

Quels rapports entre langage, action et formation pour une analyse diagnostique ?

**Kim Stroumza
Université de Genève**

INTRODUCTION

Des adultes, francophones pour la plupart, et possédant une licence universitaire suivent chaque année, depuis 1994, la formation continue *Techniques de la communication écrite* offerte par la Faculté des Lettres de l'Université de Genève. Ils viennent pour améliorer leurs compétences à l'écrit, pour rédiger des textes de meilleure qualité. Une partie du dispositif de cette formation consiste à leur offrir non seulement un retour critique sur leurs textes mais également un diagnostic de leurs compétences. C'est cette lecture diagnostique qui va ici nous intéresser. D'un point de vue méthodologique, comment cette lecture opère-t-elle, quelle est sa spécificité par rapport à d'autres démarches d'analyse, quelle position adopte celui qui pose le diagnostic ?

Si cette lecture diagnostique telle qu'elle est menée dans cette formation continue a déjà fait l'objet de publications (Auchlin, 1996b ; Stroumza, 1996 ; Stroumza & Auchlin, 1997), elle sera ici située par rapport à une autre démarche, la démarche clinique. Celle-ci étant l'objet de nombreux travaux à l'intérieur des sciences humaines (Revault d'Allones *et al.*, 1989), que ce soit par exemple en psychologie clinique (Ciccione, 1998 ; Schmid-Kitsikis, 1999) ou psychologie du travail (Enriquez, 1985 ; Clot, 2001 ; Clot, Prot & Werthe, 2001), en sociologie (De Gaulejac & Roy, 1993 ; Levy, 1997) ou en sciences de l'éducation (Cifali, 1998 ; Jobert, 2001), avec des

définitions pas toujours identiques, nous ne prétendons ni identifier ce que serait LA démarche clinique, ni faire un état des lieux de ces définitions. Nous nous contenterons de retenir dans ces diverses définitions les caractéristiques qui nous sont utiles pour préciser ce que nous entendons par lecture diagnostique.

Dans un article de 1949, Lagache définit l'objet de la psychologie clinique comme « [...] l'étude de la conduite humaine individuelle et de ses conditions (hérédité, maturation, conditions physiologiques et pathologiques, histoire de la vie), en un mot, l'étude de la personne totale *en situation* » (Lagache, 1949, p. 160). Aujourd'hui, plusieurs caractérisations de la démarche clinique prennent appui (explicitement ou implicitement) sur cette définition. On retrouve en effet dans les ouvrages que nous avons consultés les éléments suivants. Premièrement, la situation dans toute sa complexité et dans toute sa singularité entre dans le champ de l'analyse. La clinique se mène *au lit du malade*. Deuxièmement, ce que vise cette démarche, son objet, c'est le psychique et ses processus (Ciccone, 1998, p. 5), c'est de comprendre « [...] la dynamique et le fonctionnement psychique propres à une personne [ou a plusieurs] » (Revault d'Allones, 1989, p. 23). Ce qu'elle vise à décrire n'est donc pas directement visible, seuls ses effets le sont. Pour accéder à cet objet (que ce soit pour repérer, construire ou interpréter les signes, symptômes, traces observées), troisième caractéristique, l'observateur doit s'impliquer, doit interroger sa relation à l'objet de recherche (Enriquez, 1985, p. 46). L'observation clinique inclut ainsi dans le champ observé l'expérience même de l'observateur (Ciccone, 1998, p. 37). Outre l'observateur, c'est même souvent également la personne (en tant qu'objet et sujet) qui participe au dispositif ; son vécu, ses paroles participent de la construction de l'objet. Finalement, cette observation, cette description peut avoir pour but, pour effet un changement, un développement d'une situation ou/et d'une personne.

Situer la lecture diagnostique par rapport à ces caractéristiques de la démarche clinique permettra de préciser ce que nous entendons pas analyse diagnostique, notamment de voir quels rapports elle pose entre langage, action et formation. À partir de ces précisions, nous nous demanderons si un certain état d'une compétence peut être considéré comme expliquant la présence de certaines maladdresses dans un texte.

ILLUSTRATION D'UNE LECTURE DIAGNOSTIQUE

Par l'établissement d'un diagnostic, nous entendons l'aptitude experte qui consiste à « [...] se faire une certaine image du savoir-faire rédactionnel d'un auteur à partir de son texte » (Auchlin, 1996b, p. 339). Pour poser un tel diagnostic, deux éléments sont nécessaires : d'une part une certaine

posture dans la lecture et l'analyse des textes, et d'autre part une conception de ce qu'est un savoir-faire rédactionnel.

