

Travail enseignant, écriture et TIC: comment les économies scripturales gouvernent les pratiques.

Élisabeth Schneider

IUFM-UCBN, Laboratoire ESO-Caen

RÉSUMÉ • Les usages de l'écrit électronique en contexte scolaire se construisent de manière complexe et singulière. Deux entretiens d'enseignants de collège permettent de mettre en évidence leur économie scripturale. Élaborée par leur rapport à l'écrit, leur rapport à l'outil numérique, leurs représentations des compétences de leurs élèves, elle soulève la question des moyens pour l'enseignant de mobiliser ces ressources et de les faire évoluer.

MOTS-CLÉS • travail enseignant, pratiques d'écriture, économie scripturale, écrit électronique, instrument.

Comment comprendre la persistante résistance d'usages des TIC de la part d'enseignants qui semblent dans la sphère privée en être devenus familiers, ainsi que le développement des usages chez d'autres?

Deux entretiens, choisis parce qu'ils proposent deux regards significatifs et s'enrichissant par leur contraste, constitueront les cas qui nous permettront de repérer ce qui facilite ou empêche les usages de l'écrit électronique, entre les attentes sociales, les logiques institutionnelles, leur rapport à l'écriture et à l'outil numérique, et les représentations qu'ils se font des compétences de leurs élèves.

1. Les enseignants, acteurs sociaux au cœur de logiques sociales

D'un point de vue institutionnel, on attend d'eux qu'ils transforment leurs pratiques professionnelles et intègrent les TIC. Au sujet de leur adhésion ou résistance, les paramètres expliquant les écarts d'intégration sont l'« *appétence à la technologie des individus, le niveau de maîtrise de*

l'utilisation de l'ordinateur et des outils technologiques, la discipline enseignée et niveau d'enseignement». Parallèlement, ce qui frappe dans des entretiens ou dans des discussions informelles avec les enseignants, c'est la façon dévalorisée dont ils considèrent leur action professionnelle dans ce domaine, face aux élèves, qui sont réputés avoir une appétence et une facilité d'adaptation à l'univers du numérique.

2. Rapport à l'écriture : continuum ou rupture des pratiques?

Dans le cas d'une écriture électronique comprise comme activité instrumentée de façon nouvelle en raison du changement d'artefacts, la réorganisation de l'activité par gestion de contraintes et ouverture de possibles (Rabardel, Samurçay, 2006) que ce changement impose est à interroger dans le contexte spécifique des écritures scolaires. Les enseignants sont-ils entrés dans un processus de genèse instrumentale concernant l'écriture électronique? Considèrent-ils l'artefact comme transparent: écrire sur papier c'est « la même chose » qu'écrire sur écran? Nous faisons l'hypothèse qu'une représentation des pratiques d'écritures reposant sur la discontinuité entre pratiques d'écriture ordinaires et pratiques d'exception, se prolongeant dans celle entre les supports peut être une des raisons à la résistance d'intégration de pratiques d'écriture outillée par l'informatique. D'un autre côté, considérer l'écran comme le dernier avatar des technologies de l'intellect¹ dans un continuum des supports d'écriture, s'incarnant dans des pratiques aux finalités diverses- de la trace à la dimension heuristique en passant par la communication- serait un élément explicatif de pratiques intégratives.

3. Choix d'une méthodologie

Le choix a été fait d'entretiens longs pour permettre aux enseignants de « se raconter » et mettre en évidence les facteurs de mobilisation des ressources dans la restitution discursive d'une temporalité.

Les interviewés, enseignants d'un collège Ambition Réussite, élaborent un discours thématique qui parcourt le plan idéologique des représentations sur les élèves, le travail d'enseignant, les TIC et leur intégration, et les conditions locales d'exercice de leur métier. C'est ainsi qu'au fur et à mesure se révèle un système de représentations concernant

¹Goody J., (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris: La dispute.
Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

les usages de l'écrit électronique mais ce système n'apparaît pas sans médiation méthodologique. De façon littérale, ce sont les problèmes d'équipement, le manque de formation, les difficultés des élèves, la question de la différence de génération qui sont exprimés comme une conformation aux arguments classiquement avancés.

