

Alain QUATREVAUX

RAPPORT AU SAVOIR DÉPRESSIF ET MODÈLE MAGISTRAL

Une analyse du discours d'un journal de formation

Résumé : Ce texte poursuit l'étude de journaux rédigés dans le cadre d'une formation à la communication orale d'étudiants de premier cycle scientifique. Mais il n'en considère plus qu'un seul d'entre eux, dont il essaie de rendre compte du rapport au savoir de l'auteur, au travers de « traces » discursives d'ordres les plus divers : autodiscursivité, segmentation, visées illocutoires, repérage énonciatif, mais également composante sémantique (état affectif dominant) ou interdiscursivité (discours du formateur, des pairs, des auteurs de référence). Au-delà des thèmes abordés et du style adopté, la même configuration discursive que celle d'un journal déjà étudié dans un autre article sera progressivement dégagée. La similitude des positions du rapport au savoir que celle-ci induit n'exclut pas pour autant des particularités, en l'occurrence, l'influence déterminante du modèle magistral.

Mots-clés : Angoisse, Configuration discursive, Journal de formation, Modèle magistral, Position dépressive, Rapport au savoir.

« L'objet d'un journal de formation est une formation de soi, et d'un soi apprenant : apprenant à être en apprenant à faire, et apprenant à faire en apprenant à penser. Dans la métamorphose qu'accompagne tout acte d'apprentissage se trouve d'abord mis en jeu ce processus de « création permanente de savoir sur soi et sur le réel » qui constitue, selon J. Beillerot, son rapport au savoir. [...] Intervient de ce fait aussi un rapport au discours, qu'on peut définir, de la même façon, comme processus créateur de discours sur soi et sur le réel, par lequel un sujet intègre tous les discours extérieurs possibles, discours-énoncés qui représentent sa matière première. Considérons maintenant le noyau commun au rapport au savoir et au rapport au discours [...] : il apparaît que, à l'instar de la cure psychanalytique, avec le dispositif de laquelle celui du journal présente certaines similitudes (« Séances » plus ou moins régulières ou lecture-écoute empreinte de neutralité « bienveillante », par exemple), le Jeu manifeste/latent de tout journal de formation n'est au fond que celui de la mise en discours de cette quintessence du rapport au monde que constitue « un rapport au savoir »¹. » Ces propos, qui introduisaient ma dernière publica-

¹ Position soutenue, par exemple, pour la cure analytique, dans l'ouvrage de J. M. Bertrand et B. Doray (cité par J. Beillerot) : *Psychanalyse et sciences sociales, pratiques, théories, institutions*. Paris : La Découverte, 1989).

A. QUATREVAUX

tion consacrée à l'analyse du discours d'un premier journal (Quatrevaux 1998), sont au fondement d'une nouvelle série de recherches portant sur cet ensemble de journaux déjà objet d'articles plus anciens. C'est un rapport au savoir « dépressif », qualificatif que je tenterai de justifier dans la dernière partie de ce texte, qui va cette fois encore faire l'objet de cette étude, similitude qu'un lecteur peu averti n'eût, en première lecture, peut-être pas même soupçonnée...

PREMIÈRE APPROCHE

Cadre de la rédaction

Avant de présenter le journal qui nous intéresse ici, je rappellerai dans quel cadre il fut rédigé, celui d'une formation semestrielle optionnelle à la *communication orale* (formation nommée « TNT ») d'un premier cycle scientifique. Son auteur, tout à fait représentatif de son groupe de TD, était une étudiante alors âgée de dix-neuf ans, titulaire d'un bac D obtenu avec mention passable à l'âge de dix-huit ans, et préparant un DEUG de Biochimie-Biologie, qu'elle allait obtenir en deux ans.

La consigne initiale avait été d'écrire un minimum de vingt minutes par jour en vue d'une « recherche de solutions personnelles à des problèmes considérés comme relevant de la communication orale en public », sans critique préalable de cette dernière notion, critique qui constituait, d'une certaine façon, l'objet de la formation. Le journal devait compter pour moitié dans l'évaluation du module (l'autre moitié étant réservé au contrôle continu en TD). J'avais aussi annoncé que, à deux ou trois reprises, cinq journaux plus ou moins pris au hasard seraient chaque fois diffusés puis collectivement commentés en grand groupe. Au cours de ces débats, le seul objectif de mes interventions, volontairement rares, était de faire partager l'intérêt de voir le rédacteur approfondir tout questionnement relatif à son apprentissage. Une semaine avant le terme du semestre et sans aucun avertissement préalable, j'avais enfin soudainement demandé que le journal s'achevât sur un bilan, bilan de la formation en général et donc aussi bilan du journal.

Présentation matérielle et fréquence des contributions

Le journal se présente sous la forme d'une pochette cartonnée bleu clair contenant treize doubles feuilles format A3 grands carreaux, avec marge, marge en l'occurrence réservée à la mention des dates. L'écriture, à l'encre bleue, est relativement soignée ; il s'agit d'une écriture scripte. Presque aucune rature, mais rares sont les pages qui ne présentent pas plusieurs traces de correction (au moyen d'un liquide effaceur blanc) sur la longueur d'un ou plusieurs mots. Un titre, en petits caractères, sur la première ligne de la première page du corps du journal : « Journal TNT ». Pas de titre pour le bilan, auquel est réservée la dernière double feuille, dont une page blanche. Le corps du journal, qui s'étale sur quarante-six pages (les deux dernières étant restées blanches), est constitué par quarante contributions, ce qui correspond, le semestre ayant duré quatorze semaines, à une fréquence hebdoma-

RAPPORT AU SAVOIR DÉPRESSIF ET MODÈLE MAGISTRAL

daire globale moyenne proche de trois. S'il est vrai que le lundi, jour du cours, est demeuré un jour de prédilection (c'est d'ailleurs le jour où sont, par deux fois, rédigés deux contributions quotidiennes), il semblerait que l'on puisse considérer, en première approche, deux périodes : une première série de neuf contributions seulement étalées sur cinq semaines ; et l'ensemble des trente et une autres contributions rédigées en tout juste neuf semaines. Mais il faut tout de suite ajouter, au sujet de cette seconde période, que treize contributions au moins ont été rédigées en rafales, chaque fois sur trois ou quatre jours consécutifs, avec, le plus souvent, une continuité thématique ainsi qu'une multiplication des contributions brèves (la moyenne absolue étant de l'ordre d'un peu plus d'une page). Il n'empêche pourtant que la densité de l'ensemble augmente : douze pages pour les cinq premières semaines contre trente-quatre pour les neuf suivantes. Autrement dit, il y a une évolution à partir de la cinquième semaine, toutefois très relative, entre :

- une première période, à contributions relativement rares et espacées, mais généralement assez longues ;
- et une seconde période une fois et demi plus dense, à contributions le plus souvent en rafales (mais alors plus brèves) ou, plus rarement, isolées (mais alors fréquemment plus longues), les ruptures dans l'écriture y restant le plus souvent d'aussi longue durée (sans parler de la seconde semaine de congé !).