La source de la lecture diagnostique n'est pas le texte considéré comme une suite de formes linguistiques, comme un matériau inerte, mais une expérience de parcours de ce texte. Le texte est en effet considéré comme construisant un certain parcours de lui-même (Stroumza, 2002), comme proposant une certaine lecture, comme construisant et s'inscrivant dans une temporalité. Et c'est l'expérience produite par le parcours effectif de ce parcours proposé qui est la source du diagnostic : le fait que l'analyste en tant que lecteur particulier ressente une bizarrerie, un sentiment de malheur ou de bonheur¹ à la lecture de telle portion de texte, expériences qui sont « pilotées par des séquences d'énoncés » (Auchlin, 1998). Les intuitions fines qui servent de base au diagnostic (la spécificité de ce parcours, ses éventuelles incohérences, bizarreries) découlent ainsi du fait qu'il faut entrer dans le texte, en commençant par accepter d'entrer dans sa gestion du temps. Cette entrée dans le texte exige de la part de l'analyste ouverture et disponibilité (pour la qualification de cette démarche empathique en termes de résonance, voir Auchlin, 1996b). Nous nommons *temps 1* cette étape de l'établissement du diagnostic qui revient à parcourir un texte et à noter les passages sources de bizarreries. Spitzer (1948), dans ses *Études de styles*, développe une démarche d'analyse en bien des points analogue à celle que nous exposons ici. Il qualifie sa démarche de « cercle philologique »², et voici comment il décrit ce premier moment : « C'est la conscience qu'on vient d'être frappé par un détail et que ce détail entretient un rapport fondamental à l'œuvre » (p. 67).

La deuxième étape, *temps 2*, consiste à décrire linguistiquement ces portions de textes préalablement sélectionnées. Dans ce moment-là de la démarche, l'analyste est extérieur à son objet, il se contente de le décrire à l'aide des outils linguistiques à sa disposition. Ce deuxième temps peut être qualifié de « description de symptômes ».

La troisième étape est celle de l'interprétation des symptômes, de l'établissement du diagnostic proprement dit. À partir de la description des différentes parties sélectionnées dans le texte (et éventuellement dans d'autres textes écrits par la même personne), il s'agit d'accéder « à une certaine intelligibilité de la systématique de l'auteur du texte » (Auchlin, 1996b, p. 340). Cette étape est certainement la plus complexe, la plus difficile à décrire. Spitzer (1948), toujours, décrit sa démarche de la manière suivante : il s'agit

1. Pour une présentation de la notion de bonheur conversationnel, cf. Auchlin (1990) et Auchlin (1996c).

2. Il reprend le terme de « cercle » à W. Dilthey (« Zirkel im Verstehen »). Ce dernier emploie ce terme pour qualifier la démarche de F. Schleiermacher : le détail ne peut être compris que par la totalité et toute explication de détail présuppose la compréhension de la totalité.

[...] d'observer d'abord les détails à la superficie visible de chaque œuvre particulière [...] ; puis grouper les détails et chercher à les intégrer au principe créateur qui a dû être présent dans l'esprit de l'artiste ; et finalement à revenir à tous les autres domaines d'observation pour voir si la *forme interne* qu'on a essayé de bâtir rend bien compte de la totalité (p. 67).

C'est dans la troisième étape (et certainement aussi dans la première, dans la mesure où la première et la troisième étapes ne sont pas totalement indépendantes) qu'intervient une conception de ce qu'est un savoir-faire rédactionnel, de ce qu'est ce « principe créateur ». Avant d'illustrer cette démarche par l'analyse d'extraits de textes rédigés par des participants de ces formations continues, nous allons brièvement exposer une conception du savoir-faire rédactionnel, celle développée par Auchlin sous le terme de « compétence discursive »³.

Au cœur de sa conception de la compétence discursive comme « aptitude humaine à faire de l'expérience subjective consistante avec du discours » (Auchlin, 1996b, p. 339), réside la notion d'accord intérieur. Pour définir celle-ci, il reprend à Ducrot (1984) la distinction entre « sujet parlant » et « locuteur ». Le sujet parlant est la personne, une instance hors langue, tandis que le locuteur est un être de papier, une instance en langue, constituée et déterminée par les différentes actions langagières qu'elle exécute. L'accord intérieur est l'état d'équilibre qui s'établit entre ces deux instances et qui articule l'usage de la parole. Ce que vise à saisir cette notion d'accord intérieur, c'est le caractère circulaire de la relation qui lie « ce que je dis » et « ce que je suis », telle que : je dis ce que je dis parce que je suis ce que je suis, et je suis ce que je suis parce que je dis ce que je dis, ce que Merleau-Ponty (1968) nomme la fonction heuristique de la parole. Dans cette conception, la compétence discursive est ainsi décrite comme un système autorégulé amélioré⁴ qui vise à obtenir l'accord intérieur. L'accord et le désaccord intérieurs sont les éprouvés subjectifs qui constituent la base expérientielle même du mécanisme de régulation.

Dans cette optique et dans la mesure où les participants de la formation continue viennent de leur plein gré suivre ces cours, on peut faire l'hypothèse que leurs textes montrent qu'ils n'obtiennent pas un accord intérieur jugé satisfaisant. Le diagnostic décrit les conditions que met une compétence à l'obtention (ou non) de cet état d'équilibre. Une présentation des résultats de l'analyse de plusieurs extraits de textes va nous permettre maintenant d'illustrer deux moments-bascules (trois états semi-stables) dans le développement d'une compétence discursive.