3.1 Analyser des positionnements singuliers

En revanche, on peut par une analyse de contenu (ARO) par analyse des oppositions² mettre en évidence le système cohérent sur lequel fonctionnent les représentations des enseignants interviewés (ici un d'Histoire- Géographie et un de Lettres Modernes) et analyser ce qui fait la logique de l'action de ces deux enseignants dans leur complexité et leur singularité. On peut ainsi étudier comment ces usages se construisent, en éclairant les situations mobilisatrices de schèmes d'action et dans la confrontation de différents « rapport à »: rapport à l'écriture de l'enseignant, rapport aux technologies de celui-ci, représentation que l'enseignant se fait du rapport à l'écriture de ses élèves, et de leur rapport au savoir.

4. 1er cas: Ruptures irréductibles?

4.1 Des pratiques invisibles

Quand on analyse l'entretien de cette enseignante d'histoire reconnue chevronnée par ses pairs et sa hiérarchie, un certain nombre de traits en interrelation se dégagent. Elle est dans un moment de sa trajectoire professionnelle particulier, où les difficultés scolaires et sociales de ses élèves mettent à mal sa croyance dans les capacités d'évolution de ceux-ci. Elle exerce dans ce collège depuis 13 ans:

« ...mais rien rien rien rien on sent qu'il n'y a aucun acquis aucun...maintenant je suis contente de partir je vais voir si c'est pareil ailleurs mais là... c'est très grave »

Il ne s'agit pas ici de voir si elle porte des jugements pertinents mais bien de voir ce qui construit les usages de l'écrit dans sa classe, ce qu'elle mobilise de son rapport à l'écrit, de sa connaissance des élèves, de son rapport aux technologies et ce qui semble freiner cette mobilisation. Elle

²Cette analyse est en particulier construite par transposition de la méthodologie de Henri Raymond sur l'habitat pavillonnaire, qui à partir d'un repérage de syntagmes met au

est équipée à son domicile de matériel récent, performant et annonce utiliser un assez grand nombre d'applications grand public. Concernant le B2i et les attentes institutionnelles, elle ne veut pas en tenir compte n'ayant pas été formée ni informée:

« *C'est comme faire passer l'ASSR on m'a pas demandé si j'avais mon permis* »

L'entretien montre un ensemble d'éléments paradoxaux. Elle dit ne jamais faire écrire les élèves sur support électronique en cours mais elle propose un certain nombre de tâches qui apparaissent dans l'entretien: écriture de textes pour élaborer des panneaux, écriture collective de paragraphes argumentés, prise en charge de la prise de notes du cours sur ordinateur. L'utilisation du support électronique est en général demandée par les élèves, demande à laquelle elle accède en raison de leur motivation qui facilite leur implication dans la séance. Si elle avait suffisamment de postes à disposition pour que les élèves travaillent individuellement, elle proposerait des travaux de correction, de réécriture. Elle prétend que les élèves renâcleraient moins à la tâche: « *ils le feraient plus volontiers* » même si l'effet serait de courte durée:

« *..les travaux de correction ça m'aiderait beaucoup pour les travaux de correction qu'ils... refusent de faire en général ...parce que bon on en a quand même beaucoup qui sont très très handicapés pour l'écriture....* ».

4.2 L'écriture: facile/difficile

Son rapport à l'écriture apparaît dans la distinction des tâches qui régit l'écriture professionnelle selon les supports. Dans le cas d'écritures professionnelles longues, c'est la pénibilité qui domine, l'effort nécessaire; dans les écritures privées qui, l'expression « *belles lettres* » le sous-entend, sont certainement plutôt du côté du littéraire, c'est tout le contraire, elle parle de grand plaisir ressenti à la correspondance en particulier. Le développement du téléphone a fait disparaître cette pratique. L'écriture électronique n'est pas l'occasion d'y revenir.

Elle dit de ses élèves qu'ils sont « *très handicapés* » par rapport à l'écriture dans sa dimension motrice. Elle imagine de pouvoir les « *réduquer* » avec un atelier où l'on utiliserait « *la plume et l'encrier* ». Les termes utilisés peuvent sembler caricaturaux mais la perception de l'échec scolaire massif de ses élèves est ressentie intensivement par cette enseignante. L'utilisation du clavier devrait être enseignée ainsi qu'on le faisait avec les machines à écrire. Dans le système de représentations qui

se dessine, on perçoit une rupture entre les supports et leur exigence intellectuelle, organisée par le champ sémantique de la pénibilité et de la souffrance opposé à celui de la facilité.