On pourrait se demander quelles ont été les raisons de la relative évolution constatée à partir de la sixième semaine. On ne s'empêchera pas ici de songer au journal que j'avais précédemment analysé et dont les changements de fréquence étaient en relation avec les commentaires effectués en cours sur des journaux préalablement diffusés. Souvenons-nous que l'expérience avait été menée à deux reprises, les lundi des cinquième et huitième semaines, et qu'il y avait été notamment question, outre de fréquence, de continuité et de rupture... Dans le cas présent, on constate que, s'il semble bien y avoir eu une réaction, et réaction, d'une certaine façon, positive, celle-ci ne s'est d'abord matérialisée qu'une semaine après la première série de commentaires ; et la semaine faisant immédiatement suite n'a donné lieu, après une contribution rédigée avant le cours, qu'à une seule contribution trois jours plus tard, c'est-à-dire le jeudi 12 novembre... Enfin, le contraste est resté assez faible, ce qui ne va d'ailleurs pas sans présenter une certaine analogie avec ce que nous constaterons quant aux variations ayant affecté les différents paramètres discursifs que nous allons maintenant étudier.

RETOURS AUTO-DISCURSIFS

Dans cette contribution du 12 novembre, il est fait mention du commentaire du lundi précédent : « *En cours, lundi, nous avons commenté les extraits de journaux. Il en ressort que les analyses des situations, des personnages sont trop superficielles et assez rares, alors qu'elles devraient être systématiques. La grille d'observation n'est pas assez utilisée non plus. Et je m'aperçois que ce sont exactement les défauts de ce journal, la grille, je ne l'ai quasiment jamais utilisée. Mais*

A. QUATREVAUX

en y réfléchissant, il ne faut pas y voir de la paresse ou je ne sais quoi d'autre, non ! Seulement le fait que je n'aime pas cette façon de « juger » les autres ; comme je l'ai déjà signalé (le 24 octobre) : « l'habit ne fait pas le moine » ; de plus, on m'a toujours dit de ne pas me fier aux apparences et là subitement une personne que je ne connais pas, un prof, me dit le contraire. Pourquoi faire confiance à un inconnu ? Pendant des années d'études obligent, j'ai appris que, quand un prof donne un conseil, une méthode, il vaut mieux l'accepter. Et oui il faut se plier aux règles, alors je vais essayer de l'utiliser cette grille [...] ». Il n'est pas inutile de rapporter la teneur exacte des propos tenus ce 24 octobre : « [...] J'ai cependant appris beaucoup de chose, notamment avec la grille de présentation. J'avais déjà eu l'occasion de « juger » les gens à leur façon d'être, de parler mais je n'avais jamais fait d'études si approfondies. Cette grille est vraiment intéressante, mais je remarque qu'ici le proverbe « l'habit ne fait pas le moine » est inexact. En se basant sur la « photo » de la personne étudiée et sur la prosodie, on peut parfaitement se tromper si cette personne a décidé de paraître ce qu'elle n'est pas. Bien que, sur une longue durée, cela me paraisse difficile (« chasser le naturel, il revient au galop »), sur un court intervalle (ici quelques minutes) c'est réalisable. » Ce que révèle cette confrontation, c'est que le retour autodiscursif est ici à ce point réducteur qu'il aboutit à d'importantes déformations : l'acception, à quelques réserves près, d'un savoir(-faire) nouveau se trouve en effet réduite à ne plus être que l'acceptation... d'une soumission au diktat pédagogique, tandis que ce savoir (-faire), désormais suspecté, est presque rejeté.

Onze jours plus tard, le 27 novembre (après un second retour, de la même veine, en date du 20 novembre, sur des propos tenus le 18), l'auteur va procéder à un nouveau retour sur son discours : « *Je viens de relire mon journal et je n'ai pas l'impression d'être totalement à côté du sujet. Cependant je ne crois pas que cela corresponde à un journal de formation, c'est vraiment dommage qu'il n'y ait pas d'exemples-types, ce serait bien plus simple. Enfin j'ai remarqué que, dans certaines situations, je prenais conscience des difficultés rencontrées (comme le 1er novembre) et que j'essayais de comprendre le pourquoi de mes difficultés et c'est, je pense, ce qu'il faut faire. [...] Il faut que j'utilise cette technique plus souvent. Je me suis rendu compte aussi que je désirais tenir compte de l'environnement avant même d'avoir lu Wa, comme quoi je ne suis pas complètement insensible à la communicatio.* » Comme précédemment, ce retour est foncièrement réducteur, dans la mesure, d'abord, où une seule contribution (sur 14 !) se trouve mentionnée ; mais c'est également la tonalité affective de cette dernière qui est modifiée, puisqu'il n'y était alors pas fait mention, explicitement en tout cas, d'un sentiment de difficulté : « *En TD, je me suis aperçue que j'avais un réel problème de communication. Je devais décrire un dessin à une autre personne qui devait le reproduire [...] maintenant que l'on a expliqué mes erreurs et donné la méthode je crois que j'ai compris (il ne me reste plus qu'à l'appliquer).* »

En revanche et par deux fois, se produit en décembre un retour discursif plus nuancé et plus fidèle. C'est ainsi que la seconde des contributions du lundi 14 décembre, après un compte rendu déjà très pertinent, du cours du matin, reprend, de

RAPPORT AU SAVOIR DÉPRESSIF ET MODÈLE MAGISTRAL

façon relativement détaillée, deux analyses menées peu de temps auparavant dans les contributions des 7 et 8 décembre (et dont la continuité autorise d'ailleurs à parler, à la limite, plutôt comme d'une seule contribution rédigée sur deux jours). La contribution du 26 décembre enfin est d'autant plus remarquable qu'elle se distingue d'abord et par l'amplitude (quarante jours en arrière) et par l'enjeu du retour (la reconnaissance d'une erreur d'interprétation) ; mais par l'introduction, aussi, si ce n'est d'une autre erreur, en tout cas d'une distorsion relative au contenu du cours et consistant à ne pas admettre le principe que l'autre est (avant tout) un semblable (principe qu'elle semble pourtant au moins implicitement accepter, lorsqu'il lui arrive précisément de se reconnaître dans l'autre, comme nous le verrons en 5) : « [...] *Bref le « posturalo-mimo-gestuel » est important. Cette réflexion m'amène d'ailleurs à modifier ce que j'ai dit le 16 novembre à propos de l'observation des autres, utile pour se connaître soi-même. Je n'étais pas d'accord car je prenais l'observation pour la connaissance [...] Je n'ai pas pensé que l'observation d'un interlocuteur par exemple pouvait me permettre de connaître notamment les défauts de mon discours. Par exemple, il m'est déjà arrivé, lors d'une discussion avec mon père que ce dernier me regarde d'un air perplexe voir désapprobateur et hoche négativement la tête. À ces indications souvent je me rends compte que j'ai fait une erreur soit une mauvaise argumentation, soit un argument plus faible que les autres alors j'essaie de ne pas laisser la parole car je sais que toute mon argumentation risque d'être démolie. Il y a donc une relation cause-effet qui suivant la situation varie [...] ».*

Après un bref renvoi du 6 janvier au 3 décembre, signalons encore l'une des toutes dernières contributions, en date du lundi 11 janvier, et qui revient, pour le parachever, sur le portrait-repoussoir d'un enseignant esquissé presque deux mois auparavant : « [...] *Mon prof de [...], je l'ai déjà étudié en grande partie le 15 [en fait, le 12, ainsi que peu auparavant les 1er et 9 novembre] puis 16 novembre. J'ajouterais donc juste une remarque. Quand ses phrases se terminent, il baisse la voix. [...] En le revoyant la semaine dernière, une remarque m'est venue à l'esprit. Alors que les étudiants discutaient encore entre eux, il a commencé son cours. Et là j'ai pensé qu'en fait il se faisait cours à lui-même car il ne se souciait absolument pas du brouhaha [...] La prosodie et le posturalo-mimo-gestuel indique soit un manque d'assurance, soit un découragement vis-à-vis des étudiants qu'il ne cherche plus à intéresser. La deuxième hypothèse me paraît la plus probable. Je crois que mon analyse de ce prof est maintenant terminée, même si elle est un peu morcelée. »*