3. Pour de plus amples informations, cf. Auchlin (1996c) et Auchlin (1997).

4. Pour plus de détails, et notamment l'ouverture de ce système à d'autres systèmes (la résonance), cf. Auchlin (1997).

Les extraits suivants sont tirés de textes rédigés par des participants à la formation continue (les extraits émanent de trois personnes différentes et proviennent de deux exercices différents) :

- D’autre part, j’ai tendance à vouloir écrire comme je parle et là le problème de clairété se pose car je n’arrive pas (ou avec beaucoup de peine) à m’exprimer par écrit comme j’aimerais que les personnes qui me lisent comprennent ce que je veux dire.
- Ce souvenir cuisant est la méprise dont il fut victime lors d’une escale à Carthagènes, alors qu’il esquissait les murailles ~~d’une~~ ^{d’une} qui parcouraient ~~une~~ la montagne qu’il observait.
- Il avait souffert durant deux ans auparavant lorsqu’il dut s’exiler (en 1935)⁵.

Ils illustrent chacun un état de compétence se situant avant le premier moment-bascule. Les pensées sont transcrites les unes après les autres, telles qu’elles viennent, régulation typique du fonctionnement de l’oral spontané (successivement, par à-coups le propos est spécifié⁶). Le premier moment-bascule consiste à découvrir l’autonomie relative de l’organisation linguistique et de ses contraintes (à comprendre que les pensées ne peuvent être transcrites telles quelles), à accorder un certain degré d’extériorité à la forme écrite (à pouvoir lors de la relecture voir ce qui est vraiment écrit et non retrouver ce qu’on se sait avoir voulu écrire). Il s’agit de passer d’une régulation on-line qui privilégie le sujet parlant au détriment du locuteur à une régulation qui prend en compte différentes caractéristiques spécifiques du discours écrit. Dans l’état semi-stable qui suit ce moment-bascule, on peut ainsi arriver à un autre extrême, une régulation qui privilégie le locuteur au détriment du sujet parlant. Ce qui peut se traduire par du narcissisme, de l’engoncement. Par exemple, dans les extraits suivants :

- Pour J. Baudrillard, la réussite de la communication est réservée aux célèbres vases ... communicants (...) Mais pour ceux qui ne sont pas des objets, les êtres humains donc, communiquer, selon J. Baudrillard, est voué à l’échec. Cette action est impossible, ainsi que le dit également (...).
- On se trouve donc confronté à deux extrêmes. D’une part avec des phrases simples et courtes deux individus peuvent communiquer. D’autre part lorsque les phrases tendent à devenir plus compliquées, chaque lecteur lira une communication différente. On en arrive ainsi à la

5. La parenthèse signale un ajout sur la copie par le rédacteur même.

6. Ainsi par exemple, dans le troisième extrait, le temps verbal, « durant 2 ans », « auparavant », « lorsqu’il dut s’exiler » et « en 1935 » ont tous pour fonction de spécifier le moment de la souffrance en question.

plurivocité de l'interprétation (...). Tout le travail de la communication consiste à essayer d'augmenter le nombre de cas dans lesquels les idées sont transmises, et donc de réduire le nombre de situations où le dialogue semble impossible.

La deuxième phrase du premier extrait ainsi que le rythme de présentation de l'information du deuxième extrait (chaque énoncé étant présenté comme ajoutant un chaînon dans le raisonnement) font très écrits, leur haut degré de construction leur confèrent une certaine artificialité. Le deuxième moment-bascule est lié à une seconde prise de conscience qui libère le sujet parlant de la « tyrannie du locuteur ». Il s'agit de jouer de l'articulation sujet parlant / locuteur sans privilégier l'un au détriment de l'autre, de profiter pleinement de la fonction heuristique du langage⁷.

DIAGNOSTIC ET CLINIQUE : QUELQUES PRÉCISIONS

Complexité et singularité de la situation

Si l'on laisse pour l'instant de côté la relation didactique dans laquelle se trouvent engagés à la fois le formateur-chercheur et le participant à la formation continue, le formateur-chercheur ne se trouve pas dans la situation d'écriture dans laquelle se trouve le rédacteur du texte étudié. La consigne que celui-ci reçoit lui indique une situation d'écriture fictive (du type « imaginez que vous êtes un journaliste et que vous deviez rédiger un article sur ... »), situation dans laquelle le formateur-chercheur ne figure pas. En ce sens, le chercheur n'est pas sur le terrain de la personne qui écrit le texte, il ne se trouve pas au chevet du malade. Le seul élément externe auquel le chercheur se trouve confronté est un texte (ou un ensemble de textes).

