UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Article scientifique | Article | 1996

Accepted version | Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

Du texte à la compétence discursive : le diagnostic comme opération empathico-inductive

Auchlin, Antoine

How to cite

AUCHLIN, Antoine. Du texte à la compétence discursive : le diagnostic comme opération empathico-inductive. In: Cahiers de linguistique française, 1996, vol. 18, p. 339–355.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109905

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Du texte à la compétence discursive : le diagnostic comme opération empathico-inductive

Antoine Auchlin
Université de Genève
<auchlin@uni2a.unige.ch>

0. Introduction

Cette note de travail vise à discuter, en termes de compétence discursive, un aspect du travail du correcteur en situation pédagogique[1], dès lors qu'il cherche à systématiser ses observations et à tirer un parti optimal de la lecture et de ses richesses.

On poursuit par là deux objectifs distincts : d'une part, fournir quelques réflexions destinées à servir l'activité didactique de terrain, et contribuer notamment à "mieux définir les besoins des apprenants" (Roulet 1994, 14) ; et d'autre part, regarder ces faits empiriques dans un cadre théorique élaboré indépendamment (notamment pour l'analyse du discours oral en face-à-face), afin d'en illustrer certaines hypothèses.

Je m'intéresse plus précisément à cette aptitude "experte" particulière qui permet de se faire une certaine image du savoir-faire rédactionnel d'un auteur à partir de son texte. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la rédaction, elle revêt une importance stratégique, quel que soit le type de démarche didactique adoptée[2]. Tout porte à croire par ailleurs que l'exercice de cette aptitude fait partie, à un degré ou un autre, de l'expérience du lecteur-enseignant-correcteur, si tant est, comme le dit Reichler-Béguelin (1992, 52), que "le problème principal des enseignants est précisément de comprendre d'une part pourquoi et comment tel énoncé ressenti comme déviant a pu être produit par l'élève, quelle est en fin de

1. Voir la *présentation* de cette partie pour une description de la situation d'apprentissage en question.

2. Que l'on *tire* ou non sur la "zone proche de développement" (Vygotsky ; Schneuwly 1985 ; 1995), que l'on pratique ou non un enseignement centré sur la personne et ses aptitudes, etc.

compte sa grammaire propre, d'autre part pour quelles raisons cet énoncé en vient à être reçu, au décodage, pour une anomalie."

Le fait que l'enseignant puisse "prendre à coeur" d'accéder à une certaine intelligibilité de la systématique de l'auteur du texte est un aspect essentiel de la question - c'est la composante empathique, affective, du dispositif, sur laquelle je reviendrai.

Cela dit, dans la lecture, ce qui apparaît ce sont *des anomalies* en tous genres, sans étiquettes d'"anomalie syntaxique", "argumentative", etc. : toute anomalie n'est pas de grammaire, et je doute fort que l'on puisse traiter adéquatement de l'anomalie en général dans le discours écrit comme d'un problème de *grammaire* ou de *divergence* entre grammaires respectives, sauf à réduire a priori le champ des anomalies considérées.

Il me paraît donc effectivement judicieux et nécessaire de remonter, par induction, des données textuelles vers un dispositif complexe doté de propriétés - entre autres, une grammaire déterminée - susceptibles de rendre compte de l'occurrence de tel ou tel accroc textuel. Mais il me semble tout aussi nécessaire d'éviter une vision naïve de ce que sont tant les données textuelles que le dispositif complexe qui les traite.

Pour faire cela de manière empiriquement adéquate et théoriquement recevable, il me semble nécessaire à la fois :

- de drainer le plus grand nombre possible d'accrocs et de types d'accrocs, d'où l'hypothèse de les chercher dans la *globalité de l'expérience textuelle* ;
- de rassembler leur description en un tableau cohérent, c'est-à-dire qui se présente comme un objet conceptuellement saisissable et manipulable, et qui, en même temps, s'offre à une problématisation théorique.

J'aimerais montrer que la conception de la compétence discursive, "multi-dimensionnelle et systémique" esquissée dans Auchlin (1996 ; rappel ci-dessous §1) présente plusieurs intérêts à cet égard.

En premier lieu, l'image générale de la compétence discursive que propose cette approche peut servir à guider l'interprétation des problèmes textuels vers une description systématique de telle compétence discursive

particulière, à quoi il faudrait réserver le terme de diagnostic. En effet, la description linguistique ou discursive d'une anomalie particulière, quelque poussée et détaillée qu'elle soit, n'équivaut pas à un diagnostic : pour qu'il y ait diagnostic, il faut encore interpréter, en termes de compétence, la possibilité de cette anomalie (et d'autres, virtuelles, susceptibles de relever de la même cause) (§ 2).

