

# Revue... des revues | Notes de lecture

---

## Revue

*Recherches*, AFEF, n° 42, « Classer ».

*Spirale*, n° 36, « Les apprentissages à l'école maternelle ».

*Enjeux*, Cedocef, n° 64.

*Les cahiers Théodile*, n° 6, décembre 2005.

## Ouvrages reçus

Marc Bonhomme, *Pragmatique des figures du discours*, Paris, Honoré Champion, 2005.

Claude Le Manchec, *L'expérience narrative*, Lyon, INRP, 2005.

## Notes de lecture

Jerome S. BRUNER (1996, traduction française 1996) : *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 255 pages.

Jerome S. BRUNER (1986, traduction française 2000) : *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres* (Titre original : *Actual minds, possible words*), Paris, Retz, 220 pages.

Jerome S. BRUNER (2002, traduction française 2002) : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz, 112 pages.

Les éditions Retz, sous la direction de J.-Y. Rochex, publient avec constance une série de textes de J. Bruner, dont les traductions regroupées de façon cohérente permettent aux lecteurs français de mieux connaître un projet original, situé au carrefour d'interrogations et de champs d'investigation multiples dont il essaie de dépasser les frontières. Ces publications, très accessibles, doivent contribuer à faire échapper Bruner à l'enfermement dans la description assez behavioriste de l'étayage adulte-enfant, à laquelle on le réduit parfois.

Les travaux de Bruner sur le développement de l'enfant se situent dans la perspective plus vaste d'une psychologie historique et culturelle, qui étudie comment l'esprit humain se développe à travers l'internalisation de modèles, d'outils et d'œuvres construites par la culture, le langage et les interactions sociales :

*« C'est la culture qui donne forme à l'esprit, c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous construisons non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir. » (1996, p. 6)*

C'est par leur intermédiaire qu'ont d'abord été connus en Europe les travaux de Vygotski, auquel il se réfère souvent. Cette psychologie culturelle est dialectique et constructiviste : la culture ne modèle pas l'esprit sous forme d'un déterminisme mécanique. D'une part, comme Vygotski dans sa *Psychologie de l'œuvre d'art*, Bruner insiste sur le fait que contradictions et tensions sont constitutives d'une culture. Le propre des œuvres de pensée, et plus spécifiquement des œuvres d'art, est qu'elles mettent en forme et permettent de penser les contradictions :

*« Toute culture constitue à la fois une solution à la vie en commun et une menace et un défi pour ceux qui vivent à l'intérieur de ses limites. Pour survivre, elle doit disposer des moyens de faire face aux conflits d'intérêts inhérents à la vie en communauté.. La culture n'est jamais d'un seul tenant, et notre réserve d'histoires ne tient pas en un seul bloc ; toute sa vitalité tient à sa dialectique : elle a besoin de concilier les points de vue opposés, les récits qui s'affrontent. Beaucoup d'histoires nous parviennent : nous les gardons en réserve, même si elles entrent en conflit les unes avec les autres. » (2002, p. 80-81)*

Les œuvres « nous aident à nous représenter à nous-mêmes notre propre déséquilibre » (2002, p. 89).

D'autre part, le phénomène fondamental du fonctionnement de la pensée est la construction de signification. Bruner se réfère ici à la perspective anthropologique dont il cite souvent les grands textes, et dont il transpose sur le plan psychologique la question centrale : comment les êtres humains créent-ils de la signification dans le cadre de leur culture particulière ? La question que rencontre une psychologie culturelle est donc de comprendre « comment nous élaborons et négocions les significations, comment se construit l'individualité et le sentiment que nous sommes source de nos actions, comment nous acquérons nos compétences symboliques » (1996, p. 7).

