

De la socialisation des stratégies interprétatives

Christian Vandendorpe

Université d'Ottawa

Publié dans Catherine Tauveron, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001, p. 81-101.

Au cours des dernières décennies, l'activité et le concept d'interprétation ont pris une importance grandissante au sein du discours social, si bien qu'on parle parfois d'un « tournant interprétatif » qui aurait fait suite au « tournant linguistique » dont le paradigme a dominé la philosophie anglo-saxonne durant la majeure partie de ce siècle¹. Cette montée du paradigme interprétatif est due à une convergence de facteurs multiples et interreliés, telles l'expansion du territoire des sciences humaines, l'affirmation du sujet-lecteur et la dissolution des institutions autoritaires qui ont longtemps eu pour fonction d'imposer une pensée ou un corps de doctrine uniforme. On en est arrivé au point où même des théologiens n'hésitent pas à écrire que la Bible est une simple métaphore de l'aspiration humaine vers la transcendance — propos qui auraient été durement sanctionnés à une autre époque et qui pourraient d'ailleurs l'être encore aujourd'hui dans des cultures différentes de la nôtre². Manifestement, *l'activité interprétante* a plus de légitimité qu'elle n'en a jamais eu.

Avant de tirer toutes les conséquences de ce changement d'espistèmè, il importe de préciser les concepts en présence, même si cela m'oblige à revenir par endroits sur des éléments développés dans des articles antérieurs³. Qu'entend-on au

¹ *The Interpretive Turn* est d'ailleurs le titre d'un collectif dû à D.R. Hiley, J.F. Bohman et R. Shusterman, publié en 1993.

² Voir notamment les *Pocket Canons* publiés par la firme Canongate d'Edinburgh, dont les préfaces dues à des auteurs venant d'horizons différents et mettant en jeu des grilles interprétatives variées et audacieuses ont suscité des réactions scandalisées chez une minorité de lecteurs (*The Economist*, 3 octobre 1998, p. 95).

³ Ce texte est tributaire de divers articles que j'ai consacrés à des questions connexes : « Comprendre et interpréter » (1992a), « Les avatars du sens profond » (1992b), « La lecture entre automatisation et déchiffrement » (1994), « Allégorie et interprétation » (1999). Certains de ces textes sont accessibles sur <http://www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/vanden.html>.

juste par interprétation? En quoi les activités sous-tendues par ce terme sont-elles différentes de celles qu'implique la compréhension?

Comme il sera souvent aussi question de *sens*, précisons d'emblée que le sens est le produit de la compréhension, tout comme le texte est celui de l'activité d'écriture. De même que la compréhension implique une mise en relation d'un élément avec d'autres, le sens est toujours la manifestation d'une relation entre une donnée et un contexte correspondant. Comme le note le philosophe Charles Taylor : « Les choses n'ont de sens que dans un champ donné, en relation avec la signification d'autres choses. Cela veut dire qu'il ne saurait exister un élément isolé significatif » (p. 22). Cette définition du sens n'est pas très éloignée de celle de Bakhtine qui écrivait : « J'appelle sens ce qui est réponse à une question. Ce qui ne répond à aucune question est dénué de sens » (p. 366). Cette question est normalement posée par l'œuvre, qui viserait une réponse de la part d'un lecteur conçu comme « le troisième d'un dialogue ». Pour H.-G. Gadamer, la question est implicitement présente dans l'existence même de l'œuvre avec laquelle le lecteur est appelé à dialoguer : « [...] tout livre, qui attend la réponse du lecteur, ouvre [...] un tel dialogue » (1991, p.15). Ce contexte qu'est la question peut être construit dialectiquement par un va-et-vient entre le lecteur et l'œuvre, et donc apparaître comme façonné dans une large mesure par celle-ci. Mais il peut aussi être projeté de propos plus ou moins délibéré par le lecteur, comme en témoignent les innombrables cas où un individu impose une grille donnée sur un texte : les interprétations des Centuries de Nostradamus en sont un bel exemple, ou encore les lectures techno-scientifiques de la Bible, qui voient dans l'échelle de Jacob un artefact lancé depuis un vaisseau spatial.

Ces derniers exemples relèvent typiquement du jeu interprétatif et présentent déjà un critère essentiel pour différencier celui-ci de la compréhension : l'interprétation fait toujours appel à des procédures discrètes et délibérées, alors que la compréhension immédiate s'appuie essentiellement sur des processus automatiques. En psychologie, un traitement automatique est défini comme :

un processus rapide, mené en parallèle et extrêmement aisé, qui n'est pas limité par la capacité de la mémoire à court terme, n'est pas sous le contrôle direct du sujet, et permet d'exercer des comportements spécialisés très performants (Schneider *et al.*, p.1).

Ces différentes caractéristiques — rapidité, traitement en parallèle, accès à la mémoire, aspect semi-conscient, performance élevée — contribuent à différencier

radicalement un acte de compréhension d'un acte interprétatif. L'automatisation qui est en jeu dans la compréhension porte sur les diverses opérations de base que sont le repérage d'une donnée significative et la fusion avec un contexte de réception adéquat. Dans la lecture, l'unité de pensée ainsi créée pourra alors être soumise à l'instance centrale de l'attention et servir de contexte à une phrase subséquente. Cette dernière étape relève évidemment du conscient, comme l'est par définition le sens : ce qui est automatisé, ce sont les opérations sous-jacentes qui préparent le matériau soumis à l'attention.

Mais le fonctionnement automatisé de nos routines cognitives est aussi ce qui permet la rapidité des phénomènes de compréhension, dont la plupart sont d'ordre réflexe et s'effectuent à des vitesses de l'ordre du deux cents millièmes de seconde. C'est à peu près le temps dont dispose une antilope pour se mettre à courir et avoir la vie sauve, quand elle voit se profiler les rayures du tigre dans les herbes de la savane. Tout comme dans le domaine de la perception, la reconnaissance rapide d'une donnée nouvelle, qui peut être essentielle à la survie physique, constitue le socle des activités de compréhension plus élevées.

Une telle conception de la compréhension est parfaitement compatible avec la théorie sémiotique de Charles Sanders Peirce, selon qui la pensée vise à apaiser l'irritation du doute et à établir une règle d'action, ou *habitude*, qui constitue également « l'interprétant logique véritable et final » (p. 137). En d'autres mots, le sens est pour lui le produit de nos « habitudes de pensée ». Valéry, qui s'est beaucoup interrogé dans ses *Cahiers* sur le phénomène de la pensée, avait également reconnu que la création d'automatismes est essentielle au fonctionnement humain : « Tout homme tend à devenir machine. Habitude, méthode, maîtrise, enfin — cela veut dire machine » (p. 885).

Selon ce modèle, la compréhension immédiate est en soi plus stable que l'interprétation parce qu'elle est fortement socialisée et qu'elle repose sur le fonctionnement du langage tel qu'il est intériorisé dans une communauté donnée : ce sont les règles discursives, l'organisation sémantique de la langue et les schèmes culturels en usage dans une communauté donnée qui garantissent pour un locuteur-lecteur la validité de sa compréhension immédiate et lui permettent de la partager avec d'autres. À cet égard, les histoires drôles qui circulent dans une société donnée sont révélatrices de l'organisation particulière des réseaux sémantiques que la participation à une culture commune a mise en place : le rire aurait même pour fonction

de renforcer le lien social et de conforter une société donnée dans la justesse et l'univocité de sa vision du monde⁴.

Dans le jeu interprétatif, au contraire, le sujet interprétant peut délibérément contester le langage, s'éloigner des acceptions courantes, inventer ses propres définitions, invoquer des jeux rhétoriques et symboliques ou modifier de façon systématique les contextes à l'aide desquels il va tenter de comprendre un phénomène. Aussi, le consensus social et l'institution scolaire en général tendent-ils à favoriser la compréhension plutôt que l'interprétation, la réponse réflexe plutôt que consciente et réfléchie, la conformité à des normes partagées plutôt que la singularité. Cela n'empêche pas une société de se donner comme cadre de compréhension commune ce qui était au départ un cas d'interprétation purement individuel, voire d'une hallucination. C'est ainsi qu'au Brunei des centaines de pneus de marque Yokohama ont été retirés du marché après que certains clients aient cru déceler dans leur dessin des signes qui évoquaient un verset du Coran⁵. Quand des filtres interprétatifs de type idéologique sont érigés en références de base pour toute une société, de tels dérapages sont inévitables.