Passé ce premier constat, la question de l'intervention ou non de la situation dans toute sa complexité et singularité dans le champ d'analyse se révèle en fait bien plus complexe. Ce qui intéresse en effet le chercheur, son objet, n'est pas le texte même mais le texte en tant qu'il manifeste une compétence discursive à l'œuvre dans une situation complexe et singulière (cf. *infra*). Étant donné le contexte dans lequel intervient cette démarche (une formation continue adressée à des adultes universitaires et la plupart francophones), les maladresses ressenties par le chercheur à la lecture d'un texte ne sont quasiment jamais imputées à un manque de connaissances linguistiques (du type « vous vous êtes trompé de temps verbal, il faut que vous compreniez mieux la différence entre le passé composé et

7. Pour plus de précisions sur ces deux moments-bascules, cf. Stroumza et Auchlin (1997).

l'imparfait »), manque qu'il suffirait de combler par des connaissances linguistiques pour que le rédacteur écrive mieux. Les maladroites sont considérées comme la manifestation d'un certain état d'une compétence discursive aux prises avec une situation singulière et complexe. L'imparfait en question n'est que la trace visible de quelque chose de plus général, qui se manifeste également (ou du moins le pourrait) dans d'autres parties du texte (par exemple dans la présence ou non d'un article, dans une rature, dans un enchaînement...). À partir du texte seulement, le chercheur peut ainsi émettre des hypothèses sur la façon dont le rédacteur a vécu, a agi (dans) une situation singulière et complexe.

D'autre part, le texte lui-même constitue une situation dans laquelle intervient (et qui contribue à constituer) l'énoncé ou la partie de texte qui est objet d'analyse. Les énoncés qui précèdent, les énoncés qui suivent, et la forme même de l'énoncé étudié construisent ainsi une situation d'écriture. Le fait par exemple qu'un énoncé présuppose certaines informations (« tu sais, Pierre a cessé de fumer » présuppose que Pierre fumait auparavant), amène à construire un destinataire qui, soit connaît ces informations, soit est amené à les construire facilement (i.e. sans que le rédacteur les lui donne explicitement). Cette situation d'écriture singulière et complexe construite par le texte est également une situation de lecture. Situation de lecture qui intervient dans la première étape de la démarche diagnostique : l'analyste se glisse dans la peau du destinataire construit par le texte et suit le parcours que présente le texte. C'est en suivant effectivement ce parcours proposé que l'analyste ressent les incohérences, bizarreries, spécificités (vitesse, circularité...) de ce parcours.

Bien que cette situation soit singulière, le fait qu'elle soit construite par la consigne et par le texte même fait qu'elle est répétable. La même compétence (dans le même état), dans la même situation d'écriture, est censée se comporter, agir de la même manière. De même, le chercheur est censé ressentir les mêmes bizarreries (ou du moins des bizarreries « compatibles »⁸) s'il lit le même texte à un autre moment. En effet, un certain degré de généralité caractérise la visée du diagnostic : il s'agit de la description d'un état semi-stable (qui se manifeste dans tout texte écrit par une même personne dans un certain laps de temps), et qui de plus indique des moments-bascules par lesquels toute compétence est supposée pouvoir un jour ou l'autre passer. Ce qui reste néanmoins irréductiblement singulier est la forme de la manifestation de cet état d'une compétence. Telle forme n'implique pas tel diagnostic, et tel diagnostic n'implique pas telle forme. Ce qui est significatif est toujours un faisceau d'indices, faisceau totalement singulier.

8. Au sens où il peut être attentif, frappé par d'autres éléments.

C'est bien parce que cette forme même de la manifestation est à chaque fois singulière et inexplicée, que l'interprétation du symptôme (troisième étape de la lecture diagnostique) ne peut se résumer à consulter un tableau dans lequel figurerait pour chaque forme un état de compétence discursive. En situation de formation, le formateur ne peut se contenter d'appliquer des connaissances qui seraient issues de la recherche, il doit lui-même établir le diagnostic. Cet établissement du diagnostic mobilisant de surcroît la personne en entier, le formateur qui est par ailleurs chercheur ne peut clairement s'en dissocier. Le formateur est, dans le cas qui nous occupe ici, formateur-chercheur. Son but, à la fois en tant que formateur et en tant que chercheur, est de rendre visibles ou plutôt sensibles les symptômes.

Objet non directement visible : le psychique et ses processus

Le but de la lecture diagnostique n'est pas d'aboutir à une description linguistique d'un texte ou de parties de texte. Son objet n'est pas les formes linguistiques. Si son but est bien de parvenir à préciser dans quel état se trouve la compétence discursive de celui qui écrit, il est juste d'affirmer que quelque chose de l'ordre du psychique⁹ et de ses processus fait partie de son objet. Nous allons maintenant plus précisément définir où exactement intervient le psychique dans la constitution de cet objet.