Deux notions, centrales dans cette perspective, sous-tendent les trois ouvrages : la notion d'œuvres et celle de mondes multiples. La première est reprise à Meyerson : les œuvres construites à l'intérieur d'une culture (qu'il s'agisse d'art, de sciences ou d'activités collectives plus mineures) correspondent à une externalisation du travail mental sous forme de produit palpable, faisant exister un enregistrement extérieur et public de nos activités mentales, partagé et négociable dans le groupe (1986, p. 40). Pour celle de mondes multiples, Bruner rejoint la conception des phénoménologues, voyant le développement intellectuel comme multiplication et différenciation des perspectives sur le monde et des modes de pensée :

*« La culture façonne l'esprit des individus, son expression individuelle est l'élaboration de la signification, qui assigne un sens aux choses selon dif-*

*férentes dispositions et dans des circonstances données : créer des significations implique que l'on situe les rencontres avec le monde dans leurs contextes culturels appropriés afin de savoir de quoi il s'agit. » (1996, p. 17)*

La spécificité des œuvres de l'esprit humain est qu'elles construisent des mondes différents à travers lesquels les individus interprètent leur rapport à la réalité et leur activité d'interprétation.

Ces mondes construits par l'esprit ont des fonctionnements et des registres de validité différents, mais concourent au même degré au développement de la pensée, sur le plan collectif et sur celui du développement individuel. Bruner plaide depuis longtemps pour la pluralité des modes de développement de l'intelligence, et montre comment à côté de ce qu'il appelle le « mode de pensée paradigmatique, existentiel et assertif » dont les propositions rendent compte du fonctionnement des choses, il existe un *mode narratif, normatif et subjonctif*, qui s'intéresse moins à la façon dont fonctionnent les choses qu'à ce qu'elles auraient pu être ou à ce qu'elles pourraient être. Il a montré comment les structures mentales s'élaborent chez l'enfant autant, sinon plus à partir de son activité d'interprétation des intentions et des raisons des actions humaines, dans des contextes signifiants, qu'à partir de la causalité de phénomènes physiques. S'il maintient cette dichotomie, il l'intègre de plus en plus dans la vision globale d'une pluralité d'univers de signification non hiérarchisables, reprenant ainsi la perspective de Goodman : « la réalité que nous attribuons aux univers que nous habitons est une réalité construite », ce que nous appelons le monde réel est lui aussi construit à partir des catégories d'appréhension élaborées par la culture. Il parle avec Hintikka de *lignées de mondes possibles* : il s'agit de rechercher dans quel monde une proposition pourrait être vraie (2000, p. 64). Dans le chapitre consacré à Goodman dans *Culture et modes de pensée*, Bruner tente de réfuter l'objection de relativisme qu'on peut opposer à cette approche, en revenant sur les conditions de validité et les contraintes propres aux différents mondes. Il distingue notamment les mondes (qui instaurent leurs critères de validité) et leurs transformations en de nouvelles versions (soumises aux règles de validité instaurées dans leur relation aux autres versions) : il y a de fait des versions des mondes qui sont justes et d'autres qui ne le sont pas (2000, p. 123). Le mode narratif et le mode scientifique construisent des mondes de façon différente, aucun des deux modes ne menace l'autre de falsification, mais les œuvres qu'ils construisent relèvent de la même capacité de l'esprit humain et sont soumises à des règles aussi contraignantes de validité. Le phénomène de la création de fictions auquel s'intéresse Bruner dans ces ouvrages, est donc replacé dans le phénomène plus large de la création de mondes qui caractérise le développement collectif et individuel de l'intelligence.

Si les œuvres de fiction sont considérées comme décisives pour l'acculturation et la connaissance, c'est en psychologue qu'il les étudie et qu'il mobilise nombre de travaux en poétique, en narratologie ou sur la référence (ceux de Pavel sur la fiction notamment) : cette étude « nous amène à des découvertes non seulement littéraires, mais psychologiques », dans la mesure où la pratique de fictions est un ressort essentiel du développement. Ce qu'il s'agit de

comprendre, ce sont les processus par lesquels les hommes, et notamment les enfants, construisent et transforment ces mondes : « il est plus important de comprendre comment les êtres humains construisent leurs mondes que d'établir le statut ontologique des productions de ces processus » (2000, p. 65).