Complexe, le rapport entre compréhension et interprétation doit se concevoir en termes dialectiques. Dans ces deux types d'activités, l'objectif ultime est toujours de comprendre, ce qui fait de ce dernier terme le concept de base, utilisé par défaut pour désigner l'opération intellectuelle au moyen de laquelle un sens se fait jour là où régnait l'obscurité. Généralement envisagé sous le mode de l'immédiateté — que l'on songe à l'impatience que suscite facilement le fait de se heurter à l'incompréhension de l'autre —, le mouvement de compréhension ne possède cependant pas de clôture naturelle, car on peut toujours tenter d'articuler une donnée disponible à un contexte plus large, dans un jeu d'interprétance potentiellement illimité, ainsi que l'a vu notamment Peirce. Le même mécanisme interprétatif auquel on a eu recours pour comprendre une donnée énigmatique peut toujours être convoqué pour dépasser la compréhension immédiate et la faire échapper à ses déterminismes sociaux et culturels. C'est ainsi que le jeu des rapports socio-économiques peut servir de filtre interprétatif à l'appréhension du phénomène de l'art ou de la littérature, ou qu'une approche féministe peut entraîner une réinterprétation de divers domaines du savoir qui paraissaient parfaitement objec-

⁴ On consultera là-dessus le dossier intitulé « Le rire », numéro hors-série de *Sciences et avenir*, juillet-août 1998, n° 115, auquel ont participé notamment des historiens, des anthropologues et des sociologues.

⁵ *The Globe and Mail*, 29 juillet 1992.

tifs. De même, un individu qui a développé une expertise dans un champ donné possède un contexte interprétatif qu'il pourra mobiliser pour des objets qui en sont parfois très éloignés, comme ce médecin italien qui a interprété le sourire de la Joconde comme un cas de bruxisme ou habitude inconsciente de grincer des dents : même marquée d'un sceau individuel, une interprétation peut enrichir le trésor collectif et permettre de poser un regard neuf sur une réalité connue⁶.

Quelques paramètres de la compréhension

La compréhension est donc loin d'être une activité parfaitement univoque et toujours égale à elle-même. Comme le notent 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 » (p. 9). De son côté, H. A. Simon dit du terme « comprendre » qu'il s'agit d'un « mot-parapluie qui renvoie à des processus multiples. » (p. 452).

Empruntant une voie également ouverte par Peirce, qui s'est interrogé sur ce qui caractérisait une idée claire par opposition à une idée confuse, je suggère de distinguer au moins quatre paramètres susceptibles d'affecter la compréhension. Le premier de ceux-ci est l'intensité, qui est liée à la conscience plus ou moins grande du processus en cours, conscience qui peut beaucoup varier d'une occurrence à une autre. L'élément clé semble être le degré de nouveauté éprouvé lors de l'établissement d'un lien entre la donnée et le contexte cognitif. Si le sujet est d'abord induit en erreur par un lien inapproprié, l'effet ultérieur de compréhension tendra à se détendre dans le rire, ainsi qu'on l'a déjà vu — et l'enfant rit plus souvent et plus volontiers que l'adulte, sans doute parce qu'il est plus susceptible d'être entraîné sur une fausse piste. Mais la découverte soudaine d'un lien insoupçonné entre deux domaines peut aussi provoquer ce sentiment d'admiration que la rhétorique ancienne a tenté de théoriser sous le concept de « sublime » et qu'excella à produire la métaphore : de Ian Richards à Paul Ricoeur, en passant par Max Black, nombre d'analystes ont noté la tension cognitive engendrée par cette figure, créant pour le sujet un événement qui la rend mémorable.

Une deuxième dimension du sens consiste en son étendue. Le domaine auquel s'applique l'effet de compréhension peut se limiter à un fait insignifiant ou

⁶ « Mona Lisa smile hides bad habit, doctor says », *The Ottawa Citizen*, 1^{er} septembre 1999, p. A9.

avoir au contraire des répercussions extrêmement larges. Les idées dites générales tirent leur attrait du supplément de sens qu'elles produisent lors des opérations de réorganisation cognitive qu'elles visent à provoquer. La compréhension d'un texte peut se limiter à des liens évidents et sans importance ou, au contraire, remonter à des questions de plus en plus englobantes.

Une troisième dimension est la pertinence : l'individu peut être plus ou moins affecté par ce qu'il a compris. La plupart des opérations de compréhension que nous effectuons en lisant un journal ou en écoutant la radio n'éveillent qu'un intérêt limité et ne laissent guère de souvenir : l'écologie cognitive exige que bon nombre des informations ainsi absorbées soient parfaitement « biodégradables ». En revanche, il est certaines informations qui peuvent marquer fortement, comme dans le cas d'une conversion à une religion ou une idéologie : tous les schèmes de l'individu sont alors subordonnés à un corps de doctrine unique, à travers lequel seront filtrées les données nouvelles.

Précisons enfin que tous les phénomènes de mise en relation d'une donnée avec un contexte cognitif ne relèvent pas nécessairement du sémantique au sens strict. Il faut aussi prendre en compte le « chromatisme » particulier de l'événement de compréhension, qui peut infléchir fortement le sens produit. On touche ici à la dimension sensorielle, affective ou rhétorique qui peut donner une coloration plus ou moins forte au contenu interprété. Le fait qu'un mot dans un texte publicitaire soit en rouge plutôt qu'en noir ne produit pas obligatoirement sur le lecteur la construction d'un sens spécifique, mais plutôt un effet, et celui-ci sera plus ou moins ressenti selon les intérêts du lecteur, son degré d'attention, sa formation, etc.. Sens et effet entretiennent ainsi des rapports qu'il est essentiel de mettre au jour si l'on veut fonder une didactique du littéraire.

Alors que le sens est un acte produit par le système cognitif, l'effet est vécu comme une transformation d'état subie par un sujet : le premier est actif, le second est passif. Comme l'effet se produit sur le plan des organes sensoriels et des émotions, il peut être perçu en parallèle sans que le sujet en ait une claire conscience, car le sens produit par le langage ne mobilise pas les mêmes ressources cognitives que la perception de ses effets. À titre d'exemple, la musicalité du vers sollicitera les zones corticales reliées au canal auditif, tandis que la richesse d'une illustration attirera l'attention de celles qui sont spécialisées dans le traitement visuel. Ce sont d'abord les opérations d'ordre proprement sémantique qui sont placées sous le foyer de l'attention, donnant au sens sa prépondérance habituelle sur toute autre considération. Cette distinction entre sens et effet n'implique cependant pas l'existence

d'une frontière étanche entre ces deux ordres de phénomènes, car le sujet a toujours la possibilité de transformer en signe ce qui relevait d'abord de l'immense zone infra-sémiotique du non-analysé. Nous rejoignons ici l'expression de Rastier, selon qui « les signes sont des interprétations réifiées » (p. 127) : plus précisément, le signe est ce qui déclenche chez celui qui le perçoit un réseau associatif particulier, qui est mémoire d'un parcours interprétatif effectué antérieurement. C'est ainsi que la couleur rouge d'un mot dans l'exemple évoqué pourra toujours être analysée par le sémioticien comme possédant une valeur symbolique de sexualité ou de mise en relief. Toute connotation est dès lors susceptible de revenir dans le champ du dénoté. Au lieu de poser, comme le faisait Baudrillard, que « la dénotation n'est jamais que la plus belle et la plus subtile des connotations » (p. 192), il serait plus juste de dire que la connotation n'est jamais qu'une dénotation voilée et en attente d'analyse. Outre qu'elle éclaire le couple dénotation-connotation, la distinction entre sens et effet permet ainsi de fonder le jeu interprétatif⁷.

