

# Comprendre et interpréter

Christian Vandendorpe

Université d'Ottawa

Publié dans : *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Collectif sous la direction de C. Préfontaine et M. Lebrun. Éditions Logiques, Montréal, 1992, p. 159-181.

La refonte des programmes de français de l'Ontario (1987) a pratiquement éliminé toute référence à l'activité de compréhension en matière de lecture. Au lieu de cela, le programme parle d'*interprétation*. On peut lire, par exemple, que l'objectif du cours de français pré-universitaire consiste, au niveau des habiletés (rebaptisées «savoir-faire»), à «interpréter de façon critique et créative des discours variés et complexes» ou que «les pratiques de production seront étroitement associées à celles d'interprétation». Le couple interprétation / production a ainsi fait place au couple compréhension / production utilisé dans les programmes québécois du secondaire.

Comme l'emploi d'un mot n'est jamais innocent, il y a lieu de s'interroger sur les raisons qui ont amené la substitution du terme interpréter à celui de comprendre. Intuitivement, on sait que ces deux mots ne sont pas équivalents et que le plus fondamental semble bien être «comprendre», comme l'atteste l'usage courant. En interrogeant le terminal d'une bibliothèque universitaire ontarienne, j'ai trouvé 1923 titres d'ouvrages comportant le terme *understanding* contre seulement 327 pour le terme *interpreting*, soit un rapport de six à un. J'ai appris ainsi qu'on pouvait à peu près tout «comprendre», qu'il s'agisse de la télévision, du chômage, de Samuel Beckett ou de l'arthrite!

Mais l'écart entre ces deux termes ne relève pas seulement d'une question de fréquence. Qu'on pense, par exemple, à la honte attachée au fait de «n'avoir pas compris». Honte qui vient de loin, en vérité, et qui est enracinée dans les écrits majeurs de notre civilisation. Dans l'Évangile déjà, Jésus terminait ses paraboles les plus obscures par «Comprenne qui peut comprendre!» (Mt 19.12) ou par le fameux «Celui qui a des oreilles pour entendre, qu'il entende!» (Luc, 8.8). Objurgation vaine, le plus souvent, comme le rapporte Jean (10.6): «Jésus leur dit cette parabole, mais ils ne comprirent pas la portée de ce qu'il disait». La religion judéo-chrétienne reposerait-elle sur la double contrainte posée tout à la fois par la nécessité et l'impossibilité de comprendre?

Mais qui d'entre nous, en position de maître ou de parent, n'en a pas fait autant, maniant le verbe comprendre à la façon d'un impératif catégorique, auquel l'autre ne peut échapper sans encourir la raillerie ou la dépréciation?

L'obligation de comprendre -- voire parfois le terrorisme d'une compréhension immédiate et qui se manifeste bruyamment par le rire -- est aussi le ressort de la plupart des blagues, calembours et jeux de mots dont on sait que l'intelligence n'arrive aux enfants qu'assez tardivement. Dans tous ces cas, l'opération de compréhension implique la saisie d'un sens déterminé et commun aux divers interlocuteurs: elle est soumission à des normes.

L'interprétation, en revanche, apparaît comme une activité négociée dans un rapport d'égalité entre divers locuteurs <sup>(1)</sup>. Plusieurs interprétations peuvent ainsi s'exclure mutuellement sans que l'une soit nécessairement meilleure que les autres. C'est que l'interprétation possède par essence un aspect local et précis qui invite à la prolifération (et qui peut d'ailleurs déboucher en psychiatrie sur le délire du même nom). Elle est le terrain du jeu libre de l'intelligence et de la subjectivité. Deux interprétations en conflit suscitent débats et discussions. Et elles peuvent céder la place à une troisième, voire à une quatrième, à la satisfaction de tous. Au contraire, la compréhension se présente comme un impératif univoque, qui s'utilise normalement au singulier. Comme l'indique son étymologie (comprendre signifie «prendre ensemble»), la compréhension possède un caractère fondamentalement totalisant <sup>(2)</sup>, voire totalitaire.

Malgré ces oppositions, les opérations désignées par les verbes comprendre et interpréter relèvent d'une même volonté de saisir le sens. Mais elles n'ont pas le même statut.

L'interprétation entre en jeu lorsque la compréhension se trouve en défaut, que l'esprit est dans une impasse, qu'il bute sur un matériau irréductiblement énigmatique: on interprète les rêves, les signes sans signification codifiée, les messages volontairement obscurs ou rédigés en une langue inconnue. Pour ce faire, la pratique interprétative recourt à une table de correspondances plus ou moins rigoureuse et fiable, qu'il s'agisse du lexique bilingue de l'interprète, du chiffre de l'espion, d'un dictionnaire de symboles ou de toute autre grille jugée pertinente. Une telle pratique pourra même s'appliquer à ces «pseudo-textes» que constitue la mise en relation de divers objets du monde, qu'il s'agisse du vol des corbeaux qu'interprétaient les augures romains ou des fonctions présumées des pyramides égyptiennes. Dans la plupart des cas, l'interprétation permet de déboucher sur une compréhension plus large, plus éclairée (au moins subjectivement), d'une donnée particulière. Interpréter semble donc bien se situer encore ici en amont de la compréhension.

On trouve une autre illustration de ce phénomène dans l'observation de l'enfant qui apprend à lire. Armé de son jeu de correspondances syllabiques ou grapho-phonétiques péniblement acquises, celui-ci s'attaquera à une phrase inconnue en déchiffrant laborieusement les mots nouveaux. Arrivé à la fin, il n'aura rien compris, mais interprété tous les signes, et ce n'est qu'à la faveur d'une relecture rapide que les liens s'établiront et que le sens lui viendra, accompagné le cas échéant de manifestations musculaires témoignant du travail intérieur.