En second lieu, le même cadre permet de rendre compte de la possibilité même d'exprimer un diagnostic (intuitions fines, ouverture à la résonance) (§ 3).

Enfin, à travers le diagnostic, c'est la description de la variation longitudinale de la compétence discursive qui est en jeu, et en particulier ce qu'on pourrait nommer ses *acquisitions tardives* - par exemple celles qui concernent la rédaction, dans notre population exemplaire. Bien que la réalité empirique de telles acquisitions tardives ne fasse aucun doute, elles ne semblent pas avoir attiré la curiosité de beaucoup de chercheurs (voir cependant Delforce 1989) : le dogme très répandu d'un "état stable terminal" de la compétence discursive, de surcroît atteint au plus tard à l'adolescence, joue manifestement un rôle d'écran (protecteur) à leur étude.

1. Une approche de la compétence discursive comme système multi-dimensionnel ouvert

Je rappelle ici brièvement quelques aspects de l'approche de la compétence discursive, "expérientialiste, multi-dimensionnelle et systémique", esquissée dans Auchlin (1996). Cette approche, à travers l'analyse du discours, s'intéresse à l'étude de la *compétence discursive*, entendue de manière très générale comme l'aptitude humaine à faire de l'expérience subjective consistante avec du discours.

Dans cette approche, la compétence discursive doit être vue minimalement[3] comme un système auto-régulé (i.e. *thermodynamique*, et non *structurel*) amélioré : il s'auto-régule dans le court-terme ; il évolue d'état semi-stable en état semi-stable dans le long terme (variation

3. Minimalement, au sens où ce qui m'intéresse ce sont les principes généraux de fonctionnement du système et la détermination de ce qu'il convient de simuler, et non pas (comme Hayes 1996, Grabowski 1996, etc.) les détails de sa "plomberie"...

longitudinale, changement de *calibrage* du système) ; il est "amélioré", enfin, en ce sens qu'il est en outre, à la différence des systèmes thermodynamiques classiques, ouvert à des changements d'état qui peuvent l'affecter par "induction" d'un autre système (résonance).

Le système, par ailleurs, est multi-dimensionnel en cela que sa mise en oeuvre suppose celle de différents sous-systèmes partiellement indépendants à différents niveaux. J'adopte sur ce point les principales hypothèses de Roulet (1991a et b ; 1995, notamment)[4] concernant le fait que le discours procède de l'interaction complexe de différentes dimensions de faits et de connaissances, et la possibilité de séparer les uns des autres en autant de modules partiellement autonomes.

Le système fonctionne afin d'obtenir un état d'équilibre (ou "ultrastabilité", Watzlawick 1991), qui met en jeu d'une part une instance extra-langagière, un "être-hors-parole", historique, ou "sujet parlant", et d'autre part une instance intra-langagière, un "être-de-parole", ou "locuteur", entité constituée et déterminée par les différentes actions langagières complexes qu'elle exécute. J'appelle "accord intérieur" l'état d'équilibre qui s'établit entre ces deux instances, et qui articule l'usage de la parole. Ce que vise à saisir la notion d'accord intérieur, c'est le caractère circulaire de cette relation qui lie "ce que je dis" et "ce que je suis", telle que : a. je dis ce que je dis parce que je suis ce que je suis, et b. je suis ce que je suis parce que je dis ce que je dis[5].

La notion d'accord intérieur évoque par association la notion de *double accord* (Moeschler 1985 ; Roulet & al. 1985), qui désigne une condition, de co-orientation interactionnelle, qu'impose tout échange sur sa clôture : pour clore un échange il faut être d'accord sur un point ; en cas d'impossibilité à "trouver un accord", comme le rappelle Roulet & al. (1985), il reste la possibilité de se mettre d'accord sur le fait qu'il est difficile de se mettre d'accord ("méta-résolution" du double accord). De

4. Tout en les détournant partiellement de leur vocation, et de leur statut, par exemple en supposant que les modules sont une partie de *la compétence discursive comme système auto-régulé* (seul Roulet 1991b assimile l'ensemble des modules à la "compétence discursive", et encore dans un sens relativement différent de celui-ci).

5. On touche ici la dimension (fonction ?) *identitaire* du discours ; voir les travaux de Burger (1994 ; 1995 ; à paraître).

même en ce qui concerne l'accord intérieur, un nombre important de verbalisations semblent consacrées à établir localement l'accord intérieur, de *je ne trouve pas le mot* à *c'est difficile à expliquer*, qui sont autant de "méta-résolutions" de l'accord intérieur.