La mise en place de stratégies interprétatives

Quand un message nouveau ou incompréhensible nous arrive, le plus probable est qu'il ne sera pas même perçu, car une donnée non contextualisée n'a pas plus d'importance ni de signification qu'un galet dans le lit d'un torrent ou que la danse de particules de poussière dans un rais de lumière. Mais si, tout en étant obscure, la donnée a été accompagnée d'indices assez forts pour qu'elle acquière un statut de signe potentiel et qu'elle soit perçue comme telle — par exemple, s'il s'agit d'un message qui nous est manifestement adressé —, elle pourra enclencher un effort conscient d'interprétation soit par la relecture, soit par le recours à un dictionnaire ou à une tierce personne. Si l'individu est distrait ou a l'esprit occupé par autre chose, le sentiment d'incompréhension éprouvé sur le coup pourra encore susciter un travail souterrain, qui sera éventuellement pris en charge par des structures inconscientes, voire repris dans les rêves. Le jeu interprétatif doit donc être considéré comme la fonction naturelle du cerveau, tout comme la circulation sanguine est celle du cœur. Mais, à la différence d'une simple fonction organique, ce jeu est codé culturellement.

⁷ Pour explorer davantage cette distinction entre sens et effet, voir C. Vandendorpe, *Du papyrus à l'hypertexte* (1999b).

Ce phénomène de mise en place de stratégies interprétatives commence dès la tendre enfance. Elle n'est certainement pas donnée d'avance, car au départ l'enfant baigne dans un véritable *no man's land* linguistique, réduit qu'il est à appréhender le langage comme un pur signifiant, une bulle acoustique radicalement étrange et impénétrable, dont le souvenir a été qualifié par Barthes de « paradis perdu » d'une langue « adamique » (p. 269). Très vite, l'enfant se construira des règles de compréhension en arrachant des fragments d'énoncé à l'océan du non-sens et en se donnant diverses démarches qui l'aideront à sortir du territoire piégé de la communication.

Le mode premier et fondamental est évidemment le rapport dialogique. Ce n'est pas un hasard si, à la suite d'une longue lignée de philosophes qui remonte jusqu'à Socrate, Bakhtine ou Gadamer ancrent leurs modèles de compréhension dans le dialogue. C'est par le dialogue en effet que la mère apprend à son bébé à se construire une représentation interne d'une situation et à mettre en relation des données linguistiques avec ce contexte. Bientôt, l'enfant découvrira l'art du *pourquoi* et apprendra à poser des questions, témoignant par là d'un travail cognitif intense, d'une volonté d'intégrer des données nouvelles à son savoir antérieur, en établissant les liens adéquats et en réduisant les contradictions entre les données. En même temps, le dialogue est une façon d'entrer en relation avec l'autre, d'établir un lien par le langage. Cette exploration se prolonge au moyen de quantité de jeux de langage qu'a mis en place la culture populaire depuis des millénaires.

Au premier rang dans l'expérience enfantine, viennent naturellement les comptines. Axées sur des rythmes et de sonorités, elles alignent souvent des mots barbares ou sans lien entre eux, et ont pour point commun de jouer sur l'absurde et l'insignifiant, offrant à l'adulte médusé une sorte de code secret, de glossolalie joyeuse et débridée. Il n'est que d'évoquer les exemples répertoriés notamment par Baucomont ou analysés par Laure Hesbois, qui vont du « Mironton, mironton, mirontaine » au « Et ron et ron, petit patapon », en passant par le plus récent et énigmatique « Am stram gram Pic et pic et colegram ... »

Ces jeux sur le non-sens correspondent en fait à une stratégie d'appropriation des règles de compréhension : le rire qui accompagne la découverte collective de l'absurde permet aussi à l'enfant de mieux baliser le territoire du sens, de déterminer parmi les opérations linguistiques et rhétoriques celles qui sont valides et celles qui ne le sont pas. Confrontés à des énoncés manifestement absurdes, bien des enfants éprouvent des réactions jubilatoires, comme s'ils retrouvaient avec soulagement un état qu'ils viennent tout juste de dépasser, et dont ils peuvent

maintenant sourire, peut-être avec une certaine nostalgie. Vers la fin des années 1990, une émission quotidienne de Radio-Canada, intitulée « *275-Allô* » et visant le public des enfants et des pré-adolescents, avait ainsi très astucieusement construit un personnage d'enfant à partir de séquences vocales complètement incompréhensibles : ce sympathique baragouin servait de relance aux propos de l'animatrice, qui faisait mine de le comprendre parfaitement — tout comme une mère sait interpréter le moindre vagissement de son bébé — pour le plus grand bonheur des jeunes auditeurs.

À côté de ces jeux qui posent la frontière du non-sens, du pur plaisir phonique, il en est d'autres qui visent à mettre en place des stratégies interprétatives fondamentales. Examinons, par exemple, celui qui consiste à enchaîner des mots ayant en commun la syllabe finale du précédent et la syllabe initiale du suivant, dans des suites hétéroclites que Laure Hesbois appelle le « mot rond » : « petit chat – chapeau de paille – paillason – somnambule – bulletin – tintamarre » (p. 34).

Une variante de ce jeu d'enchaînement peut se faire sur des chiffres et constitue en même temps une introduction à cette conquête essentielle de l'esprit humain qu'est l'énumération, base du calcul : « Y a qu'un cheveu sur la tête à Mathieu – Deux Testaments – Troyes en Champagne ... »

Ces jeux présentent à l'enfant le défi de se construire rapidement des contextes différents, en produisant le mot ou le syntagme figé le plus probable à partir d'un indice phonique donné. D'autres lui proposent le même défi de changer de contexte, mais cette fois en lui laissant le soin de trouver lui-même la solution. Certaines scies populaires sont ainsi répétées à satiété, jusqu'à ce que tous les participants en aient saisi le principe. Un exemple typique est celui du jeu sur les mots *pape*, *papillon*, *araignée*, où la figure de l'antanaclase sert à produire une double isotopie :

Un pape est mort, un nouveau pape est appelé à régner. Araignée, quel drôle de nom pour un pape! Pourquoi pas libellule ou papillon? Vous n'avez pas compris, je recommence.

C'est la scie de la récursivité qui permet ici une appropriation progressive de ce calembour « filé ». On sait la mauvaise réputation de cette figure qui fut popularisée au XVIII^e siècle. En dépit du mépris que lui témoignait Voltaire, Hugo en a fait un éloge non mitigé dans la bouche d'un de ses personnages:

Le calembour est la fiente de l'esprit qui vole. [...] Loin de moi l'insulte au calembour! Je l'honore dans la proportion de ses mérites. Rien de plus. Tout ce qu'il y a de plus auguste, de plus sublime et de plus charmant dans l'humanité, et peut-être hors de l'humanité, a fait des jeux de mots. Jésus-Christ a fait un calembour sur saint Pierre, Moïse sur Isaac, Eschyle sur Polynice, Cléopâtre sur Octave. (*Les Misérables*, III, 7)

Même Mallarmé s'y est risqué, non sans un sentiment de culpabilité assez navrant :

Demain je fuirai l'Ardèche. Ce nom me fait horreur. Et pourtant il renferme les deux mots auxquels j'ai voué ma vie. Art, dèche... Tu vois, je suis un misérable, je fais des calembours. Plains-moi. (p. 100)

Ainsi cette figure mérite-t-elle certainement qu'on s'y arrête, à la suite notamment d'Umberto Eco qui, dans son analyse de *Finnegan's Wake*, n'a pas craint de parler d'une « poétique du calembour » chez Joyce. À une époque plus récente, la psychanalyse lacanienne a même invoqué le statut de la lettre dans l'inconscient pour élever le calembour au niveau des beaux-arts.

Mais le calembour, dont le potentiel pédagogique en français langue étrangère a été signalé notamment par Henri Besse, représente souvent un défi herméneutique bien trop complexe pour la compréhension d'un jeune enfant. La difficulté est moindre avec les jeux de « mots tordus » dont Pef s'est fait une spécialité, à la suite de Jean Tardieu, pour le plus grand bonheur des enfants et de leurs parents. Abondamment illustrées, les définitions du *Dictionnaire des mots tordus* proposent des métathèses littérales que l'enfant se fait un plaisir de dépister, d'autant mieux qu'il retrouve dans les textes et les images un univers familier :

Litre : Dans leur cartable, les enfants emportent de nombreux litres. Litre de calcul, plein de vingt, litre d'histoire et de géo, litre de lecture... Et avalez-moi tout ça! ne cesse de leur répéter leur traître ou leur traîtresse.