SEGMENTATION

Le bilan n'offre pas de retour, en tout cas circonstancié, sur le corps du journal, renouant, d'une certaine façon, avec ce qu'on vient de constater pour novembre. Les propos suivants, qui closent ce bilan, font, en revanche, nettement écho à certains de ceux que nous venons de lire sur les exemples-types : « [...] *Ce journal a été très difficile à rédiger, car d'abord difficile à cerner. Au début sans trop d'indication, je ne savais pas vraiment quoi écrire. Et puis même plus tard je n'ai*

A. QUATREVAUX

jamais été certaine d'être dans le sujet ou hors sujet. Et de ce fait ce journal est d'une énorme difficulté pour mon expérience personnelle en tout cas. »

Ce bilan, comme souvent, est d'une longueur suffisante pour que sa rédactrice ait respecté un plan (un mode de segmentation, disent les linguistes), plan en l'occurrence binaire, puisque la deuxième partie annoncée dans la « réponse » est redondante par rapport à la question préalablement posée ; un plan tout à fait conventionnel : « [...] *Qu'est-ce que ce journal a pu m'apporter ? Pour pouvoir répondre à cette question, il faut d'abord voir les objectifs visés puis ceux atteints* [...] ».

Dans les contributions les plus longues du corps du journal, des plans se trouvent également, plus ou moins progressivement, mis en place. Ce sont généralement des analyses portant sur une série d'objets, analyses qui, tout en évitant le compte rendu globalisant, artificiel et réducteur, du type avantages/inconvénients par exemple, n'aboutissent pourtant pas aux synthèses qu'on aurait pu espérer. On citera à ce titre aussi bien les contributions (déjà mentionnées en 1) des 9, 12 et 16 novembre, au cours desquelles sont dressés en parallèle les portraits de deux enseignants, que la contribution du 1er décembre, longue étude d'une série de simulations d'interviews faites en TD.

Un plan ternaire, du type de ceux permettant que s'exerce cette opération fondamentale de la synthèse, peut toutefois être relevé le 14 décembre. Il s'agit de la première contribution rédigée ce jour-là (et qui se trouvera de nouveau partiellement citée, dans une perspective très différente, en 6) ; elle concerne les transpositions cinématographiques de romans : « [...] 1 :] *Il m'est souvent arrivé de voir au cinéma ou à la télévision des adaptations de livres que j'avais déjà lus. Les livres sont bien sûr représentatifs du langage digital, les films du langage analogique, encore que les acteurs utilisent aussi le premier dans le cas du cinéma parlant [...] Il m'est arrivé d'avoir lu le livre avant le film [... 2 :] Puis j'ai vu le film et là quelle déception je ne retrouvai plus les descriptions qui m'avaient fait rêver, l'atmosphère était différente. Les mots m'avaient séduits, les images déçues [...] Les images sont restrictives elles s'imposent, ne laissent plus place à l'imagination [... 3 :] Ce que j'ai dit jusqu'ici pourrait faire croire que je n'ai pas compris, que je pense que les images sont donc un meilleur moyen de communication car si elles ne laissent pas la place à l'imagination cela sera la vérité brute que tout le monde peut comprendre. Mais c'est faux. Je prends l'exemple inverse c'est-à-dire que j'ai vu des films puis lu le livre I Si les images ne sont pas les compléments indispensables aux mots, l'inverse est vrai. »*

ÉTAT AFFECTIF DOMINANT

Plusieurs des extraits que je viens de citer expriment ce que l'on peut appeler l'état affectif dominant du discours. Dès la contribution du 24 octobre (c'est-à-dire la quatrième) s'avoue, à l'occasion, un « intérêt », qui, avons-nous vu, peut d'ailleurs être assez vif. Mais celui-ci laisse le plus souvent la place à un sentiment de difficulté, sentiment qui l'emporte nettement à plusieurs reprises, dans les passa-

RAPPORT AU SAVOIR DÉPRESSIF ET MODÈLE MAGISTRAL

ges auto-discursifs des 12 et 27 novembre, par exemple, ainsi que, dans le bilan, dans les dernières lignes de celui-ci (rapportées un peu plus haut, en 2), ou celles qui les précèdent : « [...] *Il m'a été difficile de tirer une grille d'observation du livre [...] dans la pratique c'est un peu plus compliqué [...]* ». Mais n'était-ce pas ce qu'annonçait déjà, à leur façon, les propos tenus dès la 1^{er} contribution, le lundi 12 octobre : « [...] *Ce qui m'ennuie le plus c'est que je ne vois vraiment pas ce que je vais pouvoir écrire pour remplir les quelques dizaines de pages demandées [...]* *Là compte tenu que le sujet est très, trop vague, je crains le pire [...]* *En tout cas, mes ennuis, mes questions, à partir d'aujourd'hui c'est décidé (devrais-je dire obligé ?) je vais les noter. Mon premier, non des moindres : ce journal [...]* ».

Il n'empêche que dans la contribution du 1^{er} décembre, plus particulièrement, l'intérêt porté pour une série d'interviews est clairement explicité (« *Ce que nous avons fait ce matin m'a intéressée [...]* ») et a donné lieu, sur plus d'une page et demie, à des descriptions parfois très détaillées et fidèles. Dans une moindre mesure, c'est une situation analogue qui se reproduit dans la contribution du 29 décembre, à propos de simulations de présentation effectuées presque un mois auparavant. En revanche, ce qu'on lit le lundi 11 janvier et qui s'inscrit dans une perspective utilitariste de l'intérêt ne correspond pas exactement à la même attitude : « *En cours nous avons pris connaissance de la manière générale pour rédiger un C.V. Cela fut intéressant car à utilisation concrète [...]* ».

ACTES ILLOCUTOIRES

On aura peut-être déjà remarqué la réitération d'expressions telles que « *il faut (que je)* » (12 et 27 novembre), elles-mêmes à rapprocher d'autres telles que « *il ne me reste que* » (1^{er} novembre), l'obligation incombant toujours à la rédactrice. Il s'agit là en fait de l'expression indirecte de l'un de ces cinq types d'actes de discours (d'« actes illocutoires ») dits « commissifs », c'est-à-dire engageant dans « l'espace même de l'énonciation » le locuteur à accomplir un devoir. Totalement absent de certains journaux, ce type d'actes avait déjà été repéré, sur les mode direct autant qu'indirect, dans le journal précédemment étudié ; mais c'est dès les tous premiers mots choisis pour ouvrir celui-ci, le lundi 12 octobre (déjà partiellement cité en 3), que l'énonciation du « devoir » (aussi fantasmé que réel...) correspond alors, chaque fois, à l'accomplissement d'un acte authentique d'engagement de soi : « *J'ai appris qu'il fallait faire un journal [...]* *En tout cas, mes ennuis, mes questions, à partir d'aujourd'hui c'est décidé (devrais-je dire obligé ?) je vais les noter.* ». On rapportera à titre d'exemples complémentaires et sous, éventuellement, d'autres formulations indirectes, les propos tenus le 4-11 : « *J'ai une idée bien plus précise de ce que doit être ce journal [...]* *Je vais devoir lire un des 3 livres conseillés en cours en m'en inspirer (sic) pour mon journal ou plutôt il va falloir que je médite et les réflexions que cela m'apportera devront apparaître de façon cohérente.* » ou ceux du 16-11 : « *Je m'arrête là car il faut que je lise le livre Une logique de la communication. Je repousse cette lecture depuis une semaine déjà par manque de temps, mais aujourd'hui c'est décidé, j'attaque.* ». Dans le même esprit,