S'il est intéressant d'évoquer ce parallélisme ici, c'est parce que l'un des enjeux acquisitionnels importants de la rédaction, enjeu très général, semble résider justement dans le *réglage de l'interdépendance entre accord intérieur et double accord*. En situation ordinaire de face-à-face, la régulation "interne", pilotée par l'accord intérieur, prend appui sur la régulation externe, interactionnelle (pilotée par le double accord), de façon plus ou moins constante (voir par exemple l'étude du back-channel, Laforest 1992), bien que dans une mesure plus ou moins propre aux individus et à leurs possibilités de synchronisation. C'est une évidence de dire qu'en situation rédactionnelle ce "co-pilotage" fait défaut, et qu'il faut recourir plus ou moins exclusivement à l'"auto-pilotage" (Hayes 1996 ; Grabowski 1996). Ce qui peut être intéressant en revanche à ce sujet, c'est de constater qu'un nombre important de problèmes rédactionnels peuvent être rapportés à une assimilation imparfaite ou partielle de cette donnée. Ceci conduit à penser qu'elle constitue un pivot acquisitionnel, un élément clé de la variation longitudinale de la compétence discursive à l'écrit (ex. 3-8 ci-dessous).

Enfin, comme données d'expérience, l'accord intérieur, le désaccord intérieur et leurs qualités respectives constituent des "éprouvés subjectifs" (Cosnier 1994), susceptibles de varier en intensité et en coloration. Ces éprouvés subjectifs constituent la base expérientielle même du mécanisme de régulation. Ils peuvent être discrets, subtils et complexes, des "intuitions fines" (§3), mais ils peuvent également être très saisissants - telle l'angoisse de la page blanche dont témoignent un nombre considérable d'apprentis-rédacteurs (qui n'est, après tout, qu'une manifestation en quelque sorte exponentielle d'un désaccord intérieur initial, qui ne voit pas comment se combler, et accroît la "réponse émotionnelle", qui, initialement, devrait servir à mettre le système en oeuvre, etc.).

Je fais par ailleurs l'hypothèse que la compétence discursive est un système thermodynamique *amélioré*, c'est-à-dire que, outre son ouverture au temps, à court terme (régulation) et à long terme (variation longitudinale

ou changements de calibrage[6]), la compétence discursive est également ouverte à la *résonance*. Par résonance, j'entends des effets de modification plus ou moins globale du fonctionnement d'un système liés à la proximité organisationnelle d'un autre système. Assez proche à certains égards de l'induction électromagnétique[7], en matière d'interaction humaine on parle, plutôt, d'*empathie* (Cosnier 1994 ; Chertok & Stengers 1989).

La "synchronisation interactionnelle" (Kerbrat-Orecchioni 1990; 1994) ou contagion qui affecte, dans l'interaction en face-à-face, postures, débit, intensité, et autres propriétés para-linguistiques, constitue une illustration prototypique de l'ouverture de la compétence discursive à la résonance. Mais l'importance de la résonance ne saurait être limitée à ces manifestations, quelque spectaculaires qu'elles soient. Elle constitue en effet une source d'information *permanente* pour le système, auquel elle fournit, dans les interactions en face-à-face, des éprouvés subjectifs - concernant entre autres le partenaire - qui sont susceptibles d'intervenir dans sa propre régulation. Ces éprouvés constituent un arrière-fond expérientiel, à la fois issu du traitement des aspects du discours qui s'y prêtent, et, à la fois *conditionnant* le traitement, à un autre niveau, des données discursives. On peut imaginer que ces éprouvés subjectifs, traités en coordination avec ceux issus du traitement cognitif du discours, présentent avec ceux-ci une certaine différence d'information, un certain *jeu*. Par analogie avec la manière dont la différence d'information entre l'oeil droit et l'oeil gauche donne le volume (Bateson 1977), cette différence d'information pourrait donner un "volume expérientiel", approximation du vécu discursif qui nous intéresse.

---

6. La notion de calibrage désigne l'ensemble des propriétés qui caractérisent tel état semi-stable particulier de telle compétence discursive particulière. Cette "ouverture" du système qu'est sa possibilité de changer de calibrage est l'analogue, métaphoriquement, du réglage du thermostat dans un système complexe comme le chauffage auto-régulé (i.e. avec thermostat).

7. Telle qu'elle se manifeste, par exemple, lorsque je promène un gros aimant de haut-parleur sur les côtés de l'écran de mon ordinateur, par une déviation concentrique de l'ensemble des lignes de l'écran. La métaphore vaut ce qu'elle vaut ; elle rend compte, au moins, de ce que la réceptivité du système est en jeu dans la résonance. Je peux en effet promener mon aimant autour de nombreux autres systèmes électro-magnétiques sans rien leur faire.