« *Ça leur paraît inaccessible sur le support papier faut pas se tromper faut écrire bien du premier coup* »

« *Parce qu'ils en souffrent eux-mêmes ils le disent bien leur cahier ça n'a ni queue ni tête c'est effrayant alors chez les garçons ça a été plus flagrant au départ parce que bon ils sont toujours...et chez les filles maintenant c'est à peu près pareil donc l'ordinateur du coup serait une facilité pour...un contournement de l'obstacle de l'outil...* »

Ceux qui utilisent l'ordinateur pour écrire quand le choix est possible, sont ceux qui contournent l'obstacle, « *zappant la réflexion intellectuelle* », parce qu'ils écrivent « *directement* ». Ceux qui mettent en œuvre les compétences intellectuelles seraient ceux qui utilisent le papier. « *Ses* » élèves qui cèdent à la facilité des recherches sur Internet quand on ne leur demande pas explicitement et à celle du copier coller sont aussi ceux pour lesquels le « *papier* » est dit « *inaccessible* », parce que trop exigeant dans ses dimensions matérielles et même axiologiques: « *il faut écrire bien du premier coup* », « *les bons outils* », « *les bonnes couleurs* ».

4.3 Évolution des schèmes

L'écriture sur papier serait donc une propédeutique à l'écriture électronique tant dans la dimension graphique qu'intellectuelle. Cependant cette enseignante est à un moment d'évolution de ses schèmes liés aux supports d'écriture. Quand elle décrit la manière de travailler de sa fille adolescente, elle précise qu' « *il n'y a jamais de brouillon ... elle sait faire comme ça* ». Ce doit être une question « *d'habitude, de génération d'imprégnation.* » Revenant à la finalité heuristique qu'elle reconnaît à l'écriture sur papier, elle ajoutera qu' « *apparemment ça l'handicape pas, elle sait faire comme ça* ». Ce qui est en jeu est bien une représentation des supports comme instaurant une rupture des finalités de l'écrit: le papier serait le lieu de la réflexion intellectuelle possible et non seulement de la trace alors que le support électronique serait celui fondamentalement de l'inscription du résultat d'un travail intellectuel qui se serait fait ailleurs, préalablement. L'externalisation des processus cognitifs sont perçus comme permis par le support papier et le geste graphique correctement maîtrisé, en revanche, pouvoir le mettre en œuvre sur support électronique demanderait des compétences intellectuelles accrues (« *un cerveau bien structuré* »)

qu'elle hésite à reconnaître possibles pour ses élèves.

Ce qu'elle dit de l'utilisation du copier coller montre qu'elle perçoit des pratiques hétérogènes qu'elle ne parvient pas à mettre en cohérence ni à expliciter parce qu'elle ne l'identifie pas comme schème en évolution. Quand il en est question, on retrouve une situation paradoxale: parfois l'utilisation du copier coller permet de « *garder ce qui est bien* », à d'autres moments, elle est qualifiée de « *fâcheuse tendance* » ou même cela apparaît comme une première étape vers la production d'un écrit autonome puisqu' associée à l'émergence du « *souci* » de présentation par exemple. Cette tension est renforcée par des oppositions dans le « *système du copier coller* »: il permet de lutter contre la « *paresse* » et le résultat est « *très positif* » alors que dans le même temps, ceux qui utilisent le copier coller sont ceux qui « *ne jouent pas le jeu* » du travail intellectuel. Tout cela semble révéler qu'elle perçoit un potentiel de ce schème « *utiliser le copier coller* » que tous ses élèves ne maîtrisent pas au même degré mais elle ne dit pas du tout que cela lui revient en tant qu' enseignante de les y former. Se construire un modèle de l'activité instrumentée pour permettre à ses élèves de passer d'une médiation pragmatique à une médiation épistémique de l'outil est bien l'écueil auquel est confronté cette enseignante.