La fiction littéraire s'enracine dans la pratique beaucoup plus large des récits qui tissent la vie sociale quotidienne, et dans les réalités familiales, qui semblent réelles, du monde vécu. Mais selon Bruner, « sa mission consiste à y opérer la transmutation de l'assertif en subjonctif », de donner corps à « une tension dialectique entre le canonique et le possible » (2002, p. 15-16). Reprenant Todorov, il fait du processus de subjonctivisation de la réalité le cœur de la construction fictionnelle : « le récit littéraire subjonctivise la réalité : il accorde une place à ce qui est, mais aussi à ce qui pourrait ou aurait pu être », dans le cadre des contraintes que nous imposent mémoire et culture (2002, p. 47). C'est par cette ouverture aux possibles, ce statut subjonctif, que le récit fictionnel peut être outil de connaissance et de construction de l'identité.

Ce processus modal relève essentiellement du langage, et notamment de ce que Bruner appelle sa constitutivité :

*« Pour construire des entités hypothétiques ou des fictions dans le domaine des sciences ou celui du récit, nous devons faire appel à un autre pouvoir du langage, très tôt à la portée de son jeune utilisateur : la capacité à créer et à stipuler des réalités qui lui sont propres, sa constitutivité. Nous créons des réalités en avertissant, en sous-titrant, en nommant, et par la manière dont les mots nous invitent à créer des réalités qui leur correspondent dans le monde. La constitutivité donne une externalité aux concepts incarnés par les mots, elle leur donne un statut ontologique : il en est ainsi de la loi, du produit national brut, de l'antimatière, de la Renaissance. » (2000, p. 85)*

Le langage permet de construire une référence commune :

*« Il utilise les signes pour dire dans quel contexte les énoncés sont produits et déclenche les présupposés qui situent le référent : la référence s'appuie en effet sur les présupposés et les contextes communs aux locuteurs, elle implique que chacun dispose d'une connaissance des sphères subjectives de l'autre ; lorsqu'on ne parvient pas à établir une référence commune, c'est une invitation à chercher ensemble les contextes qui établiront ce référent. » (2000, p. 83)*

Pour comprendre les processus discursifs qui suscitent cette élaboration de mondes, Bruner se place dans une perspective d'analyse pragmatique, qui lui fait rapprocher le fonctionnement du récit des maximes conversationnelles de Grice et utiliser les grandes catégories pragmatiques de la signification. Il donne une place centrale à la notion de présupposition et d'arrière-plan présuppositionnel, qui jouent le rôle de déclencheurs pour la projection dans ce monde postulé. Il reprend à Goodman la notion de *stipulation*, c'est à dire le fait de s'appuyer sur des prémisses construites comme données allant de soi, ce que permettent la reprise de mondes déjà construits et les possibilités présuppositionnelles inscrites dans le langage. Sur le plan cognitif, cela se rapproche

du « mécanisme de récursion, par lequel l'esprit revient sur le produit d'une computation antérieure et le traite comme une donnée pouvant servir d'input à une nouvelle opération » (2000, p. 121). Outre la présupposition, d'autres processus suscitent l'entraînement : la subjectivation, qui permet de décrire les réalités à travers la conscience d'un protagoniste, et la perspective multiple, c'est-à-dire le fait de « produire une vision du monde non univoque mais simultanée, au travers de prismes qui n'en saisissent qu'une partie » (2000, p. 44).