Une autre façon de créer un effet d'étrangeté de la substance phonique tout en invitant à une interprétation est de supprimer les articles (« Chat vit rô. Rôt tenta chat. Chat mit patte à rô. Rôt brûla patte à chat. Chat quitta rô »). L'effet est tout aussi surprenant quand des séquences de mots jouent sur des sonorités qui invitent l'auditeur à une segmentation aberrante de la

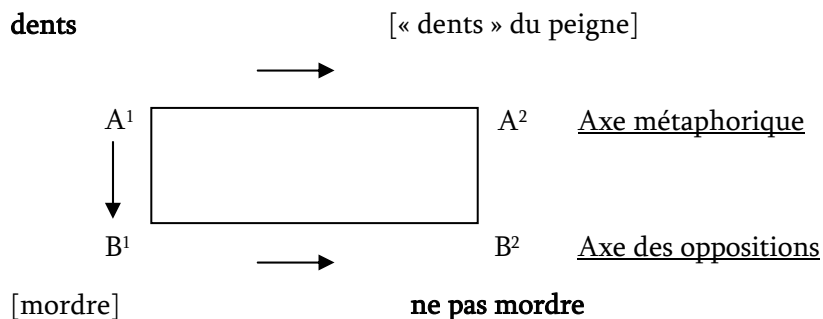
chaîne phonique : « Sous cet arbre vos laitues naissent-elles? Si vos laitues naissent, vos navets naissent. »

Dans tous les cas évoqués, ces populaires jeux de langage — anciens ou modernes — entraînent l'enfant à ne pas se laisser induire en erreur par les sonorités et à mettre en relation des données sémantiques avec une chaîne phonique apparemment étrange. Mais une surface phonique parfaitement familière peut aussi cacher des pièges redoutables, comme dans le cas de la métaphore. L'enfant doit en effet apprendre à distinguer dans la matière verbale ce qui peut être pris au pied de la lettre et ce qui ne saurait l'être. Ainsi, une fillette de trois ans entendant parler du « soleil qui se couche » pourrait croire qu'il est possible d'enchaîner en disant que « le soleil a mis son pyjama » : les mots d'enfant ne sont le plus souvent que des métaphores construites sur des syntagmes figés dont les adultes ne perçoivent plus la dimension figurée.

Le fonctionnement métaphorique est aussi à la base de cet autre jeu immensément populaire dans la culture enfantine qu'est la devinette. Celle-ci consiste à poser au questionné un défi interprétatif qui met en équation son savoir et sa survie, du moins au plan symbolique. Le modèle initial en a été donné par l'énigme qu'avait posée le Sphinx à Œdipe aux portes de Thèbes, et qui était d'autant plus difficile à résoudre qu'elle obligeait le sujet humain à se considérer lui-même comme l'objet de sa propre investigation — archétype du mouvement de décentrement. Tout comme cette énigme jouait sur le double sens du mot « animal », la plupart des énigmes jouent sur les métaphores « plates » que sont les catachrèses :

Elle a des yeux mais ne voit pas. — La pomme de terre.
Qu'est-ce qui a des dents mais ne peut mordre? — Le peigne.

Le fonctionnement sémiotique de ces énigmes peut être représenté par un parcours effectué sur trois axes. Celle des dents donne le schéma suivant :



L'axe horizontal $A^1 — A^2$ est celui du transfert métaphorique : le récepteur doit passer de l'énoncé littéral donné au départ à la signification cachée placée entre crochets. Pour ce faire, il doit réactiver la valeur métaphorique initiale des « dents » du peigne occultée par la catachrèse. L'axe horizontal $B^1 — B^2$ est celui des oppositions manifestes. Enfin, l'axe vertical $A^1 — B^1$ est celui des implications : les dents servent d'abord à mordre. La représentation schématique de l'énigme constitue donc une variation sur le carré sémiotique mis en place par Greimas, au même titre que celle du double renversement dont j'ai montré ailleurs qu'elle est caractéristique de la fable (1989). Le titre d'une fable fonctionne en effet à la façon d'une énigme réduite à sa plus simple expression : il met en place un sujet et un anti-sujet dont le récit a pour objet de décrire les interactions et les rapports respectifs au départ et à la fin (le Renard et la Cigogne, le Coq et le Renard, le Lion et le Moucheiron, etc.)

En proposant à l'enfant une énigme ou une devinette à résoudre, on lui donne en fait plusieurs leçons importantes au plan cognitif. La première est de toujours envisager la possibilité qu'un mot soit utilisé dans un sens métaphorique, règle primordiale si l'on considère l'omniprésence de cette figure, ainsi que l'ont montré notamment les travaux de Lakoff et Johnson. La seconde est la prégnance des oppositions binaires, véritable réseau qui cadastre nos opérations mentales et qui permet de faire émerger les *différences* grâce auxquelles l'individu pourra en arriver à se repérer non seulement dans le langage, mais aussi dans l'ensemble des données de l'expérience⁸. En outre, la devinette nécessite un accord entre le questionneur et le questionné, ainsi que l'a souligné Laure Hesbois : il faut que le questionné reconnaisse par un geste ou par un sourire — autrement dit par des signes réflexes de compréhension — que la solution proposée correspond bien aux termes du problème. De ce fait, le jeu de devinettes confirme l'appartenance à une même communauté interprétative.

En prime, la devinette peut aussi véhiculer un contenu symbolique latent à connotations sexuelles, et cela bien avant que ce savoir souterrain n'ait été mis au jour par la psychanalyse. En témoigne par exemple cette devinette déjà présente chez Boccace et Rabelais, à laquelle le lecteur est facilement tenté de donner d'abord une réponse anthropomorphe, qui ne manque pas de faire surgir l'équivoque :

⁸ Pour une étude des différents types d'oppositions binaires dans la devinette, voir Todorov (1973).

Qu'est-ce qui a la barbe blanche et la queue verte? — Le poireau.

Une variante de la devinette est le *comble*, qui repose lui aussi le plus souvent sur des interdits de langage.

À l'occasion, la culture populaire enfantine peut aussi recourir au métalangage, rappelant à l'interlocuteur que la matière signifiante constitue parfois le signifié de l'échange. L'exemple qui suit illustre une transgression dans le domaine tabou et politiquement incorrect de la différence sexuelle :

Garçon en a une, fille n'en a pas. — Une cédille.

Voltaire n'a pas dédaigné de formuler une énigme jouant sur le même principe :

Cinq voyelles, une consonne
En français composent mon nom
Et je porte sur ma personne
De quoi l'écrire sans crayon

Le lecteur sagace aura ici reconnu l'oiseau et la plume. Mais il est douteux qu'un enfant trouve cette réponse tout seul. Ainsi que l'ont confirmé les études expérimentales, celui-ci a une tendance naturelle à interpréter les expressions référentielles en relation avec le contexte extralinguistique et il ne fera la relation avec le contexte linguistique que beaucoup plus tard (Gombert, p. 177). Quant à interroger le niveau métalinguistique, il s'agit d'une voie tout à fait improbable.

Une autre variante de la devinette est la charade, qui procède le plus souvent par segmentation des mots en syllabes :

Mon premier est un métal précieux.
Mon second est un habitant des cieux.
Mon tout est un fruit délicieux. — Une orange.