A. QUATREVAUX

on citera également la phrase introductive du bilan (« *Écrire un journal, cela a été le mot d'ordre de ce module* »), ou le propos conclusif de la contribution du 22 décembre (et repris en 5) : « [...] *Il faut nécessairement une norme quelle qu'elle soit pour rester dans une certaine logique.* »

À ce dernier sujet, ajoutons que certains propos, comme ceux tenus le lundi de la rentrée, 4 janvier, expriment sans ambages le besoin, disons, d'une sorte de tuteur (dans les deux sens du terme) : « *Je n'ai pas beaucoup écrit pendant les vacances. Plusieurs raisons à cela : un manque de temps entre les autres modules à réviser et l'exposé à faire j'ai eu du travail. Mais ce n'est pas la raison principale. En fait les cours et TD de TNT m'aident beaucoup dans la rédaction de ce journal : en effet une réflexion du prof ou d'un élève me donne, par association d'idées, matière à écrire. Or pendant mes vacances, je n'ai pas trouvé réellement d'éléments constructifs pour ce journal [...] Ou peut-être est-ce simplement que je n'[en] ai pas remarqué [...]* ».

DISCOURS ET ATTITUDES DES PAIRS

Quelle place la rédactrice accorde-t-elle aux discours de ses pairs, ainsi qu'aux attitudes qu'ils adoptent au sein du groupe que ceux-ci constituent, mais également aux discours écrits dont ils sont les auteurs, c'est-à-dire aux journaux qui ont été diffusés ? En ce qui concerne ces derniers, nous avons déjà vu (en 1) l'auteur évoquer, le 12 novembre, le premier commentaire public qui en avait eu lieu trois jours auparavant. Nous avons pu remarquer que ce qui importait alors à l'intéressée n'était que d'en obtenir d'éventuelles indications pour mieux poursuivre le sien. Mais ce manque d'intérêt à l'endroit de la singularité d'autrui (qui se reproduira, comme nous le verrons en 6, le lundi 14 décembre et, d'une certaine façon, encore le 16 décembre, comme nous allons le voir quelques lignes plus bas) se devine dès le 4 novembre dans la toute première mention de ces journaux : « [...] *J'ai lu les extraits de journaux de quelques autres, cela ne correspond guère à ce que j'ai fait mais il est hors de question que je me mette à raconter ma vie privée à ce journal puisqu'il sera lu. De plus je ne suis pas convaincu [sic] de la nécessité de le faire. J'y ferai parfois allusion, car elle influe fortement sur mes problèmes de communication, mais sans excès. [...] Hier pendant le débat sur l'examen du bac, j'ai remarqué que l'un des participants qui était pour l'examen était complètement fermé à d'autres suggestions, légèrement agressif il défendait son opinion sans s'occuper de celle des autres. En l'observant j'ai pris conscience que je connaissais très bien cette scène. Ce fut un peu comme si je me voyais. Ce n'est vraiment pas très clair je vais essayer de m'expliquer. Voilà souvent avec mes parents, ma famille, nous discutons cela n'a rien d'un véritable débat, non mais enfin nous échangeons nos points de vue. Seulement je dois avouer que je suis de mauvaise foi. Aussitôt que je commence à perdre pied, au lieu de me taire, je m'énerve : conclusion le débat s'envenime. Et même si je m'aperçois de mon erreur jamais je ne l'avoue, pas sur le moment en tout cas. Bref non seulement je suis obstinée mais en plus têtue (pire qu'une mule). Et je me rends bien compte qu'il s'agit là d'un véritable problème de*

RAPPORT AU SAVOIR DÉPRESSIF ET MODÈLE MAGISTRAL

communication. » Soulignons au passage l'aveu d'une méfiance, aveu réitéré le 12 novembre (cité en 1). Quant au refus d'un modèle diaristique, il annonce en fait le regret, exprimé le 27 novembre (et cité, une fois encore, en 1), qu'il n'y en ait point ; tout en refusant le modèle constitué par certains des extraits des journaux mis à sa disposition et jugés inutilement trop intimes, l'intéressée reconnaît d'ailleurs que cette « vie privée » peut influencer « fortement » sur ses problèmes de communication... Quoi qu'il en soit, c'est le même manque de curiosité à l'égard d'autrui en tant que tel qu'expriment les propos ensuite consacrés à un comportement spécifique observé au sein du groupe : si celui-ci ne suscite, il est vrai, aucune réaction d'hostilité (ou de sympathie) déclarée, il n'intéresse pourtant que parce qu'il évoque une attitude personnelle...

Or cette réaction se reproduit le 16 décembre, avec une réflexion qui va se poursuivre au sujet du groupe en tant que tel, perçu de façon dépréciative : « [...] *Je m'amuse beaucoup de voir les réactions à chaque fois que [le professeur] demande des volontaires. Une grande majorité baisse la tête et tous (moi y compris si je ne veux pas être interrogée) regardons ailleurs nous fuyons le regard du prof. [...] On peut se demander pourquoi un tel comportement. [...] En ce qui me concerne la cause de mon manque d'enthousiasme est lié à la passivité de la classe. Comme l'a dit une élève dans son journal, il est très frustrant de ne pas obtenir de réaction quand on parle (pas de critiques quand on fait un exercice). [...] Alors après on hésite à être volontaire car on a l'impression qu'ils n'écoutent pas ce que l'on dit. Mais est-ce la cause ou l'effet ? Il y a un manque de participation évident mais pourquoi ? Peut-être parce que les exercices ne les intéressent pas et là notre passivité serait le résultat d'une cause. Mais peut-être aussi que le désintérêt vient de notre passivité car sans entrain, rien n'est drôle. [...] ».* On aura remarqué le soin apporté à ne pas mettre le formateur de quelque manière que ce soit en cause. Quoi qu'il en soit, l'analyse est reprise le 18 décembre : « [...] *Rien n'est pire à mon avis que l'indifférence. Lors du passage d'élèves au « tableau », je regarde souvent ce que font les autres. Il y a les intéressés regardant l'élève d'un air éveillé, les indifférents passifs qui regardent d'un air endormi ou qui baillent, regardent leur montre... et les pires de tous les indifférents actifs c'est-à-dire qui parlent aux voisins exprimant ainsi clairement leur opinion : ce que tu dis ne m'intéresse pas, alors pourquoi continues-tu ? Cela m'agace prodigieusement : je préfère nettement quelqu'un qui n'est pas d'accord à un autre qui ne me contredira pas pour la bonne raison qu'il n'a même pas écouté. Et pourtant je n'aime pas beaucoup être contredite.* »

DISCOURS LIVRESQUES ET RÉFÉRENCES CULTURELLES

Un tout autre aspect du discours d'autrui mérite maintenant d'être considéré : les discours livresques, à la lecture recommandée ou pas par le formateur, et, plus généralement, ce qui va constituer la part explicite de l'aspect le plus académique de ce qu'on peut appeler la culture de l'intéressée.