Cette approche diagnostique s'appuie sur une conception de la langue développée par Anscombe et Ducrot, dans laquelle le sens d'un énoncé est constitué par l'ensemble des enchaînements possibles à sa suite. Ainsi par exemple, dans un contexte où l'on se demande si l'on va ou non se promener (et où la pluie est vue comme un argument contre), l'énoncé « J'ai fini de travailler mais il pleut » oriente l'enchaînement vers une conclusion du type « Nous n'allons pas nous promener » (ce qui serait l'inverse avec « Il pleut mais j'ai fini de travailler »). Tout énoncé projette ainsi un ensemble de suites possibles (et également une certaine image de ce qui le précède, voir Stroumza, 2002). L'analyste, le lecteur particulier, lorsqu'il interprète un énoncé est ainsi placé dans un certain parcours, parcours proposé, projeté. Si un énoncé formate ainsi ce qui peut le suivre, entre cet enchaînement possible et l'enchaînement effectif (l'énoncé qui dans les faits suit l'énoncé étudié), un changement de nature intervient. L'enchaînement possible est sous-déterminé par rapport à l'enchaînement effectif : même si l'on prend en considération d'autres paramètres que l'orientation

9. Nous employons le terme « psychique » pour référer à la personne en entier d'un point de vue psychologique.

argumentative d'un énoncé, il reste toujours une grande liberté au rédacteur, en ce sens la suite d'un texte n'est jamais prévisible. Cette liberté est cependant en même temps une obligation, le rédacteur ne peut écrire un enchaînement possible, il est obligé d'opérer le passage enchaînement possible – enchaînement effectif. C'est dans ce passage, dans cette opération, que se manifeste le style du rédacteur¹⁰. Dans cette optique, le style n'est pas conçu comme un choix parmi des possibles, le rédacteur ne peut se contenter de choisir, le style n'est pas sélection mais création (Clot, 1999, 2000). On retrouve cette même idée chez Friedrich (2001), reprenant Schütz lorsqu'il « dénonce le symbolisme spatial qui règne dans les descriptions de l'action en sciences sociales : souvent, le choix des possibilités est présenté comme un choix devant une bifurcation : doit-on prendre le chemin de droite ou doit-on plutôt suivre le chemin de gauche ? Pour lui, les possibilités alternatives de l'action ne (co)existent pas au moment de la projection comme l'image du panneau de direction pourrait le faire croire. Tout ce qui se présente au choix est produit par l'agent lors de l'action » (p. 104). Cette création, cette opération que le rédacteur est obligé d'accomplir lorsqu'il écrit, c'est sur les traces qu'elle laisse dans le texte que s'appuie le diagnostic de compétences. C'est l'action constitutive même du processus d'écriture, c'est la manière d'être d'une personne aux prises avec une situation qui est source de diagnostic¹¹.

Cette action bien particulière qui est à l'œuvre dans un texte partage certaines propriétés des actions que Quéré nomme « constituantes » : elle ne correspond pas à une forme instituée, n'a pas de signification intersubjective immanente à son individualité, ne donne pas lieu à formulation, n'est ni appropriée ni imputée comme attribut d'un sujet responsable, n'est pas thématisée spontanément par les narrations et lorsqu'elle fait défaut, son absence est remarquée et peut être thématisée (Quéré, 1992). Cette action, comme nous l'avons vu avec la notion d'accord intérieur, est considérée comme constituant la personne. On retrouve ici une conception du langage qui présente bien des analogies avec celle développée notamment par Benveniste (1958) : « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet » (p. 259). Ou encore, avec la conception de l'action développée par Schütz, où action et « devenir de l'ego » sont étroitement liés : « Le détachement de l'action libre n'est pas le résultat d'un choix argumenté et rationalisé entre deux ou plusieurs possibilités d'agir, mais une sorte de *devenir de l'ego* » (cité par Friedrich, 2001, p. 105).

10. Pour une définition de la notion de style dans l'approche développée ici, cf. Stroumza (1998).

11. On retrouve ici le programme de la psychologie clinique tel que l'expose Lagache (1945) : « Envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation » (p. 413).

Mais si le psychique intervient bel et bien dans l'objet de l'analyse, il n'est cependant pas l'objet même de cette analyse. Le diagnostic ne vise pas à décrire un psychisme mais une compétence discursive. Il ne vise pas non plus à décrire une personne mais une personne écrivant, une personne aux prises avec une certaine situation. Le médium, la matérialité, la situation d'écriture dans laquelle opère l'action intervient, et c'est la relation de la personne à/avec ce médium, cette matérialité, cette situation d'écriture¹² qui est décrite. Il est en effet tout à fait possible qu'une personne se comporte différemment à l'écrit qu'à l'oral (ou encore dans une toute autre activité, la danse, la peinture...). Seule l'action de la personne aux prises avec l'écriture est décrite. De plus, autre nuance, la compétence discursive décrite est celle que présente le texte. L'état de compétence diagnostiqué est toujours de l'ordre de l'hypothèse. Il n'est pas impossible qu'une personne puisse *tricher*, faire comme si elle était quelqu'un d'autre.

Le vécu de l'observateur comme constitutif de l'objet

Nous l'avons vu, lors de la première étape de la démarche (le *temps 1*), le chercheur se glisse dans la peau du destinataire construit par le texte et se trouve de la sorte plongé dans le parcours de lecture de lui-même que propose le texte. C'est en suivant effectivement ce parcours proposé qu'il est amené à ressentir des intuitions fines (du type bizarreries, vitesses du parcours...), intuitions fines qui sont le point de départ du diagnostic. Le vécu de l'observateur participe ainsi de la construction de l'objet d'analyse¹³. Si le chercheur est bel et bien son propre instrument de recherche, il existe néanmoins dans cette approche une deuxième étape, le *temps 2*, qui est une pure description linguistique. Le vécu du chercheur permet de sélectionner certains passages mais ce sont ces passages-là qui sont objets de la description de la deuxième étape, pas son vécu. Si le vécu du chercheur est nécessaire, il n'est pas l'objet de l'analyse. Nulle part il s'agit de disséquer ce vécu, d'essayer de le décrire par introspection, ou autre. Le vécu du chercheur n'est qu'un moyen d'accès.