Il ressort de ces divers exemples que la distinction entre comprendre et interpréter ne relève pas d'une mystérieuse communion des âmes, qui serait présente dans la compréhension et absente dans l'interprétation, mais qu'elle se rapporte au degré de conscience du sujet. Si ce dernier a une pleine notion des relations qu'il établit entre les données pour en extraire du sens, des vides qu'il est obligé de combler, et des incertitudes inhérentes à ces opérations, il est en train d'interpréter. Ce travail ne se met en marche que si le texte oppose une résistance, qu'il ne se laisse pas comprendre de façon évidente ou qu'il exige la convocation de savoirs contradictoires. Si, au contraire, des relations de sens s'établissent facilement, à l'aide de processus automatiques, sans obliger le sujet à effectuer des calculs conscients, celui-ci dira qu'il a compris -- ce qui peut se produire aussi, bien sûr, à *la suite* d'une interprétation jugée satisfaisante<sup>(3)</sup>. Cette conception de la compréhension rejoint celle de Gadamer, pour qui «comprendre, c'est toujours interpréter; l'interprétation est la forme explicite de la compréhension» (p. 148).

Si l'on revient à notre apprenti-lecteur, on peut voir que la même phrase dont le déchiffrement exigeait une longue chaîne d'interprétations tâtonnantes sera plus tard lue sans difficulté, par suite de l'intégration de ces diverses opérations dans un fonctionnement automatisé. On dira alors que l'enfant sait lire, car sa compréhension n'est plus problématique pour des phrases adaptées à son niveau de connaissances : il a développé une habileté. Comme le note Anderson, l'habileté se modifie par la pratique: une fois inscrite dans nos automatismes, elle exige moins d'attention et interfère moins avec d'autres activités, ainsi que le montre l'exemple classique de la conduite automobile (p. 230). Chez les personnes familières avec l'informatique, la métaphore de choix pour représenter la compréhension est d'assimiler celle-ci à un programme compilé, par opposition, justement, à un programme interprété (Anderson, 1982; Rumelhart et Norman, 1983: 83). Rapprochement d'autant plus judicieux que, tout comme dans un programme compilé, les informations et processus automatisés (qu'il s'agisse d'opérations motrices, perceptives ou intellectuelles) deviennent opaques au sujet, qui ne pourra les retrouver qu'à la suite d'un long processus d'objectivation. L'activité de compréhension laisse apparaître ici son affinité étroite avec la mise en place d'un apprentissage<sup>(4)</sup>. Si l'individu réagit par la honte au fait de ne pas avoir compris, c'est qu'il sait intuitivement que cela met en cause le noyau de son équipement intellectuel, ce qu'il a appris, son savoir de base tel qu'il est profondément inscrit dans ses neurones.

En décrivant ainsi les différences entre comprendre et interpréter, je m'écarte de la plupart des auteurs et de l'acception courante, qui tend à faire de l'interprétation le processus ultime, auquel devrait tendre la compréhension<sup>(5)</sup>. On pourrait certes s'interroger plus avant sur les opérations impliquées. Il est évident que le terme comprendre s'applique à de multiples domaines et qu'il tire de ce large éventail d'emplois une indétermination sémantique qui discrédite

d'avance toute tentative de le ramener à une série d'opérations qui seraient finies et constantes (6). Pour des fins méthodologiques, je me limite ici à la compréhension du langage, et plus précisément de la lecture, en me situant à l'intérieur de l'hypothèse structuraliste du binarisme cognitif. Selon cette hypothèse, que j'ai évoquée ailleurs (Vandendorpe, 1989a; 1991) et qui a été reformulée dans un cadre psychologique par Bransford et Nitsch (1985), la compréhension procéderait d'un couplage entre une situation disponible (un contexte) et une donnée(7).

Ce qui est automatisé dans la compréhension, ce serait donc, en tirant les conséquences de ce point de vue: (1) l'instanciation du schéma adéquat en position de contexte de réception; (2) le «fusionnement» obligé du prédicat avec celui-ci, soit par coïncidence terme à terme, soit par sélection d'une instance plus abstraite et plus englobante; (3) la récupération du résidu en position de contexte pour une opération subséquente. Le mot d'esprit est un bon révélateur des forces en jeu dans le mécanisme de compréhension. Si l'on rit d'un calembour, d'une histoire drôle (ex.: « -- Avez-vous un traitement de texte? demandait-on à un écrivain. -- Pourquoi? répondit celui-ci, mes textes ne sont pas malades!»), c'est parce que nous avons été induit en erreur par le premier schéma instancié et que la compréhension n'a pu se faire qu'après repérage de l'erreur et adaptation de nos schémas à l'autre isotopie. Le rire arrive ici comme une compensation musculaire à ce «faux pas» mental. Ainsi que l'a finement noté Valéry, «cette décharge [qu'est le rire] remplace quelque opération normale qui ne peut avoir lieu» (p. 930). Ou, selon les psychologues Bransford et Nitsch, «Le plaisir jaillit de la restructuration de la situation cognitive qui avait été mise en place par la première partie de la blague»(8). Et j'ai montré ailleurs que la fable tirait certains de ses meilleurs effets de situations où l'on observait chez l'autre une mise en échec, un lapsus, des processus automatiques (1989b: 45; 57), rejoignant ainsi la thèse de Bergson, selon laquelle «le comique est ce par où le personnage se livre à son insu, le geste involontaire, le mot inconscient» (p. 111).

Rappelons enfin qu'il n'a pas fallu attendre les recherches en intelligence artificielle pour percevoir ce qu'il y a d'automatique dans la compréhension. Ainsi, Valéry, qui s'intéressait décidément beaucoup aux phénomènes cognitifs, avait déjà noté que «Tout homme tend à devenir machine. Habitude, méthode, maîtrise, enfin -- cela veut dire machine» (p. 885). Il s'est expliqué là-dessus:

Il peut sembler à première vue que l'automatisme d'un fonctionnement doive toujours se classer parmi les produits de dégradation. Les opérations automatiques de l'esprit n'ont pas bonne réputation -- Ce sentiment est absurde. Ce qui est dégradation -- ce sont les pannes d'automatisme. Ce qui l'est non moins, c'est l'automatisme quand il n'est pas requis. (p. 940)

Cette distinction entre processus automatique et processus conscient me paraît fondamentale, même si, en dernière analyse, l'un et l'autre reposent sur des démarches similaires(9). La

compréhension, qui est le procédé de base, est en soi plus «fiable» parce qu'elle repose sur le fonctionnement du langage tel qu'il est intériorisé dans une communauté donnée: ce sont les règles syntaxiques, l'organisation sémantique de la langue et l'ensemble des règles discursives en usage qui garantissent la validité de ma compréhension immédiate et me permettent de la partager avec d'autres. Ainsi, le rire que suscite spontanément une histoire donnée peut nous renseigner avec une certitude anthropologique sur l'organisation des réseaux sémantiques que la participation à un langage commun a mise en place par défaut chez les membres d'une même communauté. Dans l'interprétation, au contraire, le sujet interprétant peut délibérément contester le langage, en fausser le fonctionnement, s'éloigner des acceptions courantes, inventer ses propres définitions. D'où la connotation négative facilement attachée à ce terme. Quand quelqu'un applique un traitement tendancieux à des paroles, il ne manque pas de se faire dire qu'il *interprète*, ce terme servant alors à discréditer une lecture obtenue par suite d'un dévoiement des règles communes de production du sens.