A. QUATREVAUX

Deux brèves remarques, les 4 et 16 novembre de nouveau, font état de l'obligation bientôt urgente d'avoir à lire *Une logique de la communication*. Mais il faut attendre le 20 novembre pour qu'il en soit fait plus précisément mention, occasion de manifester ici une opposition aussi ferme que tendancieuse à l'encontre (des propos) du formateur : « *Il faut que je fasse un commentaire sur ce que j'ai déjà dit à propos de [...] Je m'insurge de nouveau sur la conclusion tirée par le prof. [...] Et là, pour contester ce jugement, je ne me base plus uniquement sur ma propre opinion mais aussi sur celui exprimé par Watzlavic. [...] Cela illustre ce que j'ai dit mercredi 18/11. [...]* »

En revanche, une seconde mention de l'ouvrage, en date du lundi 14 décembre, va donner lieu à l'évocation, relativement argumentée, d'une lecture d'adolescente, dont voici quelques brefs extraits : « *J'ai lu les journaux que le prof nous a donnés dans beaucoup il est fait allusion aux langages analogique et digital. Je ne savais pas comment y faire allusion dans ce journal, car j'estimai que ce ne serait que paraphraser le livre. Cependant je crois avoir trouvé. Il m'est souvent arrivé de voir au cinéma ou à la télévision des adaptations de livres que j'avais déjà lus. [...] Donc il m'est arrivé d'avoir lu le livre avant le film, par exemple un livre que j'ai adoré : Quelle était verte, ma vallée, j'ai vraiment été conquise en lisant ce livre à 12-13 ans je fus très impressionnée par cet univers que je connaissais peu. Puis j'ai vu le film et là quelle déception je ne retrouvai plus les descriptions qui m'avaient fait rêver. [...]* »

Signalons encore une mention, très convenue, faite, le 18 novembre, d'un autre ouvrage recommandé, mais qui n'a probablement été que feuilleté : « *Pourtant d'après E. Goffman dans La mise en scène de la vie quotidienne on ne fait que jouer différents rôles selon la situation. D'ailleurs le titre est évocateur. [...]* ».

Mais il est aussi quelques évocations non livresques qui ne sont pas sans pertinence, telles celle du 12 décembre, sur une visite à la cité des sciences et de l'industrie pour une exposition sur la communication, ou celle du lundi 14 décembre, sur une émission télévisée sur « la dictée de B. Pivot ». Mais c'est un film vu au cours des vacances de fin d'année qui va être l'occasion, le 22 décembre, de réflexions plus ambitieuses : « *Je viens de regarder Alice aux pays des merveilles avec ma nièce (trois ans) et j'ai essayé de faire des parallèles avec Une logique.... En fait ce que j'ai le plus apprécié c'est que Lewis Carroll bouleverse nos références, en fait il crée ses propres normes par l'intermédiaire d'Alice. Tous les enfants et même les plus grands voudraient modifier certains aspects de la vie. Et Alice a ce qui pourrait être de la chance elle se retrouve dans un monde où tout parle pourtant elle est bien vite déstabilisée car justement elle a détruit les cadres qu'elle connaissait et ne peut plus se référer à quoi que ce soit. Pour elle cela devient illogique comme, par exemple, fêter le « non-anniversaire ». Comme quoi, en tout cas c'est ainsi que je l'interprète, il faut nécessairement une norme quelle qu'elle soit pour rester dans une certaine logique. »²*

² Nous sommes loin ici des propos contestataires tenus presque au tout début de ce journal, le 13 octobre exactement, quand sa rédactrice affirmait, à l'occasion d'un exercice à préparer : « [...] *Sous*

REPÉRAGE ÉNONCIATIF

Avant de traiter de l'aspect en l'occurrence le plus essentiel du discours d'autrui que représente le discours du formateur, il est bon de dire quelques mots du repérage énonciatif qui caractérise ce journal. On lit au terme de la contribution du 12 janvier (rapportée en 9) cette apostrophe à l'endroit du formateur-lecteur : « [...] *Vous êtes plus à même de juger.* [...] ». L'apparition de ce « vous » est singulière dans la mesure où celui auquel il s'adresse n'a jamais été désigné autrement que par cette appellation à la fois distante et familière, et qui apparaît d'ailleurs à deux autres reprises et dans cette contribution du 12 janvier et dans les deux dernières contributions (sans oublier le bilan), c'est-à-dire « le prof ». Or l'apparition de ce « vous » est d'autant plus singulière qu'elle n'est pas la première, mais la seconde ; en effet, et de manière presque symétrique, on lit dans la toute première contribution, celle du lundi 12 octobre : « *J'ai appris qu'il fallait faire un journal. Je dois avouer que j'ai été consternée : d'abord parce que je n'aime guère écrire de façon régulière (alors tous les soirs, j'en frémis d'avance et je ne le ferai sûrement pas d'ailleurs) mais enfin rédactions, dissertations je connais. En fait ce qui m'ennuie le plus c'est que je ne vois vraiment pas ce que je vais pouvoir écrire pour remplir les quelques dizaines de pages demandées (quelques ; c'est-à-dire plusieurs autant dire mission impossible). Écrire sur un sujet précis, c'est faisable. [...] Mais là compte tenu que le sujet est très, trop vague, je crains le pire autant pour moi que pour Vous, cher lecteur ! [...] En tout cas, mes ennuis, mes questions, à partir d'aujourd'hui c'est décidé (devrais-je dire obligé ?) je vais les noter. [...]* »

Il faut pourtant attendre le 5 novembre pour que l'auteur ait recours (exactement dix fois : 17, 20 et 25 novembre, 1er, 3, 14, 16 et 29 décembre, 1er janvier) à l'usage du terme de « prof », après, d'ailleurs, deux occurrences du terme de « professeur » dans cette même contribution. Dans l'intervalle, différents moyens, tous éphémères, se trouvent successivement mobilisés : tournure passive (« *Je ne suis pas d'accord avec ce qui a été dit [...]* », 13 octobre ; « [...] *ce journal, puisqu'il sera lu [...]* », 1er novembre), construction impersonnelle (« *Après une petite étude, il a été conclu que [...]* », 24 octobre), usage du « on » (« *Maintenant que l'on a expliqué mes erreurs [...]* », 1er novembre).

Une autre caractéristique enfin de ce journal réside dans l'absence du « nous » (ou, plus fréquent dans ce type de production écrite, du « on ») dit d'auteur, ces deux marques personnelles, ne semblant en revanche jamais (systématiquement) exclusives de la personne du formateur.

DISCOURS DU FORMATEUR

Traitons, pour terminer, du discours du formateur, non pas bien sûr en tant que tel, mais tel qu'il en est rendu compte dans le cours de ce journal. Assez vite, une opposition se trouve occasionnellement exprimée, et alors sans détour, à

prétexte d'être dans les normes, de faire les choses "correctement", je devrais plus ou moins mentir en narrant une passion qui n'en ai [sic] pas une. ».