4.4 Des pratiques personnelles en confrontation

D'un côté MSN et les textos, des pratiques ordinaires d'écriture électronique qualifiées de code mais de code incompréhensible, de l'autre les devoirs, « *l'écriture académique dont on peut rêver* ». L'opposition se construit doublement: d'un point de vue linguistique et langagier et d'un point de vue fortement lié au premier, à savoir culturel. Donc symbolique. La différence langagière devient irréductible, on n'a pas les mêmes codes. Cela fait apparaître ici une conception de l'écrit fondée sur cette distinction de pratiques ordinaires et pratiques d'exception conjointe à une distinction des supports irréductibles. En particulier pour les élèves qui cristallisent l'ordinaire de leur écriture dans leurs usages des outils de communication ne permettant pas les écritures de l'ordre scriptural scolaire. On voit bien dans ces énoncés que, quand les pratiques de communication électronique s'invitent en classe, il ne peut être question d'envisager celles-ci sous l'angle d'un continuum, à savoir des variations d'une même langue que celle de l'école.

L'analyse de cet entretien montre d'une certaine façon comment cette

enseignante mobilise des représentations et des schèmes construits autour de son rapport à l'écrit sur papier et en quoi cela affecte les tâches d'écriture qu'elle propose aux élèves. Quand on reprend ce qu'elle dit de l'écriture des élèves, on s'aperçoit qu'ils sont, de la même façon qu'elle, confrontés à la difficulté de l'écriture. Mais selon elle, pour d'autres raisons: des difficultés socioculturelles aggravées depuis un certain temps qui empêchent le travail enseignant tel qu'elle l'imagine « *ailleurs* » et auxquelles « *ici* » l'école ne semble plus pouvoir répondre.

5. 2ème Cas: du papier à l'écran, un continuum conscientisé

5.1 Démarche réflexive sur ses pratiques d'écriture

Il s'agit d'un enseignant de lettres depuis trois ans dans l'établissement. Il se situe sur un continuum des supports, mêlant sans cesse dans ses propos, papier et électronique même s'il s'attache à les distinguer, poussé par les questions. Il associe la littérature, l'écriture poétique et l'écriture électronique. L'appropriation de l'enseignant de l'écriture avec l'ordinateur est consciente : « *je commençais vraiment à intégrer le clavier* ». Pour autant, il affirme son attachement au papier, dans une tension entre la calligraphie: « *m'appliquer sur l'écriture, j'aime bien ça* » et l'écrit, trace de l'erreur « *ça y est c'est figé tu vas raturer* ». Pour un enseignant de lettres, cela peut sembler surprenant de redouter les ratures quand on sait combien l'usage du brouillon est valorisé. En cela, il se distingue du précédent entretien où justement, le brouillon sur papier était perçu comme rassurant, significatif de « *l'ancienne école* ». Ici, la page papier est considérée comme un espace à remplir, cadre imposé par le support papier mais qui fait repère sur l'écran. On peut repérer une accommodation à la spécificité de l'écriture électronique dans la mesure où il a éprouvé empiriquement des différences permettant de surmonter des obstacles liés au papier. Il semble être dans un temps de médiation épistémique³ (permettant un savoir sur l'objet) mais aussi praxéologique. La notion d'espace sur l'écran est associée au syntagme « *texte en construction* ». Par ailleurs, l'absence de rature, par déduction la possibilité d'un texte non figé, « *en construction* » sur l'écran rend possible l'écriture littéraire, poétique parce qu'elle permet l'immédiateté (« *la fulgurance* »). Le lexique de la temporalité est à souligner, l'enseignant

³ Rabardel P., Samurçay R., (2006). « De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments », in Barbier J.M. et Durand M., *Sujets, activités, environnements: approches transverses*, p. 31 à 60, PUF.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

semble concevoir l'écriture électronique comme rendant possible l'adéquation parfaite entre la pensée (poétique ici) et sa transcription. Son rapport à l'écrit électronique se construit ainsi. Par ailleurs, cet enseignant explique que c'est en particulier un stage de formation continue sur la poésie contemporaine, sa découverte personnelle du slam et de son écriture, la venue d'un slameur pour un atelier de pratiques avec les élèves qui l'amènent à questionner sa pratique professionnelle.