En revanche, il faut reconnaître qu'une compréhension immédiate peut détourner le lecteur d'appliquer au texte une interprétation qui s'avérerait nécessaire dans les cas où celui-ci provient d'un horizon culturel différent, ou lorsque le texte joue sur des «notions confuses»<sup>(10)</sup> et trop liées à l'expérience individuelle pour pouvoir faire l'objet d'une compréhension véritablement commune: amour, beauté, liberté... Dans ces cas-là, comme l'a noté Alain Dagron, la compréhension est paradoxalement entachée d'un «subjectivisme sans contrôle» (p. 38), celui de la *doxa* justement, de l'opinion commune, auquel le lecteur ne pourra échapper que par la mise en oeuvre de modèles d'interprétation. Comme le disait, je crois, André Belleau, il s'agit d'éviter que «le signe devienne signal.»

Cela est d'autant plus important qu'il semble bien que toute pratique cognitive puisse s'automatiser, quel que soit son niveau dans la hiérarchie. Je m'appuie ici sur de Beaugrande, pour qui: «Le traitement automatique n'est pas du tout réservé aux niveaux superficiels. Au contraire, les activités prévisibles et routinières de n'importe quel niveau sont de bonnes candidates à l'automatisation»<sup>(11)</sup>. De là vient qu'un individu puisse développer une habileté à repérer des calembours, ou des anagrammes (on se souvient de l'étrange obsession saussurienne), à inverser les mots (comme dans le verlan). On peut aussi s'entraîner à repérer la construction d'un texte, à mettre en oeuvre des activités de synthèse ou encore à faire une lecture systématiquement «idéologique»: il suffit, dans ce dernier cas, d'installer un schème explicatif quelconque en position de filtre contextuel.

La rançon de l'automatisation apparaît quand, par suite du faible niveau d'intérêt d'un texte donné, la lecture en devient mécanique et que l'attention se porte sur autre chose, ce qui enlève évidemment au sujet toute conscience et tout souvenir de ce qu'il vient de lire. Le lecteur se trouve alors dans la position d'un automobiliste qui vient de parcourir un trajet en accordant une attention minimale à la route et aux opérations de conduite, comme s'il était en état d'hypnose, sans garder aucun souvenir des lieux parcourus.

Un autre problème lié au fonctionnement de la compréhension réside dans l'opacité des

opérations effectuées. Tout comme on n'a normalement aucune conscience des mouvements musculaires que l'on fait pour parler ou pour marcher, il ne nous est guère facile d'accéder à nos processus cognitifs. De là vient notre incertitude foncière quant au contenu exact de ce qui a été compris, surtout quand il s'agit d'un texte d'une certaine ampleur. Une multitude de liaisons peuvent avoir été effectuées au cours d'un même acte cognitif, ce qui explique le caractère global et assez imprécis de la compréhension. Qu'un élève ait du mal à verbaliser ce qu'il a retiré d'un texte ne saurait donc impliquer qu'il n'a rien compris. Ce travail d'explicitation de la compréhension est aussi une forme d'interprétation, dans la mesure où le sujet cherche à rendre objectivables les divers éléments d'une opération que sa globalité rendait obscure et, en ce sens, on peut comprendre que certains théoriciens aient placé cette opération à un degré supérieur à celui de la «simple» compréhension<sup>(12)</sup>.

En considérant les différences entre comprendre et interpréter, il devient évident que chacun de ces termes occupe une place spécifique dans notre dictionnaire interne et qu'il n'y a pas lieu de remplacer le premier par le second, car ils se situent chacun à un niveau de conscience différent<sup>(13)</sup>. Cela dit, d'un point de vue pédagogique, il peut être justifié, sous certaines réserves que je préciserai plus loin, de mettre de l'avant une position de lecture-interprétation plutôt que de lecture-compréhension. D'abord, parce que l'interprétation des divers éléments du texte est, de toute façon, le chemin par lequel vont pouvoir s'ancrer des mécanismes de compréhension, et qu'il vaut mieux, dès le départ, apprendre à l'élève à considérer la compréhension comme un fait aléatoire et produit par un calcul souvent complexe que comme une donnée brute résultant d'un don ou d'une intuition. Mais surtout parce que, si l'élève ne comprend pas un texte à la première lecture, on ne sera pas tenté d'en attribuer la cause à une déficience de type intellectuel; on en cherchera plutôt la raison dans une carence des stratégies interprétatives, ce qui est à la fois moins blessant pour l'élève et plus dynamique au plan des interventions. En dégageant les activités de lecture de l'illusion d'une compréhension totale, immédiate, toujours égale à elle-même et universelle, les prescriptions du programme permettront d'en orienter la didactique d'une façon que je crois foncièrement bénéfique.

L'objectivation de la lecture peut dès lors prendre son véritable sens pour l'enseignant et risque moins d'être l'extériorisation d'une norme textuelle par rapport à laquelle on jugerait les diverses lectures. Cette activité pédagogique consistera au contraire à mobiliser l'élève dans la réponse individuelle qu'il a donnée à une oeuvre. C'est une telle conception de la lecture que préconisait déjà Louise Rosenblatt, en proposant de considérer la lecture comme «une transaction créative, la rencontre d'un être humain (avec tout ce que cela implique d'expériences passées et de préoccupations présentes) et d'un texte»<sup>(14)</sup>. Ce qui amène à reconnaître la validité de diverses lectures et leur intérêt pour ce que chacune révèle du lecteur. Comme elle l'affirme avec beaucoup de justesse: «Apprendre ce que d'autres ont fait d'un texte peut grandement augmenter la prise de conscience de notre propre relation avec lui»<sup>(15)</sup>. Il en découle une conception renouvelée du texte, vu comme «un moyen de communication entre les lecteurs». Une telle conception de la lecture et de l'objectivation n'est pas étrangère aux pratiques québécoises, car dès 1982, un article de Michel Pagé et Gilles

Primeau préconisait d'ouvrir «l'objectivation à toutes les lectures différentes qui peuvent être faites par les élèves et le maître lui-même» (p. 64). Semblable recommandation apparaît aussi chez Schmitt et Viala (p. 195). En mettant l'accent sur le travail du lecteur plutôt que sur le texte, on rejoint donc le point de vue de spécialistes de plus en plus nombreux, qui jugent que la compréhension de la lecture n'est pas exclusivement ni essentiellement dépendante du texte (Carey et Harste, p. 199; de Beaugrande, p. 46).