Pour établir un diagnostic, le chercheur n'entre pas en relation avec la personne qui écrit le texte. Aucun entretien, aucun dialogue ne font partie du dispositif d'analyse. Même si l'on peut dire que dans une certaine mesure (cf. *supra*) c'est un certain *vécu de l'écriture* qui est visé, la manière dont le rédacteur se représente avoir vécu cette situation d'écriture n'est

12. La relation à Autrui intervient également, cf. la caractérisation de la compétence discursive comme ouverte à la résonance.

13. Par ce terme de « vécu », nous voulons souligner le fait que c'est en tant que personne *entière* que l'observateur participe à la construction de l'objet de l'analyse, et non en tant qu'il mobiliserait uniquement un corpus de connaissances valides.

pas pris en considération par l'analyse même. Ce n'est pas une médiation du vécu qui est pertinente dans cette approche, mais le vécu de la médiation. Le rédacteur est laissé totalement en dehors du dispositif d'analyse.

Amélioration et développement personnel

Si le but du diagnostic dans cette formation est bel et bien de permettre à ces personnes de mieux écrire, le développement personnel compris comme le développement de la personne « dans sa globalité » est laissé hors du dispositif même de formation. Ce qu'il s'agit d'améliorer ce n'est pas une personne mais la qualité des textes qu'elle écrit, sa compétence discursive. La qualité de ceux-ci est affectée par les traces que le psychique (tel que le présente le texte) laisse dans ces textes, mais ce qu'il s'agit d'améliorer ce n'est pas le psychique mais les traces qu'il laisse. Grâce au jeu qui subsiste entre compétence discursive diagnostiquée et personne, la thérapie n'est ainsi pas conçue comme partie prenante de cette formation. Même si l'amélioration d'une compétence discursive à l'écrit ne peut certes laisser intacte la personne même, celle-ci reste en dehors du dispositif. La relation didactique instaurée par cette formation est la suivante : le participant vient montrer au formateur ce qu'il a dans son dos, ce qu'il montre dans son texte malgré lui. Ce qui est observé ne se situe ainsi pas à proprement parler dans le sens même du texte, mais dans ce que le texte communique en quelque sorte malgré lui, dans ses interstices. Dans leurs dialogues, le formateur et le participant parlent ensemble de quelque chose qui leur est à tous les deux extérieur : la manifestation d'un psychisme dans un texte. Cette relation didactique favorise ainsi la prise de distance (nécessaire au premier moment-bascule) du participant par rapport à son propre texte. Le formateur et le participant peuvent alors partager la posture qui consiste à devoir chercher ce que présente réellement une forme linguistique, dans toutes ses subtilités, ainsi que l'émerveillement face à cet objet.

Améliorer la qualité des traces que laisse un psychisme dans un texte n'implique pas forcément un contrôle, une maîtrise totale de ces traces. Bien au contraire, bien écrire semble impliquer d'accepter de montrer dans un texte quelque chose qui échappe au rédacteur, et de considérer ce point aveugle non point comme un obstacle mais comme une ressource. Bien écrire, selon Jenny (1998), c'est accepter qu'écrire c'est jouer un *coup de dés* :

Si Toute Pensée émet un Coup de Dés [Mallarmé], réciproquement tout coup de dés émet une pensée. Le sujet parlant entre ainsi dans une relation augurale à sa propre pensée [...] Toute chance de qualité prend son essor à l'exact point où le sujet parlant se trouve délesté de l'initiative de sa parole (point du lâcher des dés) et se retrouve en position de contemplation [...] Toutes les trouvailles de la parole ont ainsi d'abord été des défaites de l'intentionnalité : chacun peut

l'éprouver dans le travail d'écriture. La vérité de ce travail est définitivement sans gloire pour la subjectivité car il consiste à bâtir avec ce qui sans cesse échappe, à transformer en construction intellectuelle réussie une parole manquée ou pour le moins différant d'avec elle-même. Tous les talents d'écriture sont donc des talents de *rattrapage* (pp. 205-207).

UN DIAGNOSTIC PEUT-IL ÊTRE CONSIDÉRÉ COMME UNE EXPLICATION ?

Poser un diagnostic revient-il à expliquer la présence de certaines maladresses dans un texte ? Pour répondre à cette question, nous nous contenterons de retenir deux propriétés communément admises pour définir ce qu'est une relation d'explication causale : d'une part, cette relation est nécessaire, et d'autre part les éléments mis en relation sont indépendants l'un de l'autre.