La compétence discursive, enfin, est appelée à évoluer dans le long terme, les conditions générales d'obtention de l'accord intérieur (son calibrage) évoluent au fil du temps (maturation, ou variation longitudinale de la compétence discursive). Contrairement à la compétence syntaxique, locale ou périphérique, dont le développement est plutôt rapide, et dont la maturation connaît un état stable ("steady state") final, je fais l'hypothèse que la compétence discursive est globale, d'une maturation lente, organisée plutôt en une succession d'"états semi-stables", et sans réel état terminal : chaque état semi-stable, en tant qu'il est fonctionnel, est (virtuellement) terminal et vécu comme tel ; le changement d'état semi-stable entraîne nécessairement une réorganisation d'ensemble de la compétence discursive, i.e. une modification du mode d'existence langagière de la personne entière.

Notre situation didactique particulière est marquée à cet égard : si l'on en croit les témoignages récurrents des participants, leurs compétences discursives, au delà de leurs différences individuelles, se caractériseraient par un état qui ne serait ni pleinement fonctionnel, au sens où il ferait advenir un accord intérieur satisfaisant, ni semi-stable, au sens où il serait vécu comme terminal, puisque c'est, au contraire, bien souvent le pressentiment (ou l'imaginaire) de l'accès possible à un autre et meilleur savoir-faire textuel qui conduit les participants.

Une question qui se pose alors est de savoir si un état de la compétence discursive moins instable peut s'établir, et sous quelles conditions. Une autre est de savoir quelle place un diagnostic expert peut faire à de telles auto-évaluations, ou auto-diagnostics intuitifs.

La question du calibrage intervient à deux titres dans ce qui nous intéresse. D'une part, la détermination des différentes valeurs de tel calibrage est en quelque sorte l'*objet même du diagnostic* ; et d'autre part, le changement attendu à l'issue du processus acquisitionnel *s'exprime en termes de calibrage* : le mode d'équilibration du système se modifie, passant d'un état semi-stable Ex à un état semi-stable Ey, qui se caractérise par le fait qu'il prend en compte, pondère, relie, distingue, etc. telle et telle dimension de l'organisation du discours d'une manière que Ex ne connaissait pas.

2. L'image de la compétence discursive et les propriétés des diagnostics

Toute interaction verbale, en direct ou en différé, mobilise de part et d'autre un certain diagnostic implicite, intuitif et spontané. La simple présomption du partage du code en est un ingrédient important, bien que ce ne soit pas le seul : tout ce qui relève de l'accommodation interactionnelle repose sur une certaine mutuelle appréhension, qui révèle un diagnostic implicite. A l'écrit, là encore, la difficulté à déterminer les propriétés-cadre de la compétence discursive du destinataire peut être source de problèmes rédactionnels variés, qui se rapportent à la question de l'auto-pilotage évoquée plus haut.

Le diagnostic "expert", quant à lui, est un ensemble d'hypothèses qui décrivent le calibrage d'une compétence discursive particulière, c'est-à-dire les conditions qu'elle met à l'obtention de son état d'équilibre, l'accord intérieur.

Ces hypothèses doivent permettre d'un côté de rendre compte de l'expérience discursive particulière du lecteur, et d'un autre d'en décrire l'origine, la source, l'élément déclencheur. Comme appréhensions intelligentes de "ce qui ne fonctionne pas bien", elles devraient pouvoir déboucher sur une (ou plusieurs) stratégie(s) de remédiation adaptée et relativement ciblée.

Je postule que l'établissement d'un diagnostic repose sur deux sources distinctes :

a. les "perceptions-représentations", intuitions fines issues du traitement du discours et des divers petits malheurs survenus ; la composante empathique agit à ce niveau : il faut "entrer dans le texte", en commençant, comme on le verra, par accepter d'entrer dans sa gestion du temps, ou plutôt d'y participer (ce n'est pas évident : certains "textes" par exemple demandent pour être compris d'être "quasi-oralisés", rapportés à une temporalité et une rythmicité propres à l'oral, et enrichis intonativement; l'adoption même d'une telle posture constitue une participation significative) ;
b. la seconde source pour l'établissement des diagnostics est constituée par les différentes hypothèses acquisitionnelles, sélectionnant les aptitudes attendues et pointant leur absence si elle survient. Il est clair que, dans

une optique acquisitionnelle, les premières hypothèses diagnostiques concernent l'acquisition des traits spécifiques de l'écrit.