Mais, ce faisant, ne risque-t-on pas de tomber dans une anomie interprétative où toutes les lectures se vaudraient au regard d'une subjectivité toute-puissante, le texte n'étant plus qu'un prétexte à des interprétations plus ou moins gratuites<sup>(16)</sup>? Quels pourraient encore être le sens et les objectifs d'une pédagogie de la lecture dans une telle perspective? Ainsi par exemple, que faut-il penser de cette anecdote rapportée par Jacques Leenhardt: «Dans un collège, le professeur interroge un jeune beur<sup>(17)</sup> sur Albert Camus: "Qui est-ce, l'Étranger?" Réponse: "L'Arabe descendu sur la plage." A-t-il bien ou mal répondu?» (*L'Express*, 20 janvier 1989, p. 49). Ce cas de compréhension est très révélateur des contraintes qu'impose à nos schèmes de réception l'appartenance à une communauté culturelle donnée. Une telle mécompréhension est susceptible de se produire dans tous les cas où l'on est dissocié, par le temps, l'espace ou la culture, de la communauté de civilisation qui a vu naître un texte: de nombreux indices vont alors passer inaperçus et ne seront pas récupérés par le traitement cognitif, tandis que d'autres données seront prises à contresens de ce qu'elles indiquent. Le travail pédagogique commence quand, au lieu d'accepter cette réponse comme bonne ou équivalente à n'importe quelle autre, on amène l'élève à mettre au jour son parcours de lecture et à objectiver les grilles de référence qui ont guidé sa compréhension immédiate.

De reconnaître la part prépondérante du lecteur dans la compréhension d'un texte, il ne découle pas, en effet, que toute lecture soit également valable: ce serait enfermer chacun dans sa sphère d'expériences individuelles et de préconceptions liées à son appartenance sociale et culturelle: tout le contraire de ce que l'éducation cherche à faire par la fréquentation des livres et l'apprentissage de la lecture!

Pour Rosenblatt, deux grands critères doivent servir à déterminer la validité d'une interprétation, à savoir que (1) l'interprétation du lecteur ne soit contredite par aucun élément du texte et que (2) on ne projette rien sans pouvoir l'appuyer sur une base verbale (p. 115). C'est à ces conditions, dans la mesure où le texte conservera une existence objective, qu'il va pouvoir fonctionner comme régulateur des diverses interprétations et constituer un véritable lieu d'échange entre les lecteurs. D'ailleurs, il faut bien avouer que personne n'est spontanément intéressé à trouver un «sens» qu'il saurait purement arbitraire. Comme le relève avec beaucoup de finesse Catherine Kerbrat-Orecchioni, «les sujets parlants sont en quête, toujours, du vrai sens» (p. 105). Loin de contraindre les élèves, l'obligation de prendre en compte les divers éléments du texte avec le maximum d'honnêteté et de précision possible me semble relever d'un impératif moral et d'une éducation aux valeurs.

De reconnaître la part prépondérante du lecteur dans la compréhension d'un texte, il ne

découle pas, en effet, que toute lecture soit également valable: ce serait enfermer chacun dans sa sphère d'expériences individuelles et de préconceptions liées à son appartenance sociale et culturelle : tout le contraire de ce que l'éducation cherche à faire par la fréquentation des livres et l'apprentissage de la lecture!

### **Niveaux de profondeur**

À ces critères, qui servent à déterminer la recevabilité d'une lecture, peut-être y aurait-il lieu d'en ajouter d'autres, de type qualitatif, qui donneraient au maître des points de repère quant aux habiletés à développer et qui permettraient par la suite de les hiérarchiser. Il n'est évidemment pas question de revenir aux fameux «niveaux de compréhension», dont Jean-Pierre BÉland a fait la critique en 1985. Il n'y a plus grand chose à dire, en effet, de ces taxinomies où l'on distinguait, selon les auteurs, de trois à cinq niveaux de compréhension, allant de la lecture *littérale* à la lecture *créatrice*, en passant par une lecture *interprétative*, *appliquée* et *critique*. Assurément on peut rejoindre les conclusions de BÉland lorsqu'il met en évidence les présupposés discutables, aux plans pédagogique et linguistique, qui sont à la base d'une telle conceptualisation. Mais, en même temps, cette critique laisse le maître démuni en ce qui a trait à la progression des activités de lecture.

À partir du moment où l'on conçoit la compréhension comme le produit d'une automatisation de nos facultés d'interprétation, celle-ci nous apparaît un peu moins mystérieuse et davantage liée aux activités que l'on fait faire régulièrement aux élèves. On peut plus facilement l'envisager comme la résultante d'opérations de plus en plus complexes qui, à force d'entraînement, se sont inscrites dans nos opérations de traitement par défaut. Développer la compréhension en lecture revient alors à entraîner les élèves à faire un traitement cognitif aussi étendu et aussi profond que possible des données textuelles.

Les grands objectifs à poursuivre me semblent devoir découler des caractéristiques d'une **lecture réussie**, telles qu'elles ont été énoncées par Kerbrat-Orecchioni. Pour celle-ci une lecture est d'autant meilleure que: (1) elle prend en compte un plus grand nombre de signifiants; (2) la reconstitution à laquelle elle aboutit est plus cohérente; (3) elle incorpore plus d'informations extratextuelles et intertextuelles correctes (p. 311-312).

