CONC	168	38	7	27
dans	349	65	7	44
plus	144	33	6	26
adulte	51	17	6	13
CON_ADD	421	70	5	37
nous_sujet_pensee	41	13	5	9
difficulté	128	29	5	28
pouvoir	265	48	5	23
son	1338	179	5	56
TM	23	10	5	7
nous_sujet_constat	72	18	5	16
CON_EXE	49	13	4	11
demander	79	17	4	14
agir	3	3	4	3
plutôt	16	7	4	3
question	51	13	4	9
face	14	6	4	5
hygiène	10	5	4	4
quêter	3	3	4	3
garçon	17	7	4	6

NOTES

1. Le corpus, récolté dans le cadre du projet ANR Ecritures (Université Paris III - Sorbonne Nouvelle, piloté par G. Cislaru : <http://www.univ-paris3.fr/anr-ecritures/>), comporte 22 dossiers (états finaux de rapports éducatifs produits par un service de protection de l'enfance) et compte 44 178 formes (4 876 occurrences). Il a été anonymisé et normalisé : par exemple, les majuscules ont été supprimées, certains mots composés et connecteurs polylexicaux fréquents ont été regroupés au moyen de tirets ou soudés (on lit « de_nouveau » ou « aujourd'hui »). Afin de pouvoir saisir, avec la fonctionnalité PATRON du TRAMEUR, des patrons dépassant la frontière du syntagme, la ponctuation « faible » (virgules) a été supprimée dans certaines versions du corpus.
2. Voir Huyette 2003. Les consignes portent pour l'essentiel sur « l'objectivité » et la « neutralité » du rédacteur. Elles incitent à apporter la preuve d'une évaluation en termes de « danger » ou de « maltraitance ». Elles conseillent entre autres de rapporter « entre guillemets » la parole des enfants ou des parents.
3. Nous avons mis en lumière dans ces rapports un phénomène de généralisation plus « local » lié à l'emploi du mot *difficulté* (voir Veniard 2008, Née, MacMurray, Fleury 2012).
4. Le logiciel *Le Trameur* met en effet à disposition du chercheur un outil permettant d'associer à un item (unité textuelle issue de la segmentation du texte) autant d'annotations qu'il le souhaite. De plus, il intègre l'annotateur morphosyntaxique *Treetagger*.
5. Nous adoptons ici, à la suite de J. Authier-Revuz, la dénomination de « Représentation du Discours Autre » pour désigner un champ qui recouvre celui habituellement désigné sous le nom de « discours rapporté ». En opérant un déplacement de perspective qui situe explicitement ce champ comme pratique métalangagière, le cadre proposé par Authier-Revuz d'une part inclut les formes relevant de la modalisation du dire par discours autre (*selon X*, « *P* », *comme il dit*) et d'autre part présente une description abstraite des différents modes de RDA, basée sur des traits différentiels. Voir Authier-Revuz *op. cit.*

6. Après vérification, on constate que les syntagmes prépositionnels *selon*, *d'après*, *pour*, susceptibles d'introduire une modalisation en assertion seconde (selon X) ne fournissent que très peu d'occurrences d'énoncés de RDA : 6 exemples pour *selon*, que nous avons pris en compte. Les rares occurrences de discours direct font systématiquement l'objet d'une catégorisation.
 7. La carte des sections offre une représentation du texte sous forme graphique, un carré représentant une unité de contexte définie par le chercheur (phrase, paragraphe, rubrique, etc.).
 8. L'annotation telle que nous l'avons menée ne permet pas de distinguer ces différents cas (voir Le Draoulec et Bras 2006 pour une analyse de ce type de questions). A ce stade de la recherche, nous considérons les deux configurations syntaxiques comme des variations d'un même schéma séquentiel.
 9. Si l'on élimine les occurrences où le sujet du verbe de DR n'est pas l'enfant ou ses parents, environ ¼ des énoncés entrent dans cette configuration. Sur ce total, dans environ 20 % des cas le DR développe un premier DR, qui se déploie en quelque sorte en deux temps. Dans environ 25 % des cas, le DR développe un énoncé se présentant comme un constat ou une observation, et dans le reste des occurrences, le DR développe une évaluation souvent de type psychologique.
 10. Parmi les cooccurents de la catégorie VER_DR figurent de fait un certain nombre de connecteurs CONN_EXE et CONN_ADD, ainsi que AVOIR qui est interprétable comme marquant le PC. Voici a) les indices de cooccurrence au niveau du paragraphe : CONN_ADD (co-fréquence : 155, spécificité : 4) ; AVOIR (co-fréquence 316, spécificité : 4) ; CONN_EXE (co-fréquence : 22, spécificité : 3) ; b) au niveau de la phrase : AVOIR (co-fréquence 174, spécificité : 5) ; CONN_ADD : (co-fréquence : 79, spécificité : 3) ; CONN_EXE (co-fréquence : 9, spécificité : 0).
-

RÉSUMÉS

Dans le cadre d'une analyse de discours professionnel, nous avons développé la notion de routine discursive pour décrire des séquences partiellement figées que l'on met en relation avec des déterminations textuelles et/ou discursives. Dans cet article nous nous intéressons à la façon dont ces routines s'inscrivent dans la textualité et contribuent à la façonner. Le principal résultat de nos explorations est la mise au jour d'une séquence que nous proposons d'appeler « séquence évaluative », dont nous dégagons les principaux traits.

Sur le plan méthodologique, nous avons procédé à des explorations textométriques autour des routines déjà identifiées et de formes qui peuvent jouer un rôle dans la structuration de la textualité de ces rapports : les marqueurs argumentatifs, les marqueurs de structuration textuelle et les formes de discours rapporté (RDA). Pour cela, nous avons procédé à une annotation multidimensionnelle du corpus grâce à l'outil d'annotation intégré dans *Le Trameur*.

Nos analyses nous ont permis de dégager la présence récurrente d'un mouvement allant du général vers le particulier, qui est au principe d'une structuration en séquence dont nous dégagons les régularités. Notre travail met ainsi en évidence que l'activité d'évaluation propre au travail éducatif correspond à un processus rédactionnel qui repose sur la configuration textuelle des routines discursives.

Considering phraseology as encompassing large and semi-fixed units, we define 'discursive routines' as units articulating fixed or semi-fixed lexicogrammatical patterns and textual or discursive functions. In this paper, we investigate the relation between these routines and texture on a corpus of child protection reports. As a main result of our investigations, we

highlight a particular textual compositional unit, that we call “evaluative sequence”.

On a methodological level, we lead textometric explorations of the routines we already identified, and of formal units which are considered to play an important role in the structuration of textuality: argumentative markers, textual markers and reported speech markers. To do so, we annotated our corpus on multiple levels, using the annotating tool of “Le Trameur”.

Our analysis shows the recurrent presence of a move from general to particular, which constitutes the basis for the structuration of a textual unit (sequence) with specific features. Our work thus brings to light the relation between the professional activity and the writing process of evaluation.

INDEX

Mots-clés : routines discursives, séquence, évaluation, analyse de discours

Keywords : discursive routines, sequence, evaluation, discourse analysis

AUTEURS

ÉMILIE NÉE

CLESTHIA-Université Sorbonne Nouvelle

FRÉDÉRIQUE SITRI

Céditec – UPEC

MARIE VENIARD

Modyco-Université Paris-Ouest Nanterre-CNRS

SERGE FLEURY

EDA-Université Paris-Descartes