Mais, se demande Bruner, « il y a-t-il quelque chose de plus précis que nous puissions dire à propos du langage, grâce auquel les histoires parviennent à évoquer les paysages subjectifs et les perspectives multiples ? Car c'est ce problème que je me pose : comment le langage parvient-il à subjonctiver la réalité ? » (2000, p. 47). Il se réfère par exemple aux transformations modales qui peuvent selon Todorov transformer l'action d'un verbe relatant un fait accompli (transformations de mode, d'intention, de manière, d'aspect, de statut, à travers la négation notamment...) et à celles qui ont pour fonction d'ajouter de la factivité, c'est à dire un état de l'activité mentale qui accompagne la proposition principale (transformations de connaissance, de supposition...). Une expérience de restitution d'une nouvelle de Joyce lui permet de dire que le texte virtuel, reconstruit par les lecteurs dans leur reformulation est très sensible à la subjonctivisation, à l'atmosphère et à la ligne subjective qui accompagne la ligne d'action.

Cette subjectivation est d'autant plus importante que les récits de fiction nous offrent des mondes qui « construisent simultanément deux paysages : le paysage de l'action (l'agent, l'intention ou le but, la situation, l'instrument, toutes choses qu'on pourrait considérer comme la grammaire de l'histoire), et le paysage de la conscience (que savent ceux qui sont impliqués, que pensent-ils, que sentent-ils, qu'est-ce qu'ils ignorent, ne pensent ni ne sentent ?) » (2000, p. 30). Bruner cite Greimas, pour qui un des traits irréductibles de l'histoire est qu'elle se déroule à la fois sur le plan de l'action et dans la subjectivité de ses protagonistes. Or la littérature dans son ensemble a connu ce mouvement vers l'intériorité, et la résolution intime de la *perpetéia* (2002, p. 21). Ce sont ces matériaux que les récits vont offrir à l'investigation des enfants, sous forme à la fois lisible et problématique.

Ces caractéristiques fondent le rôle central des récits dans la façon dont les sociétés assurent leur cohérence et leur transformation à travers les tensions et les contradictions, et celle dont l'enfant construit son intelligence et son identité. La réflexion sur le récit comme moteur privilégié de la pensée et de la connaissance parcourt tous les livres de Bruner, notamment celui paru chez Eshel : *Car la culture donne forme à l'esprit*. Les récits sont vus ici comme œuvres au sens de Meyerson, c'est à dire que cela intègre les grands récits qui relèvent de la fiction littéraire, mais aussi les multiples pratiques narratives qui tissent la vie sociale et intellectuelle d'une société. Ce statut d'œuvre inscrit le récit dans la vie sociale, en insistant sur ses enjeux instituants. Un chapitre de *L'éducation, entrée dans la culture* intitulé *Les sciences par les récits* examine la dimension narrative des apprentissages scientifiques. Un chapitre de *Pourquoi nous racontons-*

*nous des histoires* est consacré au récit juridique (chap. 2 : *Récit de justice et récit littéraire*). Bruner s'attache ainsi au rôle des récits dans le jugement juridique et le fonctionnement de la loi : « une fois qu'elle a été comprise dans le contexte des récits qui lui donnent sens, la loi cesse d'être un simple système de règles qu'il convient d'observer, elle devient un univers dans lequel il s'agit de vivre » (2002, p. 15). Les récits juridiques trouvent leur légitimité dans le passé, dans la jurisprudence mais les œuvres littéraires « influent sur la manière dont les hommes de loi traitent leurs propres récits judiciaires et dont les juges les classent en catégories légales ». À partir de l'exemple d'un procès sur un cas de ségrégation, Bruner étudie « le cheminement de la littérature dans le corpus juris, où elle finit par inscrire ses mondes possibles » : le retour de l'intériorité dans le récit littéraire consacré à la discrimination raciale a parcouru un long chemin avant d'influencer l'interprétation légale (2002, p. 48). Il y a donc un poids des récits dans les décisions sociales et politiques, il y a aussi des faits non audibles dans certaines trames de récits : ainsi les morts de la misère n'entrent pas dans l'histoire des épidémies, même s'ils sont plus nombreux (2002, p. 24). La question de la perspective et celle de la force illocutoire sont liées à cette question des enjeux : « toute histoire est racontée à partir d'une perspective particulière.. Cette nouvelle perspective, à qui appartient-elle ? À quelles fins cette histoire est-elle conçue ? »