A. QUATREVAUX

l'encontre de certains des propos (et, au travers eux, plus ou moins à l'encontre de la personne) du formateur. Le 25 novembre, on lit ainsi : « *En cours il y a déjà quelques semaines, le prof nous a montré une technique de « lecture rapide » (je conteste vivement cette appellation) [...] » ; ou le 1er décembre : « [...] Cependant je conteste un propos du prof qui a dit « si vous faites un mauvais interviewer, vous ferez un mauvais interviewé » [...] ». Mais c'est dans la première moitié de la quatrième contribution, celle du 24 octobre, que se manifeste une « vivacité » d'autant plus nette qu'elle est couplée à une déformation tout à fait tendancieuse des propos tenus : « *Lundi, nous avons regardé une interview d'un auteur (Patrick Modiano, je crois). Il a été franchement mauvais, ne sachant même pas résumer son livre. Après une petite étude, il a été conclu que l'écrivain avait atteint son but, donné envie aux téléspectateurs de lire son livre, car il était mal à l'aise, tendu, bref qu'il reflétait parfaitement le personnage de son roman. Personnellement je ne suis pas d'accord avec le fait que l'interview ait été concluante. Je ne demande pas aux auteurs d'être le reflet de leur livre (ou inversement) : ce n'est pas parce qu'ils ressemblent au personnage principal qu'ils écrivent un bon livre. Et pour faire la comparaison avec un entretien d'embauche, il n'a montré aucune de ses qualités et même s'il est bon à l'écrit, l'entretien oral aurait été, à mon avis, éliminatoire.* » Dans un ordre d'idées comparable, deux autres propos figurant dans deux contributions successives constituent de parfaits exemples de « déni de la réalité », tout en entrant d'ailleurs dans une contradiction qui sera (nous l'avons vu en 6) relevé le 20 novembre. Il s'agit d'abord d'une remarque en date du lundi 16 novembre : « *Tiens, je me rappelle d'une chose dite en cours. [...] Il faut observer les autres (savoir observer) pour après s'observer soi-même et par conséquent en tirer ses défauts et ses qualités. Je ne suis pas d'accord : mon observation des autres est très imparfaite et la plus souvent inconsciente mais en revanche je sais très bien m'observer et je peux assurer que je connais parfaitement mes défauts et mes qualités. [...] On n'a pas besoin de connaître les autres pour se connaître soi. [...] » On lit cependant, deux jours plus tard, sur la lancée d'une réflexion sans rapport immédiat avec celle de l'avant-veille : « [...] Comment prétendre « connaître » quelqu'un en le jugeant sur son attitude, sa façon de s'exprimer en quelques minutes ou quelques heures alors que l'on n'est pas capable de connaître quelqu'un avec qui nous vivons 24 heures sur 24 en l'occurrence nous-même. »**

En revanche, on constate en décembre (le 26 voire le lundi 14, par exemple) l'amorce de synthèses, processus de l'appropriation par excellence, ou bien encore, à d'autres occasions, des propos qui dépassent la simple restitution conventionnelle et donnent lieu à l'ébauche d'une critique. Pour ne pas allonger démesurément cette étude, je me contenterai de rapporter un seul exemple, en date du 3 décembre : les propos du formateur avaient alors porté non pas sur un exposé théorique, mais sur un exercice finalement effectué par l'intéressée, peu de temps avant que celle-ci ne se désigne, de nouveau, comme volontaire pour, cette fois-ci, la simulation d'un exposé. Avant ce qui allait constituer (comme nous allons le voir en 9) le tournant essentiel de ce parcours singulier, on constate que l'attitude à l'endroit de ce dernier autant qu'à celui de la formation reçue au cours des TD est devenu globalement po-

RAPPORT AU SAVOIR DÉPRESSIF ET MODÈLE MAGISTRAL

sitive (ce que nous avons déjà laissé entendre, en 5, à partir d'une contribution, en date du 16 décembre, qui mettait tendancieusement en cause les seuls étudiants, et non le formateur) : « *Toujours lors du TD de mardi, nous avons aussi fait des « jeux de rôles » c'est-à-dire qu'il fallait raconter une anecdote en faisant deviner une consigne (sentiment, situation donnés par le prof). Cette consigne devait être visible à la fois dans le passé (donc dans l'anecdote) et dans le présent. Quand le prof l'a proposé [...], je me suis donc proposée. [...] L'angoisse était là et j'ai essayé de m'en débarrasser en respirant profondément (comme je l'ai déjà dit plusieurs fois le prof nous a conseillé de bien respirer ce qui oxygène le cerveau, rend les idées plus claires et doit calmer un peu). J'ai donc tenté cette méthode pour me détendre et je me suis lancée (c'est-à-dire levée) L'objectif fut de faire deviner un trait de caractère : le cynisme. Mon anecdote se passait à la fac l'amphi était bondé et je crus que je ne trouverai pas de place. Le cynisme apparut un peu dans mon anecdote mais j'aurais dû l'accentuer encore (en ajoutant que le prof n'était là que pour l'argent par exemple...) Mais le problème s'est surtout situé au niveau du présent où là je n'y ai fait aucune allusion. J'aurais pu, par exemple (comme l'a dit le prof) dire que seul le fait d'être bien noté me motivait ou peut-être faire allusion à la présence des étudiants due à la nécessité d'avoir un module optionnel (bref présence par obligation et non par souhait réel) Bien sûr cela aurait pu être mieux mais [...] même si l'auditoire n'a pas deviné le mot « cynique », il a quand même aperçu la résignation, la critique. [...] Plusieurs personnes sont passées après moi et je me suis aperçue qu'en règle générale notre plus grande difficulté était l'allusion dans le présent. [...]* »

L'AVENTURE DE L'EXPOSÉ

Au terme de cette analyse, nous disposons maintenant de tous les éléments qui vont nous permettre d'apprécier ce qui a constitué l'événement majeur de cette formation, événement ayant occupé les quatre dernières semaines, et que j'ai surnommé, avec toutes les connotations que le choix de ce terme implique, « l'aventure » de l'exposé. Celle-ci commence le 16 décembre : « [...] *À la fin du TD, le prof a demandé 3 volontaires pour faire des exposés à la rentrée [...] toujours est-il que je me suis portée volontaire et que je sens que je n'ai pas fini de le regretter.* ». Propos immédiatement suivis de ceux du 18 décembre : « *Il faut que je m'explique sur ma dernière phrase. Quand je me suis portée volontaire ce fut un peu comme me jeter à l'eau (petite précision je déteste plonger). J'ai essayé de vaincre plus ou moins mon appréhension et ma timidité ou plutôt ma crainte d'ennuyer toute une classe pendant 20 minutes et j'ai franchi le pas. Le problème, c'est que je suis persuadée que mon exposé sera un désastre. Comment parler devant des gens encore à moitié endormis (le TD étant à 8 heures) n'ayant que peu ou pas d'affinité avec moi et qui quel que soit le sujet s'en désintéressera au bout des premières minutes et encore si j'ai de la chance. Bref ce n'est pas tant l'exposé qui m'ennuie mais plutôt la façon dont il va être reçu. Rien n'est pire à mon avis que l'indifférence. [...]* »

A. QUATREVAUX

C'est le 23 décembre que l'intéressée révèle l'importance que le « sujet » de l'exposé qu'elle a choisi de traiter revêt pour elle, alors qu'il avait été plutôt demandé de considérer ce travail comme un pur exercice de style. On remarquera que ledit sujet (« Libération de la femme : un bilan ») ne sera pourtant jamais commenté et d'ailleurs pas même rappelé dans le journal : « *Pour revenir à ce que j'ai dit au sujet de l'exposé [le 18 décembre] j'avais raison. J'ai peur de ne pas intéresser l'auditoire. À chaque phrase écrite, je me pose la question fatidique : vais-je pouvoir capter leur attention ? Bon je me répète mais j'ai mis le doigt sur un de mes problèmes en communication. Non pas que je veuille plaire à tout le monde loin de là c'est plutôt que j'ai l'impression de travailler pour rien car je crois qu'il est difficile de faire un exposé à des « scientifiques » quand le sujet, lui, ne l'est pas. Alors je serais heureuse quand cela sera terminé.* » Propos immédiatement suivis de ceux du 26 décembre, dont la quasi dénégation introductive confirme, s'il en était encore besoin, un fort investissement émotionnel de la part de leur auteur : « *J'ai noté que j'ai peut-être légèrement exagéré à propos de l'exposé. Bien sûr cela m'ennuierait qu'ils ne l'aient pas ; mais si, moi, je suis satisfaite [sic] de ce que j'ai fait, alors l'opinion des autres est moins importante. En fait j'ai besoin de l'opinion des autres pour me rassurer quand je ne suis pas certaine de bien faire. Une attitude, une expression un regard peuvent rassurer, indiquer si l'on se fait bien comprendre... Bref le « posturalo-mimo-gestuel » est important. [...]* »