L'énigme et la charade étaient les modes d'expression favoris de la sibylle de Delphes comme de celle de Cumes. En tant que telles, ces figures ont fait les délices du monde antique, qu'elles ont contribué à éduquer. Rappelons par exemple que Crésus, roi de Lydie de 561 à 546 avant notre ère, avait envoyé une ambassade demander à la Pythie de Delphes s'il devait faire la guerre à Cyrus, roi des Perses, et si

sa monarchie serait de longue durée. La Pythie lui aurait répondu que « s'il faisait la guerre aux perses, il détruirait un grand empire » et aussi « Quand un mulet sera roi des Mèdes, alors, Lydien aux pieds délicats, fuis le long de l'Hermos caillouteux, ne reste pas en place et n'aie pas honte d'être lâche. » (Hérodote, I, 53 et 55). Peu de temps après, vaincu par Cyrus, Crésus envoya un fidèle se plaindre auprès de la Pythie. La réponse fut une leçon d'interprétation, insistant sur la nécessité d'éliminer toute ambiguïté au lieu de sauter à la conclusion la plus séduisante :

Au sujet de l'oracle qui lui fut rendu, Crésus récrimine sans raison. Loxias lui prédisait que s'il entrait en guerre contre les Perses, il détruirait un grand empire. En face de cette réponse, il aurait dû, s'il voulait prendre un sage parti, envoyer demander au dieu de quel empire il parlait, du sien ou de celui de Cyrus. Il n'a pas compris ce qu'on lui avait dit, il n'a pas interrogé de nouveau; qu'il s'en fasse grief à lui-même. Quant à ce que Loxias lui a dit d'un mulet [...], c'est Cyrus qui était ce mulet; car il était né de deux parents de races différentes, d'une mère plus noble, d'un père plus modeste : sa mère était Mède, fille d'Astyage roi des Mèdes; son père était Perse, sujet des Mèdes, et, bien qu'inférieur sous tous les rapports, il avait épousé sa souveraine. (Hérodote, I, 91)

Il est beaucoup d'autres figures dérivées de ces formes de base, tels le métagramme, la contrepèterie, le rébus, le mot caché, le mot croisé, etc. Tous ces jeux dont un enfant quelque peu éveillé est un avide consommateur n'ont rien de gratuit ni d'innocent, mais occupent une fonction cruciale dans le développement cognitif. Lorsqu'il est confronté à ce type de matériau énigmatique, l'enfant est sommé de recourir à des mécanismes interprétatifs fondamentaux et d'élargir son répertoire d'opérateurs rhétoriques, ce qui lui permettra de faire face à un éventail de situations de plus en plus large.

Sous une forme plus développée, l'énigme débouche sur l'allégorie, figure qui met en relation avec une série de contextes non pas un élément, mais une chaîne narrative complète. Comme la correspondance terme à terme entre les éléments garantit la réussite de l'opération de compréhension, l'allégorie relève du régime sémiotique de la clarté et assure une compréhension forte — à partir du moment où les clés en sont données.

La fable a fait grand usage de cette figure depuis des temps reculés. Par sa brièveté exemplaire due à une péripétie unique, ce genre de récit se prête bien à une opération intellectuelle de saisie globale, où toutes les parties sont intégrées

dans une totalité signifiante. En cela, elle constitue le lieu idéal de découverte et d'appropriation d'une structure narrative qui a essaimé dans quantité de livres pour enfants et de bandes dessinées. Sous l'apparence d'un discours portant sur des objets concrets, la fable propose en fait un contenu abstrait qu'il appartient au lecteur de déchiffrer. Aussi est-t-elle intéressante pour une éducation à des stratégies de compréhension de haut niveau, en dépit du discrédit qui pèse sur elle aujourd'hui⁹. Dans la mesure où l'enseignant n'en impose pas la morale mais la problématise, elle permet d'amorcer une réflexion sur les rapports entre la configuration narrative et la morale proposée, réflexion qui peut aussi être éducation aux valeurs¹⁰.

En outre, il est à noter que ces récits sont presque toujours basés sur des oppositions. C'est particulièrement vrai des fables exemplaires dont la structure de double renversement offre au lecteur des parcours de compréhension d'une rigueur cristalline, que l'on pourrait comparer à un carré sémiotique à l'état naturel. Ce genre de texte permet à l'enfant de vivre et d'explorer pleinement les jeux de signification caractéristiques de la pensée mythique, stade du développement intellectuel dont il ne faudrait pas sous-estimer l'importance, car on ne peut dépasser que ce qu'on a déjà maîtrisé. Comme le note un autre spécialiste du domaine, Kieran Egan, « la prédominance de la structure binaire mérite plus d'attention qu'elle n'en a reçu jusqu'ici en éducation. » (p. 44), position qui rejoint mes propres conclusions sur l'étude de la fable (Vandendorpe 1989).

En somme, la culture enfantine initie aux démarches fondamentales sur lesquelles repose le jeu interprétatif. La première de celles-ci est de construire un contexte adéquat sur lequel faire jouer la donnée envisagée, démarche qui n'est pas en soi différente de celle de l'anthropologue abordant une culture exotique. Une autre démarche fondamentale consiste à envisager la possibilité d'appliquer à la donnée considérée un opérateur rhétorique, susceptible de la faire apparaître sous son « vrai » jour. Le plus fréquent et le plus spectaculaire de ces opérateurs est la métaphore, dont on a vu plus haut le rôle dans l'allégorie et la devinette. Mais les opérations fondamentales d'addition, de soustraction, de déplacement ou de substitution sont également très courantes, notamment dans les textes à visée humoristique et les bandes dessinées. Les opérateurs les plus complexes ne seront acquis que plus tard, tels le paradoxe et l'inversion ironique, qui sont particulièrement retors au plan cognitif car ils ont le pouvoir de méduser le jeune enfant, comme dans le

⁹ Voir notamment Vandendorpe (1999a)

¹⁰ Marlène Lebrun a décrit une démarche didactique qui est exemplaire à cet égard.

monde enchanté de Lewis Carroll¹¹. Dans la jungle des choix contextuels et des opérations rhétoriques, le repérage des oppositions binaires constitue le repère le plus sûr auquel on puisse recourir pour valider un calcul interprétatif.

Quelques orientations didactiques

Si la culture enfantine contribue à mettre en place des stratégies interprétatives fondamentales, celles-ci sont toutefois limitées par la brièveté des textes impliqués, la pauvreté relative des contextes que peut mobiliser le jeune enfant et l'absence de retour critique sur les opérations effectuées — en même temps que par la contrainte sociale d'une compréhension immédiate et univoque, très forte dans les groupes d'enfants. Il importe donc de mettre en place une didactique susceptible de favoriser le développement de conduites interprétatives. Un certain nombre de principes me semblent susceptibles de garantir à la fois l'accès de tous les enfants à ce type d'activité et la qualité des opérations effectuées.

Favoriser la lecture de textes littéraires. La compréhension ne peut traiter que des signes et fonctionne d'autant mieux que le signe est devenu habitude mentale ou signal. Or, la littérature a précisément pour vocation de briser les formules et de renouveler nos perceptions en les « désautomatisant », selon l'analyse qu'en a faite Chklovski au début du siècle. Les écrivains qui ont survécu sont ceux qui ont laissé du jeu à l'interprétation, en produisant une littérature « réticente et proliférante », selon les mots de Catherine Tauveron. Aussi une éducation à la lecture, au lieu de faire l'impasse sur la dimension interprétative, devrait plutôt rechercher des textes qui permettent de problématiser la compréhension initiale et d'entraîner à un *foisonnement interprétatif*, comme l'exige le plus souvent le texte littéraire.