Pour l'enfant, les récits qui tissent la vie sociale qui l'entourent (récits d'ex-cuse, comme le disait Austin, anecdotes, récits biographiques..) comme ceux tirés de fictions sont des outils privilégiés pour la construction des relations logiques, des significations, des savoirs relatifs aux normes et aux conduites sociales, puisque tout apprentissage se fait dans la prise en compte de contextes significatifs où actions et paroles prennent sens et pertinence : « Les récits définissent en effet l'éventail des personnages canoniques, les cadres dans lesquels ils agissent, les actions qui peuvent être autorisées ou compréhensibles ; ils nous fournissent en quelque sorte une cartographie des rôles et des mondes possibles dans lesquels l'action, la pensée et l'autodéfinition sont permises » (2000, p. 87). À travers la mise en intrigue des événements dans le récit, la mise en relation des actions avec les contextes et les intentions, l'enfant apprend comment les significations et les cadres de pertinence peuvent se négocier, en les faisant entrer dans plusieurs perspectives et plusieurs séquentialisations.

Un moteur essentiel du récit est en effet l'intentionnalité, qui fonde les raisons des actions des personnages, et offre à l'enfant un matériau pour ses investigations sur les conditions et les causalités : « l'intention et ses vicissitudes constituent un système primitif de catégorie, organisateur de l'expérience, système à tout le moins aussi primitif que celui de la causalité » (2000, p. 35). Mais cette logique des actions n'est jamais mécanique, et la comprendre mobilise d'autres activités mentales : « Les actions narratives impliquent des états intentionnels... mais les états intentionnels dans un récit ne déterminent jamais complètement le cours de l'action ni la succession des événements. Il y a toujours dans le récit une part d'aptitude à agir qui fait irruption pour perturber une chaîne causale présumée... C'est peut-être l'infinie capacité de l'homme à

opérer des choix qui met aux prises le récit avec la notion de causalité dans le domaine humain » (1986, p. 171). Par là, l'enfant développe aussi une capacité à lire les pensées, les croyances et les états mentaux d'autrui au sein d'une culture, et « la croissance continue d'attentes mutuelles, qui sont la marque d'humains enculturés vivant en communauté » (1986, p. 215). Comme l'avait montré Bruner dans *Car la culture donne forme à l'esprit*, cette capacité à adopter plusieurs perspectives, à endosser plusieurs rôles dans la même situation est une composante précoce des conduites narratives, même sous forme de cris, de changements de voix, dans les narrations spontanées de petits enfants.

Le récit a une dimension normative : Bruner remarque que si « la culture façonne et détermine nos attentes, elle s'emploie également à compiler, avec une jubilation secrète, toutes les transgressions de ses propres normes ». Reprenant l'idée avancée par Aristote, il rappelle qu'« une histoire commence lorsqu'apparaît une sorte de brèche dans l'ordre des choses auquel nous nous attendons : l'action présentée correspond aux efforts des personnages pour faire avec ou pour accepter cette brèche et ses conséquences » (2002, p. 17). A travers les récits, l'enfant explore toutes les façons dont ce qui déroge à la règle peut être réintégré dans un ordre des choses, au besoin en transformant les règles ou les significations du sens des actes, mais aussi les modes de résolution des conflits intérieurs et des tensions entre plusieurs perspectives possibles.