Les deux premières caractéristiques concernent la capacité de saisir le texte comme un tout, de l'appréhender comme une totalité signifiante. Cette exigence implique évidemment, dans un premier temps, que l'on s'assure que les élèves comprennent les mots et les tournures syntaxiques, mais aussi qu'ils sachent reconnaître les divers procédés énonciatifs qui peuvent affecter le sens apparent, littéral, d'un énoncé: ironie, métaphore, implications conversationnelles... Au premier chef, l'ironie, figure ambiguë par excellence, puisqu'elle oblige le lecteur à comprendre le contraire de ce qui est dit, ce qui ne va pas sans de sérieuses difficultés. On se souvient de ce personnage de Proust, le docteur Cottard, qui ne savait jamais dans quel sens prendre ce qu'on lui disait et pour qui la moindre expression figurée était parfaitement opaque (p. 200). Il ne s'agit pas là d'une fiction littéraire: notre expérience nous rappelle régulièrement avec quelle facilité même des étudiants du premier cycle universitaire

peuvent prendre à contre-sens des textes construits sur le modèle de l'ironie. L'apprentissage de la lecture passe donc nécessairement par une initiation à ces travestissements courants du sens que constitue le fait de dire le contraire de ce qu'on entend, d'en dire moins ou plus, de s'exprimer par images, par contiguïté, etc. Il s'agit là de s'assurer du sens «littéral», si ce terme peut encore être employé sans ambiguïté<sup>(18)</sup>.

Mais, dans bien des cas, ces jeux rhétoriques ne deviendront clairs pour le lecteur que si celui-ci peut les interpréter par rapport au projet global du texte. Selon Gadamer, la lecture, comme toute activité de compréhension, résulte d'un mouvement dialectique entre le tout et la partie:

Ainsi le mouvement de comprendre est un va-et-vient continu du tout à la partie et de la partie au tout. Ce qu'il faut faire, c'est élargir en cercles concentriques l'unité de sens compris. La justesse de la compréhension a toujours pour critère la concordance de tous les détails avec le tout. Si cette concordance fait défaut, c'est que la compréhension a échoué. (p. 131)

Cette tendance à saisir le texte comme une totalité signifiante me paraît à la fois enracinée dans le projet de comprendre et dans la nature même du texte ou de n'importe quel objet culturel<sup>(19)</sup>. Celui-ci se présente en effet comme un tout et propose au lecteur le défi d'être reconstruit comme tel au plan conceptuel. Les études de narratologie ont beaucoup insisté sur ce point. Pour Gerald Prince, par exemple:

On pourrait dire que comprendre un récit, ce n'est pas seulement être capable de le résumer et de le paraphraser d'une certaine façon ou de répondre à des questions sur son contenu; c'est aussi (et peut-être même plus encore) être capable de rendre compte de son «message», de décrire quel sujet ou quelle vérité générale il illustre, de préciser quelle est sa visée, d'établir son sens<sup>(20)</sup>.

Ne voulant pas reprendre ici un exposé que j'ai déjà fait ailleurs (Vandendorpe, 1989b: 101-104), je préciserai seulement que la découverte de différentes couches de signification ou même d'éléments contradictoires à l'intérieur d'une oeuvre ne ruine pas cette recherche d'unité, mais s'y intègre à l'intérieur d'une catégorie plus large, capable d'en rendre compte sous la forme d'un jugement aporétique ou herméneutique.

C'est cette recherche d'une saisie globale qui me paraît justifier une attention à la structure du texte, aux grands axes paradigmatiques sur lesquels il joue. En disant de son oeuvre qu'elle était organisée comme une cathédrale, Proust invitait le lecteur à s'intéresser à sa construction, à la façon dont les parties se répondent, à la logique secrète de son architecture. Il ne s'agit pas là de simples considérations esthétiques. Englober intellectuellement l'ensemble d'un texte exige un effort intense de mémoire à court terme (Kintsch) et cet exercice doit être adapté aux capacités cognitives. Le fait de s'attacher au plan organisateur permet au lecteur d'articuler les divers éléments et de les hiérarchiser, ce qui va assurer un traitement cognitif plus étendu et plus profond. Bonnie Meyer a ainsi montré que les enfants

qui repèrent la structure d'un texte retiennent plus d'éléments que les autres et que la recherche de la structure serait la stratégie dominante du lecteur entraîné (1984; 1987). Mes propres observations vont dans le même sens (Vandendorpe, 1989b).

C'est l'attention à la structure qui permet aussi de dépasser l'à peu près, le jugement rapide à l'emporte-pièce. Les travaux de Bartlett sur la mémoire, qui ont inspiré le renouveau des recherches cognitives dans les années soixante-dix, ont montré en effet que la tendance la plus normale est de chercher seulement à saisir une impression générale de l'ensemble et à construire les détails là-dessus, plutôt que l'inverse. Tendance qui se retrouve dans l'opération de remémoration, où la première chose à émerger est de l'ordre de l'attitude (p. 206-207).

Ces observations de Bartlett, que chacun peut vérifier intuitivement, posent indirectement la question de la place à donner à l'intention de l'auteur, qui pourrait bien être la structure de référence ultime. Ainsi, pour de Beaugrande, le niveau de traitement cognitif le plus profond n'est pas celui des structures (qui vient en deuxième place), mais celui des buts et intentions.

On sait que des débats épiques ont opposé les tenants de l'intention et les autres. Pour les premiers, l'oeuvre ne signifierait qu'en fonction de l'intention de l'auteur et ne comporterait qu'une seule interprétation correcte (Juhl). Pour les seconds, cette dimension ne serait pas pertinente au processus d'interprétation. Entre ces deux positions extrêmes, une pédagogie de la lecture est-elle forcée de choisir? Ne faudrait-il pas avant tout préciser ce que l'on entend par intention?