Situer l'activité interprétative au sein d'une communauté. La caractéristique principale d'une lecture interprétative est la capacité de mettre en relation une donnée énigmatique avec le maximum de contextes possibles. Même si l'enfant a une affinité naturelle pour ce genre de jeu et une grande tolérance pour le non-sens éventuel, il doit aussi apprendre que tous les coups ne sont pas permis et que l'activité interprétative est balisée par un état de culture et de société. À titre

¹¹ En fait, l'ironie, qui oblige la victime à comprendre à retardement et en quelque sorte contre elle-même, peut aussi s'avérer problématique pour un adulte, comme en témoigne par exemple le personnage du docteur Cottard qui « ne savait jamais d'une façon certaine [...] si son interlocuteur voulait rire ou était sérieux » (Proust, *À la recherche du temps perdu*, I, p. 200). Cette figure est souvent considérée comme la figure de base du roman.

d'exemple, l'explication mythologique de phénomènes météorologiques a été rendue caduque par une meilleure compréhension de la nature. Inversement, l'avènement de la psychanalyse, qui s'est d'abord butée à de fortes résistances en raison des codes culturels de l'époque, a contribué à déplacer ces codes dans la culture actuelle et à imposer les siens. Chaque communauté interprétative tend ainsi à définir ou redéfinir les cadres des opérations de pensée. Ce sont ces limites qui permettent au jeu interprétatif de fonctionner et celui-ci n'a de sens que s'il procède d'un effort pour échanger sur des objets communs. Un consensus atteint dans le cadre d'un petit groupe sera psychologiquement plus satisfaisant s'il peut aussi être partagé par la classe et par des communautés de plus en plus larges. Il est en effet difficile de mettre en doute le besoin fondamental qu'éprouve l'esprit humain de savoir qu'il a atteint la compréhension recherchée au cours d'un rapport avec autrui. Dans ses recherches sur l'implicite, Catherine Kerbrat-Orecchioni a ainsi noté combien l'analyse des interactions langagières « prouve assez que l'on cherche avec obstination et inquiétude à s'assurer que l'on a bien saisi le *bon* sens, c'est-à-dire celui que L [notre interlocuteur] a voulu nous communiquer » (p. 317). Considéré dans cette optique, le cercle herméneutique, au lieu de se fermer sur lui-même comme dans l'image traditionnelle, devrait plutôt être métaphorisé sous la forme d'une spirale ou des cercles concentriques de plus en plus larges que provoque le jet d'une pierre au centre d'un plan d'eau.

En même temps, il faut laisser au sujet toute latitude de donner une coloration affective et personnelle à une donnée, dans la mesure où ce qui est en cause relève d'un goût personnel ou de considérations d'ordre privé et subjectif : en cette matière, la lumière blanche de la vérité n'est jamais que la somme des différentes interprétations. Au lieu d'imposer le ralliement à la majorité, il importe de faire prendre conscience aux élèves de leurs différences individuelles en acceptant la richesse que constitue l'échange de points de vue divergents autour d'un texte commun. Comme le note Louise Rosenblatt : « Apprendre ce que d'autres ont fait d'un texte peut grandement augmenter la prise de conscience de notre propre relation avec lui. » (p. 146)

Ancrer l'interprétation dans le texte. L'interprétation ne doit pas être le libre jeu de la subjectivité du lecteur, mais se situer dans une interaction serrée avec le texte, qui doit toujours servir de pierre de touche et de garde-fou : rien dans le texte ne doit contredire l'interprétation du lecteur. C'est à cette condition seulement de respect des données objectives que la lecture partagée peut avoir une valeur. En

même temps, cette exigence oblige l'enfant à procéder à une lecture aussi précise et complète que possible, qui tienne compte de tous les indices textuels.

Identifier les critères de cohérence du texte. L'interprétation d'un texte n'a de sens que si l'on suppose explicitement ou implicitement que celui-ci est construit sur un impératif de cohérence. Certes, celui-ci peut être plus ou moins bien actualisé dans un texte donné et il dépend dans une certaine mesure des attitudes du lecteur. À titre d'exemple, le Père de l'église qui lisait la Bible comme un texte intégralement dicté par Dieu mettait en oeuvre des stratégies interprétatives beaucoup plus puissantes et complexes que l'enseignant qui lit une copie d'élève, car dans le premier cas, les défauts éventuels de cohérence ne pouvaient provenir que des insuffisances de la grille de lecture, tandis que dans le second, ils sont immédiatement imputés à des insuffisances du scripteur. De même, une lecture déconstructionniste met en oeuvre un postulat patristique inversé, qui se caractérise par une attitude de scepticisme et de doute extrême à l'égard de textes dont le critique traque les moindres signes de contradiction afin de pouvoir les déclarer conformes à son postulat d'incohérence. Le point de vue des enfants sur les textes produits par leurs camarades se rapproche de la première de ces attitudes, ainsi que l'a constaté Michel Charolles, selon qui « les sujets lecteurs ne sont pas disposés, en principe, à admettre qu'un élément de discours puisse être incohérent ». Il note aussi que, « en présence d'une difficulté textuelle, [les enfants] avaient le réflexe de développer des stratégies de recouvrement de la cohérence » (p. 4).

Exigence à la fois cognitive et artistique, la cohérence ne doit pas être réduite à un simple cas de non-contradiction abstraite. En fait, ce concept englobe tout ce qui garantit pour un lecteur la qualité générale d'un texte et son absence de « défauts de fabrication » dus à la distraction, à l'ignorance ou à la précipitation de l'auteur. Le présupposé de cohérence est tellement fort que la découverte d'une erreur mineure ou d'une étourderie dans un texte peut faire s'effondrer totalement la crédibilité de son auteur et entraîner la rupture du contrat de lecture. L'écrivain Hermann Hesse raconte ainsi comment un livre lui est tombé des mains lorsqu'il a découvert une négligence apparemment infime de la part de l'auteur:

Le héros arrive à Berlin et descend dans un hôtel, chambre 11, pour être précis. Et, en lisant cela (avec un intérêt professionnel et avide d'apprendre de la part d'un collègue, ligne après ligne), je pense « Pourquoi a-t-il besoin de donner une information aussi précise que le numéro de la chambre? » J'attends, convaincu que le chiffre 11 va se révéler chargé d'une signification particulière, peut-être surpre-

nante, plaisante, ingénieuse. Mais je suis déçu. Le héros retourne à son hôtel une ou deux pages plus loin — et maintenant il a la chambre 12! Je retourne en arrière et relis le passage : je ne m'étais pas trompé, c'était bien d'abord le 11 et ensuite le 12. Et il n'y a là aucune blague, aucun jeu, aucun mystère : seulement une distraction, une inexactitude, un rien de négligence dans le travail d'écriture. [...] Et alors, le livre entier perd de sa responsabilité, de son authenticité et de sa substance, rien que pour ce stupide chiffre 12. (p. 204-205. Notre traduction)

La réaction de l'écrivain nous confirme que si, au départ, le texte n'était pas envisagé comme une totalité significative¹², la démarche interprétative perdrait à la fois la plus grande part de son objet — pourquoi interpréter tel élément s'il n'a pas de sens particulier? — et son fil d'Ariane : seul le principe de cohérence permet d'éclairer les divers éléments du texte, les uns en fonction des autres. C'est également ce principe qui permet au lecteur de produire un tissu serré d'inférences et de donner à l'activité de lecture toute son intensité. Ce principe de cohérence est évidemment tributaire du filtre de lecture activé par le genre particulier dans lequel s'inscrit une oeuvre donnée et ne devrait pas être réservé à des aspects thématiques. Le fait qu'un personnage se déplace en tapis magique dans un roman merveilleux ou par téléportation dans un roman de science-fiction n'a rien d'incohérent. À partir du moment où l'on comprend que les échanges entre les personnages de *La Cantatrice chauve* visent à illustrer l'absurde et les problèmes de communication interpersonnelle, ils deviennent parfaitement cohérents sous cet aspect. De même, dans un texte oulipien, la contrainte est-elle l'axe de cohérence fondamental autour duquel s'organisent tous les autres choix d'écriture. Une contrainte d'incohérence apparente peut aussi jouer dans un texte non littéraire, comme je l'ai montré à propos de la phrase prétendument asémantique de Chomsky (« *Colorless green ideas sleep furiously* ») dont l'incohérence est manifestement programmée par une volonté de déjouer les règles habituelles de production du sens, en recourant pour ce faire à un enchaînement systématique de termes contradictoires (1990).

Au plan didactique, la recherche de la cohérence est éminemment productive parce qu'elle permet de considérer le texte dans sa totalité, de remonter à son fondement même et, dans le cas du récit, de saisir en un acte de compréhension unique l'ensemble de la configuration narrative. Comme le dit Michel Meyer: « Uni-

¹² Rappelons ce que Barthes disait, fort justement, du récit : « tout, à des degrés divers, y signifie » (1981, p. 13).

fier, par la lecture, un texte, c'est lui trouver une problématique dont il est solution, une problématique qu'il indique plus ou moins littéralement. » (p. 254). On retrouve ici le couple question-réponse dont nous avons montré plus haut qu'il était central à la théorie herméneutique. L'impératif de cohérence répond aussi à un mouvement essentiel de la pensée et du travail de la mémoire, qui est toujours de viser à unifier les connaissances et les fragments de l'expérience dans des ensembles hiérarchisés, de façon à ce que l'on puisse y accéder facilement par la suite (Schank, 1982) — et cette réorganisation incessante du savoir se fait le plus souvent à l'insu du sujet, à moins d'une lésion ou d'une maladie, comme dans les cas décrits par Oliver Sacks.