Si la richesse des propositions relatives à la fiction, au récit proposées par ces ouvrages offre de multiples pistes de réflexion pour les pratiquer à l'école dans leurs enjeux sémantiques, psychiques, intellectuels, axiologiques, les propositions développées ici ne sont qu'une partie de leurs apports : ils ouvrent aussi des points de vue stimulants sur l'apprentissage, la scolarité, les modèles psychologiques du développement et la norme. Même s'ils mobilisent nombre de références savantes situées dans des champs divers (anthropologie, histoire, pragmatique, philosophie du langage, poétique, narratologie, psychanalyse, sans compter la psychologie), leur écriture est modeste, familière, gardant quelque chose de la connivence de l'oral, du plaisir de la causerie, de la vulgarisation bienveillante. Peut-être l'auteur adopterait-il le principe de Todorov : « si ma doctrine me dit qu'il faut traiter autrui comme un sujet, comparable au sujet que je suis, alors rien ne justifie que je me réserve une position privilégiée par mon discours, par un vocabulaire spécialisé ou une syntaxe alambiqué. Écrire le plus clairement possible est une de mes règles d'hygiène » (*Devoirs et délices*, 2002, Le Seuil). C'est un des plaisirs de lecture parmi les multiples que les ouvrages de Bruner peuvent offrir.

Frédéric FRANÇOIS : *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*, Paris, ENS éditions, 2005, 284 pages.

Frédéric FRANÇOIS (textes choisis et présentés par Régine DELAMOTTE-LEGRAND) : *Enfants et récits. Mise en mots et reste*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Éducation et didactique », 2004, 230 pages.

Ces deux ouvrages ont en commun de réunir des articles dispersés dans le temps (de 1988 à 1995 pour le premier, de 1988 à 2001 pour le second) mais aussi dans l'édition : diverses revues, ouvrages collectifs. C'est, évidemment, leur premier mérite. Les articles d' *Interprétation et dialogue* sont précédés d'une introduction, « Interprétation, dialogue, mouvements et régimes de signification » (pages 7 à 43) dans laquelle Frédéric François met en perspective et en écho les concepts majeurs qui sous-tendent son approche. Dans *Enfants et récits*, c'est au chapitre 1 qu'est dévolu ce rôle, sous la plume de Régine Delamotte-Legrand : « Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et le reste » (p. 13-40) et, dans un dernier chapitre (« Quelques généralités pour conclure », p. 165-221), Frédéric François développe son « point de vue actuel sur la question ».

Au-delà de la diversité des thèmes abordés dans les chapitres et les articles des deux ouvrages, on retrouve le ton propre à Frédéric François, sa *petite musique* à la fois savante, claire, entraînante, et nous partageons complètement l'avis de Régine Delamotte-Legrand : « Les textes de Frédéric François se refusent à masquer les contradictions propres à toute pensée en mouvement. [Il est] un auteur qui n'impose jamais sa pensée, qui laisse au lecteur un grand espace de réflexion propre tout en le conduisant à se poser des problèmes dont la visibilité n'était pas évidente. »

C'est également Régine Delamotte-Legrand qui souligne l'option fondamentale de Frédéric François :

« le refus d'une valorisation du général, de l'unifiant, du légitime, du normé. La diversité langagière est ainsi valorisée :

- diversité des sujets discursifs, tous singuliers mais capables de réaliser des mouvements d'intersubjectivité ;
- diversité des discours, hétérogénéité des modes de signification, gestion du dit et du non-dit ;
- dynamique de la parole, mélange des genres et des mondes, reprises-modifications... »

Il s'agit d'une « linguistique de l'évènement » qui va « de ces évènements à des possibles généralisations » et non l'inverse.

Il nous fallait choisir un thème pour cette note : rendre compte de tous les points de vue qui se déploient, s'enchaînent et se répondent dans ces deux ouvrages est tout simplement impossible. Nous avons choisi de rendre compte de la façon dont la notion d'*interprétation* fait sens dans le discours de Frédéric François. Cette notion traverse tous les écrits rassemblés, et puis, ces temps-ci, dans le monde de la didactique, on a tendance à réserver le terme aux réflexions sur la seule lecture littéraire. C'est bien sûr, une terre d'élection pour l'interprétation, mais la question, on le verra, est fondamentale dans tous les genres, dans la variété des situations et des activités langagières, même s'il faut se garder de survaloriser l'interprétation, comme le dit Frédéric François.