Lundi de la rentrée, 4 janvier (déjà cité en 4) : « *Je n'ai pas beaucoup écrit pendant les vacances. Plusieurs raisons à cela : un manque de temps entre les autres modules à réviser et l'exposé à faire j'ai eu du travail. [...]* »

À la suite du premier essai, le 7 janvier : « *J'ai aussi commencé mon exposé mais je me suis arrêtée à la fin de l'introduction. Dommage, je me sentais assez calme. Pourtant les critiques ont plu avant même que je commence : mes notes n'allaient pas. C'est vrai qu'il s'agissait plus d'une dissertation que de notes pour un exposé. Mais je dois dire que j'ignorais qu'il ne fallait pas lire, j'avais donc tout bien rédigé ce que j'allais dire. En fait les notes doivent être composées du squelette de l'exposé, je vais en tenir compte pour mon passage mardi. Dommage de ne pas m'avoir donné les consignes avant. Le sujet a l'air d'intéresser 2 ou 3 personnes. Je verrai mardi. [...]* » On se souvient peut-être des dernières touches (citées en 1) apportées le lundi 11 janvier au portrait-repoussoir d'un enseignant (celui qui « ne cherche plus à intéresser... ») ; il s'avérerait ici que ces retouches n'auraient avant tout eu pour fonction que de faire assurer à ce portrait celle d'une sorte d'*anti-modèle*. Comment ne pas pouvoir en tout cas, considérer celles-ci comme un écho des critiques qui furent adressées le 5 janvier à cette étudiante, d'ailleurs assez dépitée pour ne se décider à les évoquer, et encore partiellement, que deux jours plus tard ?

Mardi 12 janvier, le jour même du second essai, l'attitude jugée trop réservée, voire indifférente, du prof (et les indifférents l'« agacent » ! Voir en 5 : le 18 décembre) aboutit à cette « chute » : « *J'ai fait mon exposé et j'ai beaucoup apprécié. Non pas pour le sujet lui-même et à vrai dire pas non plus pour l'exercice qui est malgré tout formateur. Le plus grand intérêt a été d'observer les réactions.*

RAPPORT AU SAVOIR DÉPRESSIF ET MODÈLE MAGISTRAL

Certaines écoutaient d'un air relativement intéressé, d'autres ne se souciaient absolument pas de moi et discutaient. Le plus difficile à analyser ce fut l'attitude du prof. Parfois il prenait des notes, parfois il me regardait d'un air que je n'ai pas su interpréter. Intérêt ? Non je n'y ai pas cru enfin intérêt pour l'exercice pas pour le sujet d'ailleurs il l'a confirmé à la fin et cela ne m'a pas étonnée une seconde. En fait, j'hésite. Son attitude reflétait soit de l'ironie (notamment avec parfois apparition d'un « petit sourire en coin », d'un air que je ne saurais décrire), soit un prof désabusé se demandant ce qu'il fait là. Peut-être qu'un mélange des deux refléterait la réalité. Si mon interprétation est erronée : Navrée ! Comme quoi il ne faut pas toujours se fier aux apparences. Si elle est justifiée alors le cours porte ces fruits. Oh ! J'oubliai une autre remarque convergeant vers le désintérêt du prof pour le sujet et ma voisine me l'a fait aussi remarqué : il n'a pas commenté la façon de présenter le sujet pas sur le fond Contrairement à l'exposé sur Hergé où les remarques ont été plus nombreuses. Cette attitude plus que tout autre dévoile une partie de sa personnalité. Laquelle ? Vous êtes plus à même de juger. Mais j'ai vraiment trouvé amusant ce contraste. »

Le compte-rendu à proprement parler de l'exposé est achevé, mais pas tout à fait l'aventure, que vont clore ces tout derniers mots du journal, à la limite une fois encore du dépit, écrits après le bilan, le lundi 18 janvier : « [...] Apparemment le prof n'a plus rien à nous dire : c'est la fin du semestre c'est peut-être une épidémie je n'avais plus grand-chose à écrire ces derniers jours. Demain je vais rendre ce journal alors je le clôture ici. »

Ainsi s'achève le relevé des particularités discursives d'un journal de formation, particularités concomitantes et peu suspectes d'avoir été l'objet de choix clairement volontaires. Quelles spécificités du rapport au savoir de sa rédactrice manifestent-elles ?

D'emblée, ce journal présente, simultanément, les particularités discursives suivantes : autodiscursivité avec réduction totalisante, segmentation (binaire) par juxtaposition d'éléments partiels antérieurs, thème « affect dominant » de type « intéressant, mais difficile », présentation stéréotypée du discours du formateur, quasi absence d'autres références « culturelles », repérage énonciatif avec un « on » toujours indéfini ou collectif, références aux pairs rares ou dépréciatives, apparition d'actes discursifs commissifs.

Mais, en décembre, et, pour l'essentiel, au cours de la semaine précédant les vacances de fin d'année (contributions du lundi 14 et du 16 décembre), il a plutôt présenté (sans oublier une relative aisance stylistique, indépendamment d'une certaine négligence orthographique...) d'autres traits tels que : autodiscursivité avec restitution fidèle, thème « affect dominant » de type « intéressant », présentation argumentée et relativement synthétique du discours du formateur, références culturelles variées et pertinentes, sans que toutefois apparaisse, corrélativement, un « on » d'auteur (marquant le passage à un type de repérage énonciatif dit « fermé »), ou que soit fait (judicieusement en tout cas) référence aux pairs.

A. QUATREVAUX

Or nous retrouvons là ce qui caractérisait phase principale puis phase enchâssée du journal étudié dans mon précédent article (Quatrevaux 1998) ; article dans lequel j'avais également avancé qu'il existerait en tout trois types de ces *configurations discursives*, double jeu d'alternatives probablement « universelles », manifestant, d'une façon qui ne devrait rien avoir pour nous surprendre, des « positions » du rapport au savoir. « Un rapport à » et non « une relation à », précisai-je alors, compte tenu de la nature hautement socialisée, institutionnalisée, de cet objet, « l'objet savoir » (ou « objet formation », au sens plein de formation de soi) ; objet qu'on ne peut certes pas confondre avec « l'objet-mère » (formellement, tout au moins) ». Il n'en reste pas moins que, selon M. Klein elle-même, ces « positions » (et leurs angoisses spécifiques) adoptées par le nourrisson seraient au fondement de celles entre lesquelles tout adulte « normal » ne cesserait ensuite d'osciller. L'identité substantielle (l'identité de l'origine « pulsionnelle ») de la relation d'objet et du rapport au savoir nous permettait donc de distinguer deux, voire (selon une représentation peut-être moins habituelle, mais non moins fondée, de la théorie kleinienne) trois modalités de rapport au savoir : d'une part, une modalité que je nommai persécutive-clivante (correspondant à la position paranoïde-schizoïde), et d'autre part, un jeu de deux modalités correspondant à la position dépressive, ainsi qu'à son dépassement restaurateur (ou à sa « réparation », selon l'ultime terminologie de cet auteur).