S'il s'agit de concevoir le texte comme le produit d'une intention précise et parfaitement objectivée que l'auteur avait en vue d'un lecteur particulier, ayant une existence précise dans un espace-temps donné, je crois que l'on peut abandonner cette notion comme non pertinente. En tant que lecteur, je ne me sens pas concerné par un texte qui ne me visait pas comme lecteur potentiel, et l'élucidation d'une intention présumée ne peut que ramener le texte à un document d'archives, en lui ôtant sa fonction plus générale et proprement littéraire. Je prendrai comme exemple l'interprétation fort érudite qu'a proposée René Jasinski des *Fables* de La Fontaine. Pour celui-ci, le premier recueil de fables serait essentiellement un instrument utilisé par le poète pour voler au secours de son ancien ami et protecteur Foucquet. Il faudrait ainsi voir sous le déguisement allégorique, non pas des types de comportement humain, mais des individus très précis: la cigale-Foucquet, la fourmi-Colbert, le corbeau-Foucquet, le renard-Colbert, la grenouille-Colbert, le mulet du fisc-Foucquet et ainsi de suite. Mais procéder ainsi, est-ce encore lire des textes littéraires? En fait, il est assez évident que d'assigner une telle intention aux fables ne va pas seulement à l'encontre de leur caractère millénaire et universel, mais les ravalent au rang d'une littérature à clé, réduction qui est probablement fort éloignée de l'intention réelle que pouvait avoir La Fontaine.

L'intention doit plutôt être vue comme le projet auquel le texte répond, dans sa textualité même. Comme elle est du ressort intime de l'auteur, et qu'elle n'est pas nécessairement claire pour lui-même, on ne peut l'approcher que par un jeu de reconstruction, d'inférence. En fait, la seule prise que nous ayons sur elle, c'est l'effet que le texte produit en nous. Ce complexe

d'attitudes, cette impression, que Bartlett a identifiée comme le premier élément à émerger dans la mémoire lorsqu'un sujet essaie de se rappeler quelque chose<sup>(21)</sup>, me semble être en fait le pendant de l'intention de l'auteur et correspondre à l'empreinte que celui-ci a voulu produire, plus ou moins consciemment, sur son lecteur. Il importe donc d'introduire dans l'analyse des textes une prise en compte du couple intention-effets ou, selon la terminologie de Molino, des niveaux poïétique et esthétique<sup>(22)</sup>. Ce faisant, le lecteur sera amené à considérer le texte dans son niveau le plus général, et qui exige le traitement cognitif le plus profond, selon de Beaugrande, parce qu'il oblige à regrouper toutes les données de signification et à les mettre en relation avec les stratégies de production du texte. Ce travail permettra de repérer que, dans certains cas, la non-compréhension est l'effet visé, qu'il s'agisse soit d'emmener le lecteur sur les franges du langage, avec l'angoisse correspondante (*La cantatrice chauve*), soit de mettre en place un système herméneutique (les paraboles).

La troisième caractéristique d'une lecture réussie selon Kerbrat-Orecchioni concerne la mise en relation du texte lu avec des informations intertextuelles et extratextuelles. C'est ici que la lecture prend son aspect foisonnant, pluriel et véritablement infini.

Apprendre à faire jouer les textes entre eux est fondamental, car on sait que toute oeuvre est nécessairement intertextuelle. Le texte est un «palimpseste» (Genette), empruntant ici et là, répondant à l'un, contestant ou parodiant l'autre. Toute oeuvre porte la trace des lectures que son auteur a faites. Et c'est souvent dans la reconnaissance de leur intextualité que les textes prennent leur vraie dimension et que leur originalité s'impose avec le plus de force.

La prise en compte de l'extratextuel élargit encore ce réseau de relations. La lecture est faite en effet de tout ce qu'on y apporte. C'est à partir du moment où l'on mobilise activement son savoir et ses expériences que le texte commence à vivre dans notre esprit, qu'il se met à palpiter de la vie secrète de tous nos réseaux et schèmes de connaissances emmagasinés sur le monde.

Mais l'extratextuel, c'est aussi tout ce qui entoure l'oeuvre, le contexte dans lequel on la fait jouer, qu'il s'agisse de données sur sa genèse et son auteur, ou d'une grille interprétative quelconque. On peut ainsi s'amuser à lire un récit mythique (voire les *Évangiles*) dans un contexte de science-fiction<sup>(23)</sup> ou faire une interprétation psychanalytique d'un écrit mystique. L'intérêt de ces lectures, c'est qu'elles obligent à considérer le texte dans sa globalité, ce qui est propre à la compréhension la plus étendue justement. On a alors la conviction d'avoir effectué une lecture intelligente parce qu'on a fait jouer l'oeuvre par rapport à un référent qui la transcende, comme dans le cas de l'intention. Mais ce sentiment peut aussi être factice, si l'on n'a pas pris soin d'abord d'intégrer le maximum de signifiants internes. Quand la lecture tord le texte ou le scotomise afin de lui faire dire ce que l'on veut en fonction d'une thèse dominante, on se trouve en présence d'un fonctionnement idéologique. Celui-ci consiste essentiellement à instaurer un système d'idées clos en position de contexte permanent de réception. Dans le fonctionnement idéologique, on ne retrouve plus le jeu de l'intelligence au sens où Piaget l'a défini, comme un va-et-vient entre assimilation et

accommodation, entre l'incorporation des données extérieures à des schèmes prédéfinis et l'adaptation de ses schèmes aux données extérieures: seul domine le processus d'assimilation.

Au contraire de ce fonctionnement figé et fermé sur soi-même, un entraînement à la lecture devrait rendre les élèves conscients des contraintes posées dans les textes et leur apprendre à éviter les écueils liés à une interprétation gratuite, faute de quoi on risque de mettre en place un «automatisme du commentaire»<sup>(24)</sup> qui ne saurait tenir lieu de véritable formation.

## Notes

1. «L'interprétation est un travail par lequel, lecteur, je m'entremets dans la relation entre S<sub>1</sub> et S<sub>2</sub> pour la réaliser. Interpréter revient à réaliser une affaire en mettant en rapport deux négociants, et à en faire son affaire: c'est le sens le plus ancien de l'interprète, dans la langue juridique, celui d'intermédiaire, de courtier.» (Compagnon, p. 73)

2. Pour Mark Johnson: «*Understanding is the totality of the ways in which we experience and make sense of our world in an ever-evolving process. Understanding is not achieved merely by entertaining and reflecting on sentential/propositional structure alone. Rather, from birth we develop an understanding of our world through our bodily encounters, using the sensorimotor capacities available to us, and all of this perceptual input affects our grasp of anything whatever as meaningful.*» (p. 116)