Les objets, les attitudes, les actions, les textes « sont objets d'interprétation, de voir en tant que, et donc forcément de dialogue, car nous ne pouvons pas ne pas reprendre les points de vue des autres, les modifier ou nous y opposer. Comme notre point de vue ne fait sens que dans les reprises qui peuvent en être faites. » Interprétation, dialogue, mouvements et régimes discursifs, voici les éléments-clés qui font sens en jouant avec les contraintes, les régularités, « l'assignable ».

Les façons de « voir, sentir, penser » relèvent de l'opposition « fermé/ouvert ». Dans le domaine du perçu, du côté du fermé, « non seulement la "forme" », mais aussi la part assignable du sens, les savoirs stables, le dénommable partagé (ou supposé tel) ». Du côté de l'ouvert, « ce qui va de soi sans être thématifié [...] mais aussi ce que telle perception entraîne de nouveau », d'inattendu. L'opposition rejoint le « jeu perpétuel [...] entre ce qui est commun et ce qui est individuel », « générique et particulier ».

Frédéric François transpose ce qu'il a avancé de l'interprétation du perçu au domaine du langage. « Il s'agit d'abord de prendre en compte la multiplicité des genres et des modes de signification (ou de sémiotiques) que présente toute culture. Puis les modifications d'un même texte qui change de mode de signification dans son mouvement même. De la même façon, il y a tout autant de genres et de modes de réception caractéristiques de la façon dont un texte fait sens en nous ». Des genres laissent « peu de liberté de mouvement », d'autres mettent le récepteur « dans un espace de suspension ». « Et puis, je peux me passionner ou me révolter, me rapprocher ou m'éloigner, reformuler, répondre, m'interroger. Et puis le texte, surtout lointain, peut être médiatisé par des lectures intermédiaires, commentaires ou explications ». On passe de l'interprétation spontanée à l'interprétation réflexive, au « dire second ».

On peut considérer trois « modes d'interprétation » :

- un premier « où nous sommes en principe interchangeables », où il y a « interprétation partagée » ;
- un deuxième « où nous reconnaissons qu'un tiers voit autrement mais où les points de vue nous semblent légitimement différents » ;
- un troisième « où nous ne saisissons pas ce que peut signifier le point de vue de l'autre (et parfois notre propre point de vue) ».

Il convient, de plus, de combiner ces trois modes avec :

- l'urgence de l'interprétation/la possibilité de « jouer avec les possibles » ;
- l'interprétation implicite/dite.

« En tout cas, cela fait que la notion de dialogue est au cœur du problème de l'interprétation. »

Au plan du dialogue extériorisé, dès l'école maternelle, l'auteur y insiste, « le discours de l'un amène l'autre à dire ce qu'il n'aurait pas dit sans cela ». Mais on retrouve aussi l'opposition entre singularité et pluralité au plan du

dialogisme et du dialogue interne. « D'un côté, les autres nous parlent et parlent en nous. Ce qui fait que jamais on ne peut dire que *je* est au centre de lui-même, encore moins source de ses paroles. D'un autre côté, de même que nous expérimentons notre propre hétérogénéité, de même nous ne saisissons pas les autres comme pure extériorité ou comme pure source d'énoncés. »

C'est le jeu de ces dialogues et de ces « dialogiques » qui suscite les interprétations et leurs modalités, leurs mouvements, leurs reprises-modifications. Reprenons quelques une des distinctions de Frédéric François :