Il y a une circulation évidente entre ces sources, la seconde étant en quelque sorte formée de diagnostics récurrents, validés empiriquement et en quelque sorte "sédimentés". Ce qui les sépare l'une de l'autre, c'est un peu d'histoire.

A titre purement illustratif, car les segments isolés ne sauraient ni ancrer ni fonder un diagnostic complet, voici quelques exemples de segments discursifs offrant de manière autonome l'occasion de petits malheurs de lecture, et quelques bribes d'interprétation diagnostique.

(1) "La clé", terme employé aussi bien au sens propre qu'au sens figuré, présent dans de nombreuses métaphores, a tout de suite retenu mon attention du fait d'une forte connotation de solutions et de renvoi à des souvenirs plus imagés.

(2) Les moyens que je souhaiterais pouvoir mettre à ma disposition seraient essentiellement réflexifs, axés sur des émotions propres mais avec toutefois une contribution de recherche pour alimenter la partie symbolique de "la clé".

Ces exemples, tirés d'un même texte, d'un même auteur, frappent par leurs formulations globalement *maladroites* - c'est d'ailleurs probablement le commentaire minimal qui apparaîtrait dans la marge. Les manifestations de surface sont nombreuses, récurrentes et convergentes (excès de constructions nominales, indéfinies, complexes...)[8]. En termes de compétence, la question que l'on se pose est "comment faut-il se disposer pour obtenir son accord intérieur avec de telles séquences ?" ou "quelles propriétés spécifiques de tel calibrage peuvent faire traiter ces séquences comme expérience subjective consistante ?" Pour répondre, il semble nécessaire de saisir les propriétés divergentes de l'expérience du discours, les "anomalies", afin de remonter, par induction et généralisation, vers un diagnostic.

En l'occurrence, ces propriétés divergentes de l'expérience discursive ont pour effet de *donner à sentir* un scripteur mal à l'aise avec la forme écrite, et elles *offrent l'occasion de percevoir* les contorsions mentales qu'il

8. Ceci n'équivaut évidemment pas à une description linguistique ou discursive de ces segments ; une telle description n'est pas pertinente ici.

s'inflige par ses constructions verbales ; dans le même temps, la présence de ces constructions semble destinée à fixer un contenu mental complexe et peu déployé, comme si celui-ci s'imposait sous cette forme, avec quelque *urgence*. Ce qu'on perçoit là n'est rien moins qu'une partie des conditions que met le scripteur pour parvenir à l'accord intérieur (local), autrement dit, un trait du calibrage de sa compétence discursive. Celui-ci s'exprime par ce qu'on pourrait nommer un problème de *mise en phase* entre les dimensions périodique, hiérarchique, syntaxique, informationnelle et référentielle (pour autant qu'on accepte que ces séquences *font référence* à des contenus mentaux).

Du point de vue de l'étude du fonctionnement général de la compétence, un examen détaillé de tels effets de phase constitue sans doute une manière de traiter des questions de *couplage* entre modules, qui sont au centre des travaux actuels de Roulet (ici-même et à paraître).

Par ailleurs, en termes longitudinaux, ces observations évoquent une acquisition typique, celle que Stroumza (ici-même) désigne par "distance à l'égard de la forme (écrite)", qui concerne la séparation, l'autonomie, du fil du texte et de celui des pensées : d'un côté, le texte n'est pas détaché de l'élaboration des pensées qu'il représente.[9] Mais cette donnée ne rend pas compte à elle seule du contorsionnement mental constaté : il faut manifestement invoquer d'autres facteurs. L'un d'eux relève de la forme écrite et de ses propriétés stylistiques (appositions, et peut-être toute complexification de structure...), propriétés formelles qui agissent comme des contraintes.[10]

Dans ces deux exemples, la régulation opère simultanément de deux façons opposées : d'un côté, le discours est produit "on-line" en suivant le fil des pensées, on peut dire que l'entité extra-verbale, le sujet parlant (pensant) commande l'accord intérieur sur l'entité locuteur (l'être de parole), alors que, d'un autre côté, ce sont les contraintes linguistiques et discursives du locuteur qui commandent l'accord intérieur. On pourrait alors être tenté

9. La non autonomie correspond à ce que Bereiter (1980, 83) nomme "associative writing".

10. Bereiter (1980) parle de "performative writing" lorsque la rédaction "on-line" est associée à des connaissances stylistiques, qui lui imposent des formes.

d'interpréter l'effet de contorsion comme le résultat de la rencontre de deux modes de régulation distincts et non intégrés.