Dans la position dépressive, l'objet total, l'objet, en l'occurrence, (du journal) de la formation, est réduit à un monolithe, un objet à l'image, en tout cas, toujours plus ou moins altérée : ce l'est ainsi dans les passages autodiscursifs, mais également dans le mode de segmentation des passages les plus longs avec l'adoption de plans toujours convenus ; de même, c'est une angoisse « dépressive » qui se manifeste sous l'expression réitérée de « difficultés » liées à celle de l'« intérêt », vacillant, éprouvé ; et le discours rapporté (l'« interdiscours explicite »), stéréotypé quand il s'agit de celui du formateur (ce qui permet au moins de préserver son image), devient dépréciatif, quand il s'agit de celui des pairs, jugés, avec soi, responsables de tous les échecs et chargés du poids de toutes les obligations.

De plus, dès le 24 octobre (voire le 13, avec ces propos contestataires rapportés en 6), et ce jusqu'au 20 novembre au moins, la réponse à l'angoisse s'effectue sur le mode de défense maniaque, également caractéristique de la position dépressive (même si celui-ci n'apparaît pas nécessairement dans tous les journaux mettant en jeu une telle position de rapport au savoir). Le mécanisme en cause est celui de l'identification projective, quand l'intéressée feint (24 octobre [cité en 8], 20 novembre [cité en 6] et, beaucoup plus tardivement, 12 janvier [cité en 9]) de jouer temporairement le jeu d'un savoir à (re-) créer, pour tenter d'en faire saillir des contradictions ou, tout au moins, des limites ; mais il peut encore s'agir de celui du déni de la réalité (lundi 16 puis 18 novembre, cité en 8). Ajoutons qu'une première manœuvre de dégageant s'annonce lorsque l'intéressée avoue, précisément, sa méfiance (les 4 [cité en 5], puis 12 novembre [cité en 1]).

Dans ces conditions, on comprend mieux pourquoi ce n'est guère avant le début décembre que s'amorce un dépassement restaurateur, fruit d'une progressive

RAPPORT AU SAVOIR DÉPRESSIF ET MODÈLE MAGISTRAL

prise de confiance en soi par l'intéressée. Le changement devient plus effectif le lundi 14 et le 16 décembre, le commentaire collectif, ce lundi-là, de la troisième vague des journaux diffusés ayant pu servir de catalyseur (sans avoir pour autant été ne serait-ce que mentionné). Dans le dépassement restaurateur, l'objet (du journal) de la formation est saisi dans sa complexité, comme on le voit dans les passages autodiscursifs, ainsi que, dans l'un au moins des passages les plus longs, avec l'adoption d'un plan ternaire (et/ou de synthèses plus ou moins amples) ; à l'angoisse succède maintenant un sentiment de reconnaissance, de gratitude, dans l'« intérêt » porté à la formation ; l'« interdiscours explicite » devient pertinent et varié, qu'il s'agisse du discours (rapporté) du formateur et assimilé ou (c'est tout au moins ce que l'on constate dans les journaux les plus typiques) de celui des pairs ; et le sujet peut venir (dans ces mêmes journaux) corrélativement lui-même à assumer la fonction d'auteur de (son) savoir avec, par exemple, un recours à l'usage de la marque personnelle « nous » (ou « on ») d'auteur.

Comme pour le précédent journal, le rapport au savoir de la rédactrice de celui-ci illustre donc encore le second jeu d'alternatives (position dépressive/dépassement restaurateur), bien que de manière, disons, beaucoup moins canonique, voire à la limite des possibilités du cadre d'interprétation retenu : avec un journal d'apparence d'emblée plus brillante, ne s'amorce en effet ici que très progressivement un dépassement restaurateur, qui va, de plus, être aussi bref que relatif... De façon à mieux comprendre les conditions d'un meilleur pilotage du journal en tant qu'instrument de formation et d'orientation, il m'a toutefois paru intéressant de montrer comment des parcours discursifs inévitablement singuliers peuvent néanmoins correspondre, à tel ou tel moment, à des « positions » identiques du rapport au savoir de leurs auteurs, et même à des « changements » similaires de ces dernières.

Similaires, quoique non identiques, ce qui me conduit à indiquer la seconde raison de mon désir de faire découvrir ce journal-ci : c'est qu'il illustre remarquablement, non plus la réussite (au moins en un premier temps), mais, au contraire (sans oublier le contexte, celui de dix-sept jours de « vacances », c'est-à-dire aussi de relative préparation, dans une certaine « solitude »), l'indéniable échec d'un contre-transfert, celui du formateur ; formateur qui, incapable d'apprécier l'enjeu que représentait pour cette étudiante ce que j'ai appelé l'« aventure » d'un exposé, n'a pas su modifier les conditions qui auraient sans doute permis de mieux assurer le dépassement en cause. Ce dépassement à peine engagé, les circonstances offrent la tentation d'une sorte de quitte ou double, qui se révéla fatal. Cette « aventure » était-elle évitable ? L'intéressée s'y est-elle engouffrée dans la crainte/l'attente/l'espoir précisément du pire ? Ou bien ne représentait-elle pas pour elle l'occasion quasiment inespérée (en étant au besoin son « choix » sur celui d'un anti-modèle) de tenter de se conformer à *un modèle magistral*, idéalisé ?

L'hypothèse d'une telle conformation me fait passer sans transition à la troisième raison de mon choix : le lien qui unit position dépressive et surnormes. Les cas de ces deux journaux, on l'aura noté, se trouvent être des échecs, même relatifs ; or chacun a, à sa façon, également à voir avec des surnormes. Dans le cas précédent,

celles-ci ne concernaient toutefois que le processus de la rédaction du journal (correspondant, en particulier, à ce que j'avais appelé « un auto-conformisme normatif »), c'est-à-dire un mode de (réflexion-) communication propre au seul élève. Dans le cas présent, apparaît d'abord une réflexion sur les normes³ ; mais, surtout, les contraintes supposées portent maintenant sur un mode de communication qui se trouve être au « cœur » même du savoir-faire (idéalisé) du « maître »...

Alain QUATREVAUX
Université de Reims

Bibliographie

- Adam J.-M. (1990) *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C. & Mosconi N. (éds) (1995) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Ducrot O. (1984) *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Kaës R. (1980) *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod.
- Klein M. et alii (1952, trd. 1966) *Développements de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Quatrevaux A. (1995) « Basse tension pédagogique dans un premier cycle universitaire. Une analyse de journaux d'étudiants » — *Recherche et Formation* 19 (103-113).
- Quatrevaux A. (1996) « Projets professionnels et journaux de formation en premier cycle universitaire scientifique : le choix d'une carrière d'enseignant » — *Questions d'Orientation* 59 (2), (57-72).
- Quatrevaux A. (1997) « Adolescence interminable ? Le vécu d'étudiants d'un premier cycle scientifique » — *Spirale* 20 (57-75).
- Quatrevaux A. (1998) « Une analyse du discours d'un journal de formation. Rapport au savoir dépressif et dépassement restaurateur » — *Perspectives Documentaires en Éducation* 45 (71-84).
- Searle J.-R. (1979, trd. 1982) *Sens et expression*. Paris : Minuit.

³ Souvenons-nous de la nécessité proclamée (le 22 décembre, cité en 6) d'« une norme, quelle qu'elle soit », proclamation qu'annonçait, quant à « la contrainte » de rédiger un journal, le refus-acceptation (le 4 novembre, cité en 5) d'exemples, précisément, de journaux et, plus encore, le regret exprimé (le 27 novembre, cité en 1) qu'il n'y en ait pas d'« exemple-type » ; proclamation qui trouvera un écho en janvier, d'abord (le lundi 4, cité en 4) avec la reconnaissance de l'étroite dépendance entretenue par sa propre réflexion à l'endroit du cours, ensuite (le lundi 11, cité en 1) avec ce portrait-repoussoir de l'enseignant assurant la fonction d'anti-modèle...