3. Cette position s'éloigne de celle de Ricoeur, qui tient à garder en tout temps une radicale différence de nature entre comprendre et interpréter: «En tout signe un véhicule sensible est porteur de la fonction signifiante qui fait qu'il vaut pour autre chose. Mais je ne dirai pas que j'interprète le signe sensible lorsque je comprends ce qu'il dit. L'interprétation se réfère à une structure intentionnelle de second degré qui suppose qu'un premier sens est constitué où quelque chose est visé à titre premier, mais où ce quelque chose renvoie à autre chose qui n'est visé que par lui.» (1965: 21)

4. Voir D.A. Norman: «we consider *learning* to be the programming of automated routines» (p. 543).

5. L'herméneutique distingue traditionnellement la triade comprendre, interpréter, appliquer (*subtilitas intelligendi, explicandi, applicandi*). Et plusieurs théoriciens importants ont placé l'interprétation au premier plan. Si, pour Jauss, l'herméneutique littéraire devrait privilégier la *subtilitas intelligendi* (1982/1988: 14), il n'en va pas de même pour Ricoeur. Celui-ci a voulu explicitement substituer à une ontologie de la compréhension léguée par Heidegger une «épistémologie de l'interprétation», ce qui l'amènera à hypostasier l'interprétation, en tant que travail de l'esprit, par opposition à la compréhension. Dans son système, «expliquer et comprendre ne constitueraient pas les pôles d'un rapport d'exclusion, mais les moments

relatifs d'un processus complexe qu'on peut appeler interprétation» (1986: 162). Voir aussi Bókay, 1989: 366.

La pragmatique a également proposé une distinction entre comprendre et interpréter qui place le second terme en position plus élevée. La compréhension s'appliquerait à l'extraction du contenu sémantique, tandis que l'interprétation ferait en plus intervenir la situation. Randall donne l'exemple de la phrase «Regardez-moi ça!» qui peut être comprise comme telle de façon purement linguistique, mais qui, pour être interprétée, exige un «contexte de référence» (1990: 24). Cette distinction repère convenablement une caractéristique essentielle de l'interprétation, qui est de faire jouer une variable clairement identifiée. Mais elle ne me paraît pas satisfaisante, car cela reviendrait à dire que, dans des situations réelles de communication, le sujet ne dirait jamais qu'il *comprend* l'autre, mais seulement qu'il *l'interprète*, ce qui va à l'encontre du langage commun.

6. Pour van Dijk et Kintsch «il n'existe pas de processus unique de compréhension, mais des processus variables, dans des situations différentes, chez différents usagers du langage et pour différents types de discours» (1983: 9). De son côté, H. A. Simon décrit le terme comprendre comme un «mot-parapluie qui renvoie à des processus multiples.» (1979: 452)

7. Ces auteurs résument ainsi leur position: «*The basic theme has been that understanding is a function of the reciprocal relationships between inputs and one's current cognitive-perceptual situation.*» (p. 115). Sur les relations binaires du discours, on consultera aussi Jerry Hobbs (1983).

8. «*The humor stems from the restructuring of the cognitive situation that had been specified by the telling of the first part of the joke*» (p. 85).

9. Il peut paraître étonnant que cette réflexion sur les automatismes, si présente dans le premier quart de siècle (chez des penseurs comme Valéry, Bergson et Guillaume, par exemple) ait ensuite été complètement oblitérée. Cette éclipse est due à la montée du paradigme freudien, pour qui la conscience et l'inconscience sont des caractères secondaires par rapport aux pulsions. Il aura fallu le renouveau des études cognitives, dans les années 70, pour relancer l'étude des automatismes.

10. Expression empruntée à Perelman et Olbrechts-Tyteca (1970). 11. «*Automatic processing is by no means restricted to very shallow levels. Rather, the predictable, routine activities on all levels are good candidates for automaticity*» (1987: 47)

12. Voir la note 5.

13. Hermann Parret est un de ceux qui se sont objectés vigoureusement à une assimilation pure et simple entre comprendre et interpréter. Tout en évoquant la possibilité que la compréhension résulte de l'application inconsciente de règles sémantiques et pragmatiques (p. 7), il préfère cependant voir dans la compréhension une habileté plutôt qu'un état mental ou une opération immanente, ce qui s'éloigne de notre position.

14. «*A creative transaction, a coming-together of a human being (with all that implies of past experiences and present preoccupations) and a text*» (p. 143).

15. «*Learning what others have made of a text can greatly increase such insight into one's own relationship with it*» (p. 146)

16. Une telle conception peut certes se justifier à propos d'un texte sacré, qui sert de lieu de rassemblement des fidèles, comme c'est le cas dans la tradition juive: la lecture peut alors devenir «un chemin où l'on s'égaré», ainsi que le propose Marc-Alain Ouaknin, et la tradition s'enrichit des interprétations proposées, le foisonnement interprétatif étant une caractéristique essentielle du genre. Mais Vincent Descombes a récusé vigoureusement l'extension d'une telle vision de la lecture: «L'interprétation est permise partout où elle est nécessaire. Cette nécessité ne vaut que pour les signes contenus dans l'espace de la révélation ou templum. Hors du temple commence le délire d'interprétation» (p. 22).

17. Terme de verlan désignant couramment en France un Français d'origine arabe.

18. On se souvient que John Searle, dans un article célèbre, a critiqué la conception linguistique selon laquelle les phrases posséderaient un sens littéral qui leur viendrait d'être placées dans un «contexte nul». Démonstration convaincante jusqu'à un certain point, mais qui ne prend pas en compte la régularité des schémas que partagent les membres d'une communauté donnée et qui tiennent lieu de contexte «par défaut» (voir notamment Schank et Abelson, 1977; Rumelhart et McClelland, 1986). Pour Jean Molino, la lecture littérale est au contraire «un idéal régulateur et qu'il faut construire» (1989: 45). Une telle revalorisation du terme ne me paraît pas heureuse, car elle s'éloigne d'expressions bien ancrées dans la langue, comme «saisir l'esprit et non la lettre» ou «prendre tout au pied de la lettre». Je crois préférable de garder à *littéral* son sens premier, qui évoque précisément la matérialité de la lettre par opposition au sens pragmatique, ironique, etc., qui est véritablement «inténué» par l'auteur.