5.2 Les élèves: des acteurs aux pratiques socioculturelles à prendre en compte

Il identifie les mêmes difficultés que l'enseignante d'histoire, à savoir la difficulté pour les élèves d'écrire à la main, de maîtriser une graphie lisible. Ce qu'il dit du graphisme chez les élèves correspond à ce qu'il en dit pour lui-même, insistant par exemple sur l'effet facilitateur de l'écriture avec l'ordinateur. Il se défend quelque peu de cette similarité: « *une part de projection là-dedans* », mais elle est présente à d'autres moments de l'entretien. Il souligne la difficulté rencontrée par les élèves devant certains travaux qu'ils « *doivent considérer* » comme « *hyperscolaires* ». L'ensemble traduit les pratiques d'écriture traditionnelles à l'école, telles que cet enseignant dit qu'il les pratiquait « *avant dans l'année* », les termes liés à la dimension symbolique montre toute la valeur négative qu'il y attache. Un point non explicité dans ses propos est celui des pratiques sociales et culturelles hors de l'école, ce qui fait nommer les pratiques scolaires d'écriture sur ordinateur de « *préhistoire* » que les élèves « *subissent* ». À plusieurs reprises, comme il l'a fait pour lui-même, il mêle dans son discours l'utilisation du papier et de l'ordinateur en donnant des indices de l'impact de l'un sur l'autre: l'utilisation de la tabulation par exemple a « *un impact positif* ». « *Cette mémoire de la tabulation certains l'intègrent via le clavier et s'en souviennent après et le réintègrent après dans leur réflexion* » Il dit à sa façon que les élèves sont dans un processus de genèse instrumentale, après un début par une médiation pragmatique et l'assimilation du déplacement sur le papier au déplacement sur l'écran par la barre d'espace: il y a accommodation et adaptation au support électronique, il y a développement d'une compétence transférable sur le support papier. La médiation est là d'ordre épistémique: les élèves peuvent entrer dans la valeur sémiographique de l'alinéa, dans un aller-retour écran- papier.

Cet enseignant, même s'il note que dans « *cet établissement* », on ne fait pas les mêmes choses qu' « *ailleurs* » n'exprime jamais de renoncement à un projet dans l'entretien, son état des lieux n'est jamais dramatique. Ce

qu'il a envie d'essayer lui semble adapté à ses élèves. Bien qu'il soit peu équipé en matériel (salle de cours sans ordinateur et vidéo projecteur) il réussit à développer des pratiques. Le fait qu'il dise d'une certaine façon que les élèves font partie du même monde que lui, tout en réfléchissant à des pratiques culturelles différentes est essentielle.

Conclusion: des économies scripturales singulières

Ces deux enseignants élaborent chacun une économie scripturale singulière et complexe dont les ressources sont mobilisées ou non en situation, à rebours d'une vision déterministe et/ou technocentriste et qui gouvernent leurs pratiques.

Pour l'une, les pratiques d'écriture se répartissent selon les supports, révélant quelque chose de son rapport à l'écriture: les pratiques ordinaires seraient celles sur ordinateur et les pratiques scripturales « d'exception » réservées pour l'instant au papier, dont les élèves sont exclus pour l'instant. Son rapport à l'écrit et aux outils qui l'instrumentent structure un paysage scriptural que les difficultés des élèves et ses ressources professionnelles actuelles ne permettent pas de faire évoluer.

Pour l'autre, le rapport à l'écrit et le rapport aux outils du numérique élaborent un paysage très différent dans la mesure où il se considère dans une proximité culturelle voire cognitive avec ses élèves. Il conçoit ses pratiques personnelles -privées et professionnelles- et celles de ces élèves sur un même continuum que l'école devrait permettre de prendre en compte, alors qu'il déplore une rupture consacrée par ce que renvoient les collègues de ce que devrait être l'enseignement du français.

Ainsi, ces éléments nécessitent de poser la question de l'enseignant comme sujet de cette mobilisation de ressources nécessaires, et donc celle des moyens de lui permettre d'engager un travail réflexif à ce sujet et de construire un modèle de l'activité « écriture instrumentée » avec ses élèves.