Le fait est que l'on semble en droit d'attendre que cette compétence discursive particulière évolue vers un état semi-stable ultérieur, où l'accord intérieur tienne compte de tels problèmes de phase, i.e. les inclue dans la régulation, ce qui passe sans doute par l'intégration des deux modes de régulation.

Un tel progrès ne semble pouvoir s'installer que par l'accroissement de l'aptitude du système à détecter intuitivement, à percevoir, ces phénomènes, et à formuler des alternatives. D'un point de vue pédagogique, on peut penser à divers types d'exercices rédactionnels jouant spécifiquement avec ces questions de phase.

Les exemples suivants sont tirés de textes d'auteurs différents :

(3) Parmi les différentes possibilités, je porte mon choix sur le commentaire d'une photo.

(4) Après la lecture des thèmes, j'opterais pour le choix n° 4.

(5) Pour finir, je crois que je vais parler des contre-projets, (...)

(6) Le sujet qui me parle c'est le thème de "La clé". J'ai choisi ce thème pour plusieurs raisons : (...)

(7) Il est vrai que j'en oublie le destinataire, ce serait donc plus pour mon plaisir que pour satisfaire un autre lecteur.

(8) J'ai eu envie de choisir la clé, mais finalement je prends le commentaire sur la ~~photo~~ peinture.

Ce qui frappe dans ces différents exemples, c'est d'une part la dépendance qu'ils affichent à l'égard du cadre dialogique dans lequel ils sont produits (nombreux cas de diaphonie[11] évoquant tel ou tel élément des consignes de rédaction), et, d'autre part, le rapport quasi direct qu'ils établissent entre fil du texte et fil des pensées du rédacteur, la régulation "on-line pensées-discours" évoquée ci-dessus. Mais contrairement aux deux premiers exemples qui évoquaient un processus pénible, ceux-ci affichent, sur ces deux points, une certaine candeur, et peuvent susciter de la gêne chez le lecteur.

---

11. Y compris une forme de diaphonie qu'on pourrait qualifier de *présuppositionnelle*, dans la reprise sous forme définie d'expressions qui ont été introduites dans l'intervention initiative communiquant les consignes...

Ces exemples illustrent un mode de régulation de l'écrit tributaire du fonctionnement de la compétence discursive à l'oral tel qu'on l'a décrit plus haut ("associative writing" de Bereiter 1980 ; voir aussi Stroumza ici-même). La récurrence de tels types de phénomènes dans les corpus d'apprenants conduit à voir là des traits caractéristiques d'états semi-stables longitudinalement antérieurs à ceux que suppose un savoir faire textuel jouissant de quelque liberté.

D'un point de vue didactique, la pertinence du diagnostic, que ces esquisses tentent d'illustrer, réside dans sa capacité à identifier tel ou tel mode de fonctionnement de la compétence discursive, plus ou moins typique d'un état semi-stable particulier. Cette identification paraît nécessaire si l'on veut déployer des activités formatives appropriées.

3. Diagnostic, intuitions fines et résonance

L'expérience d'un texte peut donner à sentir quelque chose de son auteur à travers la façon dont il s'y prend, par la manière même dont son texte est fait (c'est le fonctionnement même de l'*ethos*[12]). Ce type de perception, des intuitions fines, constitue une des sources pour l'établissement des diagnostics. J'ai suggéré plus haut qu'une image générale de la compétence discursive était nécessaire pour orienter la formulation, par induction, des hypothèses généralisantes sur tel fonctionnement particulier de telle compétence discursive. J'aimerais maintenant, pour terminer, "boucler la boucle" et faire quelques remarques sur la nature "compétentielle" des intuitions fines.

La disponibilité d'intuitions fines comme objets d'expérience est, notamment, fonction de la résonance du système. Mais, si l'on entrevoit ce qui peut alimenter la résonance en situation d'interaction en face-à-face (la synchronisation interactionnelle évoquée plus haut), qu'en est-il à l'écrit, où les systèmes ne sont pas "en contact" ? Comment intervient-elle dans le traitement du texte ?

---

12. Que l'on pense aux *Exercices de style* de Queneau, pour considérer qu'il ne s'agit pas tant du sujet parlant que de l'auteur tel que le texte le donne à sentir, par l'intermédiaire de l'auteur en tant que tel, responsable des manifestations verbales par lesquelles est supposé atteint l'accord intérieur.

Un premier élément de réponse consiste à dire que la résonance est avant tout une disposition *interne* du système, celle de subir et de traduire en perceptions des influences plus ou moins globales. Dire que c'est une "ouverture" du système, signifie que des éléments extérieurs peuvent *par ce biais-là* influer sur l'état du système. De tels éléments, traces de la corporéité des sujets parlants, sont foison en face-à-face.