19. Pour une illustration de ce jeu dialectique dans la lecture d'une bande dessinée, voir Vandendorpe (1989a).

20. *It might be said that understanding a narrative is not only being able to summarize it and paraphrase it in certain ways or to answer certain questions about its content; it is also (and perhaps even more so) being able to give an account of its "message", describe what (more or less) general subject or truth it illustrates, specify what "it is getting at", put forth its "point".* (p. 528)

21. Voir notamment p. 207.

22. Pour un développement de ce point de vue, se reporter à Vandendorpe, 1991. On trouvera une position très proche de celle-ci chez Terry Eagleton: *To understand a poem means grasping its language as being 'oriented' towards the reader from a certain range of*

*positions: in reading, we build up a sense of what kind of effects this language is trying to achieve ('intention'), what sorts of rhetoric it considers appropriate to use...* (p. 120)

23. Voir par exemple Emmanuel Aquin, *Incarnations*, Montréal, Boréal, 1990.

24. Expression empruntée à George Steiner: "Cet automatisme du commentaire et du commentaire sur le commentaire, cette absence de limites formelles et empiriques que nous décelons dans les tentatives psychanalytiques d'appréhension du sens sont un exemple particulièrement frappant de toutes les formes de traitement interprétatif et critique de l'esthétique." (p. 70)

### **Ouvrages cités**

Anderson, J. R. (1980) *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco: Freeman.

Anderson, J.R. (1982) Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.

Bartlett, F.C. (1932) *Remembering*. Cambridge University Press.

Beaugrande, R. de (1987) Text, attention, and memory in reading research. in R.J. Tierney, P.L. Anders et J.N. Mitchell (éd.) *Understanding Reader's Understanding* (p. 15-58). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Béland, J.-P. (1985) Niveaux de compréhension: faut-il s'y fier? in M. Thérien et G. Fortier (éd.), *Didactique de la lecture au secondaire* (p. 98-117). Montréal: Éditions Ville-Marie.

Bergson, H. (1989) *Le rire*. Paris: Presses Universitaires de France, coll. Quadrige.

Bókay, A. (1989) Understanding, Text, and Coherence. in M.E. Conte et al. (éd.) *Text and Discourse Connectedness* (p. 365-382). Amsterdam: John Benjamins.

Bransford, J.D. et Nitsch, K.E. (1985) Coming to understand things we could not previously understand. in H. Singer et R.B. Ruddell (éd.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (p. 81-122). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Carey, R.F. et Harste, J.C. (1987) Comprehension as context: Toward reconsideration of a transactional theory of reading. in R.J. Tierney, P. Anders et J.N. Mitchell (éd.), *Understanding Reader's Understanding* (p. 189-204). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Compagnon, A. (1979) *La seconde main*. Paris: Seuil.

Dagron, A. (1988) De la lecture ou propos sur le texte en quête de lecteur. *Sémiotique et bible*, 51, 35-40.

Dijk, T.A. van et Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York:

Academic Press.

Eagleton, T. (1983) *Literary Theory. An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.

Gadamer, H.-G. (1960/1976) *Vérité et méthode*. Paris: Seuil.

Genette, G. (1982) *Palimpsestes*. Paris: Seuil.

Hobbs, J. R. (1983) Why is discourse coherent? in F. Neubauer (éd.) *Coherence in natural-language texts* (p. 29-70). Hambourg: Helmut Buske Verlag.

Jasinski, R. (1965) *La Fontaine et le premier recueil des fables*. 2 vol. Paris: Nizet.

Jauss, H.R. (1982/1988) *Pour une herméneutique littéraire*. Trad. de l'allemand par M. Jacob. Paris: Gallimard.

Johnson, M. (1989) Image-Schematic Bases of Meaning. *RSSI*, 9, 109-119.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *L'implicite*. Paris: Armand Colin.

Kintsch, W. (1987) Contributions from cognitive psychology. in R.J. Tierney, P.L. Anders et J.N. Mitchell (éd.) *Understanding Reader's Understanding*, (p. 5-14). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Meyer, B.J.F. (1984) Text dimensions and cognitive processing. in H. Mandl, N.L. Stein et T. Trabasso (éd.) *Learning and comprehension of text* (p. 3-51). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Meyer, B.J.F. (1987) Following the author's top-level organization: an important skill for reading comprehension. In R.J. Tierney, P. Anders, J.N. Mitchell (éd.) *Understanding Reader's Understanding* (p. 59-76). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Norman, D.A. (1986) Reflections on cognition and parallel distributed processing. in D.E. Rumelhart et G.L. McClelland (éd.) *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition. Vol. 2 Psychological and biological models* (p. 531-546). Cambridge: MIT, vol. 1.

Ouaknin, M.-A. (1989) *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*. Paris: Lieu commun.

Pagé, M. et Primeau, G. (1982) Critères généraux pour évaluer l'habileté à lire. *Québec français*, 46, 60-64.

Perelman, Ch. et Olbrechts-Tyteca, L. (1970) *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

Piaget, J. (1966) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. (5<sup>e</sup> éd.) Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Prince, G. (1983) Narrative Pragmatics. *Poetics*, 12, 527-536.

- Proust, M. (1954) *À la recherche du temps perdu, tome I*. Paris: Gallimard. Coll. La Pléiade.
- Randall, M. (1990) *Le contexte littéraire*. Montréal: Le Préambule.
- Ricoeur, P. (1965) *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1969) *Le conflit des interprétations*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1986) *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris: Seuil.
- Rosenblatt, L. (1978) *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D.E et Norman, D.A. (1983) *Representation in memory*. Univ. of California: Center for human information processing.
- Rumelhart, D.E. and McClelland, G.L. (éd) (1986) *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge: MIT, vol. 1 et 2.
- Schank, R. et Abelson, R. (1977) *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Searle, J. (1979) Le sens littéral. *Langue française*, 42, 34-47.
- Simon, H.A. (1979) *Models of thought*. New haven: Yale University Press.
- Steiner, G. (1989/1991) *Réelles présences*. Paris: Gallimard.
- Valéry, P. (1973) *Cahiers 1*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- Vandendorpe, C. (1989a) Compréhension et intelligence artificielle. in *Carrefour. Revue de la Société de Philosophie de l'Outaouais*, 11(2), 169-187.
- Vandendorpe, C. (1989b) *Apprendre à lire des fables. Une approche sémio-cognitive*. Montréal: Le Préambule.
- Vandendorpe, C. (1991) Lecture et quête de sens. *Protée*, 19, 95-102.

Révision effectuée le 5 juin 1999.