Encourager la production d'inférences. La présomption de cohérence permet aussi au lecteur de déployer des inférences au cours même de sa progression dans le texte, ce qui garantit une attitude de lecture active et dynamique. Compte tenu des automatismes mis en place par l'acquisition de la lecture, il faut éviter que les liaisons de sens ne se produisent qu'au niveau local de la phrase et faire en sorte que l'attention reste toujours mobilisée par l'activité en cours. À partir du moment où chaque nouvelle phrase lue est intégrée à la totalité de sens en train de se former, l'esprit du lecteur reste en alerte et peut plus facilement se projeter en avant pour anticiper les nouveaux développements d'un récit ou d'un argument.

Réajuster les contextes au besoin. Si une donnée du texte ne peut faire de sens par rapport aux contextes cognitifs du lecteur, l'aporie en question ne doit surtout pas être escamotée mais mise au jour et interprétée. Cette dernière opération pourra amener le lecteur à reconnaître que ses schèmes et cadres de référence sont absents, incomplets ou inexacts. Bien des données essentielles à la compréhension des textes sont en effet laissées dans l'implicite, comme le sont normalement des faits de civilisation supposés connus de tous les lecteurs, qu'il s'agisse des structures de parenté, des rapports homme-femme, etc. C'est à ce moment que le travail d'interprétation est sans doute le plus formateur, car il replace sur le terrain du culturel ce qui pouvait passer pour une donnée « naturelle ». La lecture devient ainsi par excellence un lieu de socialisation. Il est possible de favoriser ce décentrement du lecteur à l'égard de ses filtres implicites en lui proposant des textes délibérément étrangers à son contexte de référence, soit qu'ils proviennent du passé, d'un autre horizon culturel ou d'un genre dont l'essence est précisément de proposer un effet d'étrangeté en inventant des univers aussi différents du nôtre que possible — comme le fait notamment la science-fiction.

Développer des réactions d'empathie. Certains messages ne peuvent être compris que si le lecteur réussit à se décentrer de son contexte personnel et à se

projeter dans la subjectivité de l'interlocuteur. Or, accueillir en soi les grilles de référence de l'autre constitue une opération extrêmement difficile et ne peut certainement pas être posé comme un absolu¹³. Pourtant, comme l'a noté Minsky, ce mouvement est parfois essentiel à une compréhension minimale : pour comprendre les cris du bébé, « on doit leur attribuer le degré d'urgence que nous aurions nous-même dû ressentir pour nous faire crier de la même façon » (p. 171). Le récit se prête idéalement à ces jeux d'empathie, où le lecteur peut se projeter successivement dans l'intériorité de personnages divers et parfois complexes en imaginant de l'intérieur la vie d'une héroïne antique, d'un tyran sanguinaire, d'une bête sauvage, d'une pierre... Chacun, en lisant, devient Madame Bovary, Julien Sorel ou Meursault. En mettant l'accent sur ces jeux de rôle que permet la lecture, et en les encourageant, l'activité d'interprétation amènera l'enfant à se percevoir comme personne unique et à mieux apprécier ses traits de personnalité en regard de caractères fictifs.

Situer l'intentionnalité du texte. La question ultime qu'un lecteur peut poser à un texte revient à se demander en quoi celui-ci le concerne : veut-il le faire rêver, le faire agir ou modifier sa vision du monde? Précisons d'emblée qu'il n'est pas question ici de chercher à reconstruire l'intention de l'auteur, dont des critiques comme Hirsch ou Juhl ont voulu faire la base ultime de l'interprétation. En effet, on a montré fort justement que cette intention peut rester le plus souvent inaccessible ou même ne pas être claire du tout pour l'auteur lui-même. Dans notre optique, il s'agit plutôt de tenir compte des indices qui permettent d'appréhender l'intentionnalité du texte. Nous définissons celle-ci à la suite de Ricœur, pour qui :

l'intention ou la visée du texte n'est pas, à titre primordial, l'intention présumée de l'auteur, le vécu de l'écrivain dans lequel on pourrait se transporter, mais ce que veut le texte, ce qu'il veut dire, pour qui obéit à son injonction. (1986, p. 156)

¹³ Certes, il ne faudrait pas pour autant étendre à tout fait d'interprétation la même charge affective et revenir à l'herméneutique romantique, dont les prescriptions idéalisées ne pouvaient que déboucher sur un constat de mécompréhension fondamentale. Pour cette école, en effet, « chaque acte de compréhension se veut une inversion de l'acte du discours en vertu de laquelle doit être amenée à la conscience quelle pensée se trouve à la base du discours » (Schleiermacher cité par Grondin, p. 88). En littérature, cette conception est magnifiquement incarnée par Dupin, le détective extra-lucide imaginé par Edgar Poe, qui pouvait reconstituer les chaînes associatives d'un interlocuteur parfaitement silencieux grâce à des indices infinitésimaux. Au plan philosophique, une conception aussi extrême de la compréhension a été rejetée tant par Bakhtine que par Ricœur et Gadamer.

Il s'agit donc de récupérer dans le texte tous les indices qui permettent d'en établir la visée. Ceux-ci peuvent être d'ordre interne : à titre d'exemple, une abondance de points d'exclamation témoigne d'une volonté de souligner à l'intention du lecteur un effet comique ou de lui faire partager une réaction d'indignation. Ces indices peuvent aussi relever du paratexte : par exemple, une indication générique autorise le lecteur à mettre un texte en relation avec un ensemble d'autres textes et à examiner dans quelle mesure il se conforme aux règles du genre. D'une façon plus générale, les effets du texte, quand ils sont partagés par de nombreux lecteurs, permettent d'en cerner l'intentionnalité foncière. Ceux-ci concourent parfois à créer un effet global mûrement réfléchi par l'auteur. Ainsi, dans « La genèse d'un poème », Edgar Poe a beaucoup insisté sur la nécessité de planifier la composition d'un texte, voire d'un poème tout entier, en fonction de l'effet visé sur le lecteur :

Ce n'est qu'en ayant sans cesse la pensée du dénouement devant les yeux que nous pouvons donner à un plan son indispensable physiologie de logique et de causalité, — en faisant que tous les incidents, et particulièrement le ton général, tendent vers le développement de l'intention. [...] Pour moi, la première de toutes les considérations, c'est celle d'un effet à produire. (p. 984)

À la suite d'un cheminement inversé, le lecteur pourra, par approximations successives, en partant de l'effet général ressenti et en confrontant son point de vue avec d'autres, établir les points de force et la visée d'un texte. Ce faisant, il apprendra à le considérer dans sa totalité, comme un objet culturel parmi d'autres, et à l'apprécier en fonction de ses propres intérêts. Une réflexion de ce type amène à établir un rapport intime avec un texte, et à travers lui un auteur, dont on apprend à déchiffrer la vision du monde et la façon particulière de produire des événements de sens. Elle fait de la lecture une activité d'échange à un niveau profondément humain. Autrement dit, pour reprendre une intrigue d'un roman de Calvino, un ordinateur programmé pour écrire des romans ne trouverait qu'un lectorat limité, à moins que son identité n'ait été soigneusement dissimulée.

Conclusion

Plusieurs arguments militent en faveur d'un enseignement de la lecture qui fasse très tôt une place au développement de stratégies interprétatives.