En ce qui concerne, alors, la résonance en situation d'interaction en différé, il faut séparer ce qui concerne chacun des deux pôles de l'interaction. Pour le scripteur, d'un côté, la résonance est une source "blanche"[13] et cette absence d'information perceptive concernant notamment la disposition interactionnelle globale fait partie des conditions (problématiques) de production de l'écrit différé, elle constitue l'une des dimensions de l'auto-pilotage évoqué plus haut.

Pour le lecteur, d'un autre côté, ce sont les modalités qualitatives de sa participation au texte, sa disponibilité et son "ouverture", qui conditionnent sa résonance, et, par là, le surcroît expérientiel qui peut en résulter.

Dans la situation didactique qui nous intéresse, cette participation est nécessairement quelque peu forcée, en ce sens qu'elle accorde *a priori* une valeur et une attention particulières au texte comme objet et à ses propriétés langagières. Cette pré-emption du système peut conduire à des effets paradoxaux, et ne doit pas être ignorée : par exemple, si en situation de lecture ordinaire les difficultés de compréhension et de traitement ont tendance à faire baisser l'intérêt global acordé au texte (Martins 1993), elles sembleraient, ici, tendre plutôt à le faire augmenter.

Ceci dit, dans son principe, la participation ne diffère pas de ce que produit le traitement ordinaire de tout texte (activation et propagation ou non d'intérêt et de sympathies[14]). En ce sens l'ouverture du système à la

---

13. C'est une source *virtuellement* blanche ; mais bien des pédagogues recommandent au rédacteur de se figurer un lecteur bienveillant, ce qui me semble justement susceptible d'entraîner des effets de type résonantiel.

14. Voir Martins (1993).

résonance est alimentée par tout ce qui concerne sa capacité à faire sienne l'expérience subjective prétendue par le texte.

L'une de ces sources, à la lecture, est constituée par le donné expérientiel immédiat que propose le texte, et notamment ses données périodiques (organisation temporelle de surface : durée relative des segments, rythme...)[15] : le lecteur ne peut pas manquer de s'y prêter, plus ou moins heureusement, en fonction de sa participation et de l'organisation du texte. Le partage des données périodiques constitue le *minimum participatif* du lecteur[16].

L'expérience immédiate du texte n'est cependant pas le seul facteur propre à alimenter la résonance. Les travaux sur l'impact émotionnel de la lecture (Martins 1993), qui se sont essentiellement intéressés à la réponse émotionnelle aux *contenus* évoqués par la lecture, montrent que le traitement du contenu d'un texte entraîne des réponses affectives déterminées, et qu'il peut donc, dans mes termes, alimenter la résonance, en étant responsable d'effets globaux sur le système (voir le suspens dans le roman policier...).

Le traitement conjoint de ces deux sources de résonance donne à l'arrière-plan expérientiel du traitement du discours un équivalent de profondeur (sur le modèle de la vision binoculaire et de l'audition stéréoscopique), qui permet la perception-en-action du mode de régulation du rédacteur, de sa façon (heureuse ou non, contorsionnée, infantile...) d'atteindre l'accord intérieur. C'est cette perception-en-action qui se manifeste sous la forme de ce que j'appelle des intuitions fines.

---

15. Voir Ferrari & Auchlin (1995) pour un début de développement de ce point.

16. Le fait est qu'on *peut* lire un texte en diagonale, mais cela n'infirme en rien ce que je dis des données périodiques, ni de la résonance. Lire en diagonale, c'est, tout d'abord, choisir un mode de participation particulier au texte : cela confirme l'opportunité de voir cette question sous l'angle de la participation ; en second lieu, cette participation-là n'en dépend pas moins des données périodiques proposées par le texte, mais simplement à un *autre niveau* (voir Ferrari & Auchlin 1995). A preuve, tous les textes ne se prêtent pas de manière équivalente, aussi facilement, à ce type de parcours ; ceux qui s'y prêtent, souvent, sont écrits en tenant compte de cette éventualité. Est-ce circulaire? Je dirais plutôt *spiralé*. C'est la nature.

Telle me paraît être la composante empathique du diagnostic : elle fournit les faits même, les intuitions fines, qui alimentent la composante inductive. Celle-ci généralise ces faits, d'une part en les saisissant conceptuellement, et, d'autre part, en les interprétant en termes de fonctionnement de la compétence discursive particulière qui a engendré le texte, le protocole ayant donné lieu à telle expérience discursive particulière.