À un premier niveau de discussion, on peut considérer que les éléments mis en relation sont :

X : un état de compétence discursive, décrit à l'aide d'une théorie de la compétence discursive, état dans lequel toute compétence discursive est censée pouvoir un jour ou l'autre passer ;

Y : un certain type de décalage entre enchaînements possibles et enchaînements effectifs, par exemple les spécifications par à-coups ;

Z : le vécu du chercheur, les intuitions fines qu'il a ressenties à la lecture du texte étudié. C'est l'existence de ce vécu, plus que sa nature, qui est pertinente. Autrement dit, c'est le fait que le chercheur ait ressenti quelque chose plus que ce qu'il a ressenti qui est pertinent.

X, dans la mesure où il est propre à certaines personnes à un moment de leur processus d'apprentissage, peut être considéré comme préexistant à Y ; et s'il y a un certain type de décalage dans un texte, alors il y a un certain état de compétence discursive *derrière*. En ce sens, il y aurait entre X et Y une relation d'explication. Si l'on accepte de considérer que l'ouverture et la disponibilité du chercheur sont des conditions particulières de la relation entre Y et Z, alors on peut considérer que s'il y a Y alors il y a Z. La question se pose de savoir si le vécu ressenti en parcourant un texte est indépendant du texte (ou des décalages) même. Si l'on répond par l'affirmative, on a alors également entre Y et Z une relation d'explication. L'établissement du diagnostic reviendrait alors, en partant de Z, à remonter jusqu'à X en passant par deux relations successives d'explication.

Mais si l'on ne veut pas perdre certaines caractéristiques de cette démarche diagnostique, il faut passer à un deuxième niveau de discussion.

Commençons par réexaminer ce qu'est X, et la relation entre X et Y. Nous l'avons vu, X est un état de compétence discursive, mais tel que le texte le présente : il y a toujours un jeu possible. En ce sens, l'état présenté par le texte n'est pas indépendant du texte même. Même si l'on voulait considérer la compétence discursive comme *réelle*, il n'y aurait pas de relation d'explication entre cette réalité et le décalage car la relation entre ces éléments n'est pas nécessaire. De plus, considérer que X préexiste à l'écriture du texte pourrait amener à concevoir X comme exclusivement psychique, comme un état psychologique. Or, nous l'avons vu, X n'est pas un psychisme seul mais un psychisme aux prises avec un processus d'écriture (quelqu'un qui écrit mal peut très bien être meilleur à l'oral, ou dans une autre activité comme la danse par exemple). En ce sens non plus, X n'est pas totalement indépendant de l'écriture du texte, de Y. Autre spécificité de la démarche sur laquelle nous avons insisté : ce qui est pertinent pour l'analyse diagnostique n'est pas un symptôme isolé (une occurrence de Y) mais un faisceau de symptômes, faisceau à chaque fois singulier. Il n'y a alors pas de relation de nécessité entre l'état de compétence discursive et ce faisceau d'indices.

Réexaminons maintenant la relation entre Y et Z. Outre la question soulevée de savoir s'il y a vraiment indépendance entre Y et Z, il reste le problème de l'irréductibilité de la forme de la manifestation de la compétence discursive dans un texte. Cette forme singulière échappe au diagnostic, au sens où elle ne peut être expliquée, mais en même temps c'est elle qui est le fondement, le départ de l'établissement du diagnostic. C'est la forme singulière du processus d'écriture qui est l'occasion (à la fois le lieu et la source) du développement de la compétence discursive. Entre la forme singulière et le type de décalage, le lien est beaucoup plus étroit que ce que l'opposition singularité/typicité pourrait laisser entendre.

Le premier niveau de discussion qui revient à poser une relation d'explication entre X et Y et éventuellement entre Y et Z ne permet pas de penser la spécificité de la compétence discursive par rapport au psychique, et ne permet pas non plus de penser ensemble les types de décalages et leur forme de manifestation irréductiblement singulière.

CONCLUSION

Les caractérisations que nous avons retenues dans les définitions de la démarche clinique nous ont permis de préciser ce que nous entendions par analyse diagnostique en montrant quels rapports entre langage, action et formation elle instaure. La situation qui intervient dans cette démarche est celle de la situation d'écriture/lecture qui est construite par le texte même, en ce sens elle est complexe, singulière mais également répétable. L'objet

de l'analyse, s'il n'est pas le texte en tant que matériau linguistique inerte mais bien la manière d'être d'une personne aux prises avec une situation, l'action constitutive de son processus même d'écriture, cet objet d'analyse n'est cependant pas cette personne même (ou son psychique), mais sa compétence discursive, telle que celle-ci est présentée par le texte. Autre élément, le vécu du chercheur intervient bien dans le dispositif d'analyse mais pas en tant qu'objet d'analyse, il n'est qu'un moyen d'accès. Quant à l'amélioration visée par le dispositif même de formation, elle concerne la compétence discursive.