D'abord, le jeu interprétatif fait appel à des opérations cognitives de haut niveau, qui sont le plus capables de susciter l'intérêt de l'enfant et qui rejoignent souvent, en fait, des questions que le lecteur est amené à se poser spontanément à la suite de sa lecture. Au lieu de rester centré sur le seul pôle du texte, ce type de questionnement déplace l'accent sur le lecteur, qui acquiert ainsi un rôle actif et cesse d'être cantonné à celui de simple réceptacle. Surtout, le fait de confronter des interprétations permet de mettre au jour les filtres inconscients du sujet et ses stratégies d'interrogation du texte, qui peuvent alors être discutés et éventuellement corrigés ou assimilés par les autres.

Cette socialisation du travail d'interprétation est d'autant plus nécessaire que les objets soumis à l'échange culturel sont en train de se complexifier toujours davantage, exigeant des capacités d'adaptation, de souplesse et de variété des filtres mentaux que n'exigeait pas l'appartenance à une culture stable et monolithique. On se souvient, par exemple, de l'intense débat auquel a donné lieu l'interprétation de l'enregistrement des conversations entre les pilotes de l'avion d'Egyptair qui s'était écrasé au large des côtes américaines à l'automne 1999. Selon la culture de l'analyste, les invocations faites à Allah par un des pilotes prenaient un sens tout différent.

En somme, il faut reconnaître que, par la lecture, l'individu apprend à se construire lui-même. Selon le mot du philosophe Charles Taylor, « *we have to think of man as a self interpreting animal* » : il nous faut penser l'homme comme un animal qui s'interprète lui-même (p. 26). Or, traditionnellement, c'est à la littérature qu'a incombé ce rôle d'entraîner l'individu à une démarche interprétative, car elle est par excellence le lieu où l'individu peut essayer les possibles et s'inventer. En outre, par sa diversité et son renouvellement permanent, la littérature — et l'Art en général — peut prémunir contre le danger toujours présent d'une dégradation du signe en signal : toute stratégie interprétative étant susceptible de se muer en filtre permanent de compréhension automatique, le contact avec des oeuvres littéraires riches et variées apprendra ainsi très tôt à l'enfant la nécessité de se méfier des réponses toutes faites, des inférences trop évidentes et de la banalisation des données nouvelles sous le poids des contextes établis.

Ouvrages cités

- BAKHTINE M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARTHES R. (1964) *Essais critiques*, Paris, Seuil.
- BARTHES R. (1981) *Communications 8. L'analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, coll. « Points ».
- BESSE H. (1988) « La culture des calembours », *Le français dans le monde*, n° 223, p. 32-39.
- BAUCOMONT J. et al. (1961) *Les comptines de langue française*, Paris, Seghers.
- BAUDRILLARD J. (1972) *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Paris, Gallimard, coll. « Tel ».
- BRANSFORD J.D. et K.E. NITSCH (1985) « Coming to understand things we could not previously understand », in H. SINGER et R.B. RUDDLELL, *Theoretical Models and Processes of Reading*, Lawrence Erlbaum, 81-122.
- CHAROLLES M., « Towards a heuristic approach to text-coherence problems », F. Neubauer, *Coherence in natural-language texts*, Hambourg, Helmut Buske Verlag, 1983, p. 1-16.
- CHKLOVSKI V. ([1917] 1965), «L'art comme procédé», dans T. Todorov, *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil, p. 76-97.
- DIJK T.A. van et KINTSCH W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.
- ECO U. (1965) *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, coll. « Points ».
- EGAN K. (1997) *The Educated Mind*, Chicago, The University of Chicago Press.
- FISH S. (1980) *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard, Harvard University Press.
- GADAMER H.-G. (1976) *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.
- GADAMER H.-G. (1991) *L'art de comprendre. Écrits II*, Paris, Aubier.
- GOMBERT J.-E. (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GREIMAS A.J. et J. COURTÉS (1979) *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- GRONDIN J. (1993) *L'universalité de l'herméneutique*, Paris, PUF.
- HÉRODOTE (1956) *Histoires. Livre I*, Texte établi et traduit par Ph.-E. Legrand, Paris, Société d'édition « Les Belles Lettres ».
- HESBOIS L. (1986) *Les jeux de langage*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.

- HESSE H. (1974) *My belief*, Translated by D. Lindley, New York, Farrar, Strauss and Giroux.
- HIRSCH E. D. (1967) *Validity in interpretation*, New Haven, Yale University Press.
- JUHL P.D. (1980) *Interpretation. An Essay in the Philosophy of Literary Criticism*, Princeton University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986) *L'implicite*, Paris, Armand Colin.
- KINTSCH W. (1985) « Text processing: A psychological Model » in T.A. van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis. vol. 2. Dimensions of Discourse*, London, Orlando Academic Press, p. 231-243..
- LAKOFF G. et M. JOHNSON (1985) *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Minuit.
- LEBRUN M. (1997) « Faire entrer les élèves du primaire dans des conduites interprétatives », *La Lettre de la DFLM*, n° 21, p. 28-30.
- LEVI-STRAUSS C. (1973) *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon.
- MALLARMÉ S. (1985) *Écrits sur le livre*, Paris, Éditions de l'Éclat.
- MEYER M. (1986) *De la problématique. Philosophie, science et langage*, Bruxelles, Mardaga.
- PARRET H. (1983) *Semiotics and pragmatics. An evaluative comparison of conceptual frameworks*, Amsterdam, John Benjamins.
- PEF (1983) *Dictionnaire des mots tordus*, Paris, Gallimard, Coll. Folio Cadet Bleu.
- POE E. (1951) *Oeuvres en prose*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- RASTIER F. (1997) « Herméneutique matérielle et sémantique des textes » in J.-M. Salanskis, F. Rastier et R. Scheps, *Herméneutique : textes, sciences*, Paris, PUF.
- RICOEUR P. (1965) *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P. (1986) *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris, Seuil.
- RORTY R. (1993). « Inquiry as Recontextualization : An Anti-Dualist Account of Interpretation ». In D. Hiley, J.F. Bohman and R. Shusterman (Eds) *The Interpretive Turn*, Ithaca, Cornell University Press.
- ROSENBLATT L. (1978) *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*, Carbondale, IL. , Southern Illinois University Press.
- SCHANK, R. (1982) *Dynamic memory : a theory of reminding and learning in computers and people*, Cambridge, New York, Cambridge University Press, 1982.
- SACKS O. (1990) *L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau et autres récits clinique*, Paris, Seuil.

- SÉCHEHAYE A. (1950) *Essai sur la structure logique de la phrase*, Paris, Champion.
- SIMON H.A. (1979) *Models of thought*, New haven, Yale University Press.
- TAYLOR Ch. (1985) *Philosophy and the human sciences*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TODOROV T. (1973) *Les Genres du discours*, Paris, Seuil.
- VALÉRY P. (1973) *Cahiers I*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- VANDENDORPE C. (1989) *Apprendre à lire des fables. Une approche sémiocognitive*, Montréal, Le Préambule.
- VANDENDORPE C. (1990) « Paradigme et syntagme. De quelques idées vertes qui ont dormi furieusement », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 9, n° 3, p. 169-193.
- VANDENDORPE C. (1992a) « Comprendre et interpréter », dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La Lecture et l'écriture*, Montréal, Éd. Logiques, 1992, p. 159-181.
- VANDENDORPE C. (1992b) « Les avatars du sens profond. Réflexion sur quelques modèles de lecture », *Horizons philosophiques*, vol. 3, n° 1, p. 85-102.
- VANDENDORPE C. (1994) « La lecture entre automatisations et déchiffrement », dans D. Saint-Jacques (dir.), *L'Acte de lecture*, Québec, Nuit Blanche, p. 213-228.
- VANDENDORPE C. et K CANVAT (1996a) « La fable comme genre: essai de construction sémiotique », *Pratiques*, n° 91, septembre 1996, p. 27-56.
- VANDENDORPE C. (1996b) « La lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d. apprivoisement du sens », dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, De Boeck Dukulot, 1996, p. 159-175.
- VANDENDORPE C. (1999a) « Allégorie et interprétation », *Poétique*, n° 117, février, p. 75-94.
- VANDENDORPE C. (1999b) *Du papyrus à l'hypertexte*, Montréal, Boréal / Paris, La Découverte.
- WATZLAWICK P. (1978) *La réalité de la réalité*, Paris, Seuil.