Références bibliographie

AUCHLIN A. (1993), "Au petit bonheur du 'bien-dire' ; note sur le traitement du 'bien-dire' en analyse pragmatique du discours", *Cahiers de praxématique* 20, 45-64.

AUCHLIN A. (1996), "L'analyse pragmatique du discours et la qualité du dialogue : arguments pour une approche systémique de la compétence discursive", in BEACCO J.-C., LUZZATI D. & MURAT M. (éds), Actes du *Colloque Le Dialogique*, Berne, Lang.

AUCHLIN A. (à paraître), "Bonheur conversationnel et qualité du discours : pour une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive", *Langage et pratiques*, Lausanne, Bulletin de l'A.R.L.D.

BARTHES R. (1973), *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil.

BATESON G. (1977), *La nature et la pensée*, Paris, Seuil.

BEREITER C. (1980), "Development in Writing", in GREGG L. & STEINBERG E. (eds) (1980), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 73-93.

BURGER M. (1994), "(Dé)construction de l'identité dans l'interaction verbale : aspects de la réussite énonciative", *Cahiers de linguistique française* 15, 249-274.

BURGER M. (1995), "L'identité négociée : rapports de place(s) dans un entretien télédiffusé", *Cahiers de linguistique française* 17, 9-34.

BURGER M. (à paraître), *L'enjeu identitaire : pour une pragmatique psychosociale. Une étude du manifeste du surréalisme (1924) d'André Breton*, thèse de doctorat, Université de Genève.

CHERTOK L. & STENGERS I. (1989), *Le coeur et la raison. L'hypnose en question, de Lavoisier à Freud*, Paris, Payot.

COSNIER J. (1994), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz.

DELFORCE B. (1989), "Didactique et compétence de communication : compétence du sujet ou lieux problématiques des discours", *Modèles linguistiques* 11, 59-79.

FERRARI A. & AUCHLIN A. (1995), "Le point : un signe de *ponctualisation*", *Cahiers de linguistique française* 17, 35-56.

GRABOWSKI J. (1996), "Writing and Speaking : Common Grounds and Differences Toward a Regulation Theory of Written Langugae Production", in LEVY C. M. & RANDELL S. (eds) (1996) , *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 73-92.

HALTÉ J.-F. (1984), "L'annotation des copies : variété ou base du dialogue pédagogique ?", *Pratiques* 44, 61-69.

HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1980), "Identifying the Organization of Writing Processes", in GREGG L. & STEINBERG E. (eds) (1980), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.

HAYES J.R. (1996), "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing", in LEVY C. M. & RANDELL S. (eds) (1996), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1-28.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990 ; 1994), *Les interactions verbales*, t. 1 et 3, Paris, Colin.

MARTINS D. (1993), *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*, Paris, PUF.

MOESCHLER J. (1985), *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier.

MOESCHLER J. & REBOUL A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.

REICHLER-BÉGUELIN M.-J. & al. (1988), *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

REICHLER-BÉGUELIN M.-J. (1992), "L'approche des «anomalies» argumentatives", *Pratiques* 73, 51-78.

ROULET E. (1991a), "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours", *Cahiers de linguistique française* 12, 53-82.

ROULET E. (1991b), "L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours", *Revue de l'ACLA* 13-2, 7-22.

ROULET E. (1994), "Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique ?", in COSTE D. (éd.) (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Paris, Hatier-Credif.

ROULET E. (1995), "L'analyse du dialogue dans une approche modulaire des structures du discours : l'exemple du dialogue romanesque", in HUNDSNURSCHER F. & WEIGAND E. (eds), *Future Perspectives of Dialogue Analysis*, Tübingen, Niemeyer, 1-34.

ROULET E. (à paraître), "Dialogism and Modularity : the Topical Organization of Dialogues", in CMEJRKOVA S. & al. (Hrsg.), *Dialoganalyse VI. Referate der 6. Arbeitstagung, Prag 1996*, Tübingen, Niemeyer.

ROULET E. & al. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.

SCHNEUWLY B. (1985), "La construction du langage écrit chez l'enfant", in SCHNEUWLY B. & BRONCKART J.-P. (éds) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 169-202.

SCHNEUWLY B. (1995), "De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école", *Psychologie & éducation* 21, 25-37.

SPERBER D. & WILSON D. (1986), *Relevance : Communication and Cognition*, Londres, Blackwell.

VARELA F. (1996), *Quel savoir pour l'éthique ?*, Paris, La Découverte.

VARELA F., THOMPSON E. & ROSCH E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.

WATZLAWICK P. (1991), *Les cheveux du Baron de Münchhausen. Psychothérapie et "réalité"*, Paris, Seuil.