On pourrait à un premier niveau de discussion considérer que l'approche diagnostique que nous avons exposée ici revient à expliquer l'apparition d'un vécu du chercheur (Z) par la présence dans un texte d'une certaine sorte de décalage entre enchaînements possibles et enchaînements effectifs (Y), lequel est à son tour relié à un certain état d'une compétence discursive (X), mais ce niveau de discussion ne permet pas de penser la spécificité de la compétence discursive par rapport au psychique, ne permet pas de penser ensemble les types de décalage et leur forme de manifestation. Pour penser plus avant cette forme irréductiblement singulière mais en même temps signifiante, à la fois lieu et source de la compétence discursive, une piste est intéressante à explorer : celle des travaux qui s'attellent à reconceptualiser la notion de « physionomie » (Friedrich, 2000), qui s'attellent à concevoir la signification comme inscrite dans le sensible (Quéré, 1999).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Auchlin, A. (1990). Analyse du discours et bonheur conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, 11, 311-328.
- Auchlin, A. (1996a). Approche expérientielle de la communication écrite (présentation). *Cahiers de linguistique française*, 18, 331-338.
- Auchlin, A. (1996b). Du texte à la compétence discursive : le diagnostic comme opération empathico-inductive. *Cahiers de linguistique française*, 18, 339-355.
- Auchlin, A. (1996c). Bonheur conversationnel et qualité du discours : pour une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. *Langage et pratiques*, 19, 13-18.
- Auchlin, A. (1997). L'analyse pragmatique du discours et la qualité du dialogue : arguments pour une approche systémique de la compétence discursive. In D. Luzzati (Éd.), *Le Dialogique* (pp. 123-135). Berne : Lang.
- Auchlin, A. (1998). Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. In J. Verschueren (Ed.), *Pragmatics in 1998 : Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference* (pp. 1-21), vol. 2. Anvers : IPra.

- Benveniste, E. (1958/1966). De la subjectivité dans le langage. In E. Benveniste (Éd.), *Problèmes de linguistique générale I* (pp. 258-266). Paris : Gallimard.
- Ciccone, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1998). Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Coll. Raisons Éducatives, pp. 293-313). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (Coll. Raisons éducatives, pp. 255-277). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. & Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Prot B. & Werthe C. (Éd.). (2001). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. *Éducation Permanente*, no.146.
- De Gaulejac, V. & Roy, S. (Éd.). (1993). *Sociologies cliniques*. Marseille : Hommes et perspective. Paris : Desclée de Brouwer.
- Ducrot O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Enriquez, E. (1985). L'approche psychosociologique : explication, implication, interprétation. In J.-P. Boutinet (Éd.), *Du discours à l'action : les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes* (pp. 36-49). Paris : L'Harmattan.
- Friedrich, J. (2000). Le recours de Humboldt à la « physionomie ». *Cahiers Ferdinand de Saussure* 53, 81-100.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (Coll. Raisons éducatives, pp. 93-112). Bruxelles : De Boeck.
- Jenny, L. (1998). Bonheur d'expression. *Cahiers de linguistique française*, 20, 197-208.
- Jobert, G. (2001). L'observation d'une situation de travail. Communication orale dans le cadre du DESS « Analyse du travail et construction des compétences professionnelles ». Université de Genève.
- Lagache, D. (1945). La méthode clinique en sciences humaines. In D. Lagache (Éd.), *Œuvres I 1932-1946* (pp. 413-425). Paris : PUF.
- Lagache, D. (1949). Psychologie clinique et méthode clinique. In D. Lagache (Éd.), *Œuvres II 1947-1952* (pp. 159-177). Paris : PUF.
- Levy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris : PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *Résumés de cours*. *Collège de France 1952-1960*. Paris : Gallimard.
- Quéré, L. (1992). Le tournant descriptif en sociologie. *Current Sociology*, 40, 1, 139-165.
- Quéré, L. (1999). Action située et perception du sens. In M. de Fornel & L. Quéré (Éd.), *La logique des situations* (pp. 301-338). Paris : EHESS.

- Revault d'Allones, C., Assouly-Piquet, C., Ben Slama, F., Blanchet, A., Douville, O., Giami, A., Nguyen, K.-C., Plaza, M. & Samalin-Amboise, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas.
- Schmid-Kitsikis, E. (1999). *Pour introduire la psychologie clinique*. Paris : Dunod.
- Spitzer, L. (1948/1970). Art du langage et linguistique. In L. Spitzer (Éd.), *Études de styles* (pp. 45-78) (M. Foucault, trad.). Paris : Gallimard.
- Stroumza, K. (1996). Intégrité des formes de l'écrit. *Cahiers de linguistique française*, 18, 357-380.
- Stroumza, K. (1998). Style et énonciation : quelques ronds dans l'eau. *Cahiers de linguistique française*, 20, 275-286.
- Stroumza, K. (2002). *Temporalité de l'énonciation et cristallisation discursive. Analyse sémantique de quelques différences entre « quand » et « lorsque »*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage sous la direction d'O. Ducrot, Paris, EHESS.
- Stroumza, K. & Auchlin, A. (1997). L'étrange polyphonie du texte de l'apprenti rédacteur. *Cahiers de linguistique française*, 19, 267-304.