Élisabeth SCHNEIDER

IUFM- Université de Caen

elisabeth.schneider@unicaen.fr

BIBLIOGRAPHIE

BARON GEORGES-LOUIS, BRUILLARD ÉRIC. (2004), « QUELQUES RÉFLEXIONS AUTOUR DES PHÉNOMÈNES DE SCOLARISATION DES TECHNOLOGIES. » IN POCHON LUC-OLIVIER ET MARÉCHAL ANNE, ENTRE TECHNIQUE ET PÉDAGOGIE. LA CRÉATION DE CONTENUS MULTIMÉDIA POUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION, IRDP, NEUCHÂTEL.

BARRÉ DE MINIAC C. (DIR.), (2004), LA LITTÉRACIE, CONCEPTIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-ÉCRITURE, PARIS: L' HARMATTAN.

BELISLE C. (DIR.) MÉTHODES ET OUTILS POUR L'OBSERVATION ET L'ANALYSE DES USAGES, ÉTUDIER LES USAGES PÉDAGOGIQUES DES TIC: UNE PRATIQUE DE RECHERCHE ET/OU DE LÉGITIMATION? LIRE-ISH, ETUDE PNER N°3, PUBLIÉ EN LIGNE: [HTTP://LIRE.ISH-LYON.CNRS.FR/IMG/PDF/RAPPORTPNER.PDF](http://LIRE.ISH-LYON.CNRS.FR/IMG/PDF/RAPPORTPNER.PDF)

BRUILLARD ÉRIC, BARON GEORGES-LOUIS, (2006), « USAGES EN MILIEU SCOLAIRE : CARACTÉRISATION, OBSERVATION ET ÉVALUATION. » IN GRANDBASTIEN MONIQUE ET LABAT JEAN-MARC (DIR.), ENVIRONNEMENTS INFORMATIQUES POUR L'APPRENTISSAGE HUMAIN, TRAITÉ IC2, Paris: Lavoisier, p. 269-284.

CHAPTAL A., (2006), LE DILEMME CONSTRUCTIVISTE OU LA QUESTION DU RENOUVELLEMENT DES USAGES, PUBLIÉ EN LIGNE: <http://edutice.archives-ouvertes.fr>

DABÈNE MICHEL, (1991), « UN MODÈLE DIDACTIQUE DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE », IN REPÈRES POUR LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, N°4, PARIS: INRP.

FLUCKIGER C., (2007), L'APPROPRIATION DES TIC PAR LES COLLÉGIENS DANS LES SPHÈRES FAMILIÈRES ET SCOLAIRES, THÈSE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION SOUTENUE À ENS CACHAN, PUBLIÉE EN LIGNE: http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf

GODINET H., « QUAND LES TECHNOLOGIES D'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION INSTRUMENTENT LES PRATIQUES D'ÉCRITURE SCOLAIRE ». IN PRATIQUES N°115-116, DÉCEMBRE 2002. METZ: CRESEF.

Goody J., (2007), Pouvoirs et savoirs de l'écrit, Paris: La Dispute.

Jeanneret Y., (2007), Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information?, Villeneuve d'Asq: Presses universitaires du Septentrion.

Passeron J.C., Revel J., (2005), Penser par cas, Paris: Editions de l'EHESS.

Pédauque R. T., (collectif) (2006), Le Document à la lumière du numérique, Forme, texte, médium : comprendre le rôle du document numérique dans l'émergence d'une nouvelle modernité, Caen: cfeditions.

Rabardel, (1995), Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains, Paris: Armand Colin.

RABARDEL P., SAMURÇAY R., (2006). « DE L'APPRENTISSAGE PAR LES ARTEFACTS À L'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ PAR LES INSTRUMENTS », in Barbier J.M. et Durand M., Sujets, activités, environnements: approches transverses, p.31 à 60, Paris: PUF.

RAYMOND H., (2001), PAROLES D'HABITANTS, UNE MÉTHODE D'ANALYSE, PARIS: L'HARMATTAN, HABITATS ET SOCIÉTÉ. [PUBLIÉ SOUS FORME D'EXPOSÉS ANTÉRIEUREMENT]