- une interprétation est toujours plus ou moins objective (diversité des aspects, des points de vue considérés) et plus ou moins subjective ;
- il y a des interprétations « ouvrantes », qui partent d'un fermé et l'ouvrent par associations, échos, et d'autres qui sont « fermantes », qui débouchent « sur un concept censé rendre compte du divers » ;
- on peut opposer interprétation métonymique qui remplace l'objet dans un cadre, et métaphorique, qui rapproche, qui « donne à voir des ressemblances-différences » ;
- on peut aussi opposer « doxique/paradoxal », normé/inattendu ;
- on peut interpréter ce qui est dans l'objet (objet matériel, conduite, texte) mais aussi ce qui n'y est pas ;
- en rapprochant interprétation et dialogue, on peut distinguer :
  - dialogue-interprétation avec un autre présent ;
  - dialogue-interprétation avec un autre absent (« comme dans la lecture ») ;
  - dialogue avec soi-même.

Pour un même texte (par exemple), ces modes peuvent alterner, s'enchaîner et il nous semble que le dialogue avec soi-même est présent au moins comme arrière-plan non extériorisé dans les deux autres modes.

S'agissant des récits enfantins, Régine Delamotte-Légrand rappelle combien, pour Frédéric François, « les effets de sens sont liés au travail d'interprétation. » Elle souligne que « l'approche interprétative [...] ne coupe jamais l'activité de production de celle de réception ». Du côté de la production, il faut distinguer faits et événements. « Ce que l'on raconte, ce sont des événements. Ils sont construits à partir du point de vue de celui qui va rapporter les faits, de sa réaction par rapport à eux, de ce qui l'a frappé ou non. De tout cela dépend ce qu'il va mettre discursivement en scène » et leur conférer une « valeur narrative ».

De ce côté, donc, l'interprétation est dans la mise en mots autant que dans « le reste ». De l'autre côté, « ce qui fait vraiment sens dans l'activité narrative, c'est lorsque le point de vue de celui qui raconte restructure l'horizon d'attente de celui qui reçoit, le fait bouger, le surprend, [...] ce qui donne au récit sa véritable force discursive ».

Frédéric François reprend l'opposition « fermé/ouvert » dans l'analyse de l'activité de récit des enfants. « Face à la vie qui dure, le récit, en tant qu'œuvre, est clos, transforme l'évènement dans sa complexité. À l'opposé, une esthétique de l'ouverture » est à l'œuvre. « On pourrait parler de fantaisie pour désigner le texte comme lieu d'espace de jeu ». Mais « l'œuvre comme esthétique n'existe que dans le dialogue, parce que quelqu'un la ressent comme telle, [...] interprète ce qui se dessine dans ce texte par mouvements, par surprises, par récurrences, par absences aussi ».

S'appuyant sur de nombreux récits enfantins, l'auteur approfondit la question, du côté de la réception. « L'interprétation est d'abord l'explicitation de nos façons de recevoir. [...] C'est ce qu'on peut ou doit faire d'un texte, à partir des signes, soit dans les règles générales de toute interprétation, soit dans l'interprétation qui sera celle d'un sujet particulier. Et je ne sais jamais, quand j'interprète, si celui qui perçoit « en moi » est la raison humaine, l'idéologie d'une époque, moi dans « ma nature profonde » ou dans ma particularité du moment. (Il y a) impossibilité à distinguer générique et particulier ».

Il propose « une façon de ranger [...] des aspects de l'interprétation » :

- « une lecture proche du texte », « homologue à la première rencontre (et qui) s'appuie principalement sur le texte lui-même. » ;
- « l'allure globale du texte » : bref/long, homogène/hétérogène, de genre plus ou moins déterminé, familier/étrange...
- « l'éclairage des parties par le tout » : énoncés, paquets d'énoncés, sous-genres (discours direct, description...) ;
- « le recours à des implicites » : « toute proposition particulière » formulée dans le texte renvoie à « un arrière-fond global » non dit. « Cet entour est saisi comme atmosphère rendant possible ou probable telle ou telle suite. » ;
- « l'interprétation s'organise autour d'une polarité "intelligibilité-intérêt" » : intelligibilité, ce qui ne veut pas dire « que tout a besoin d'être dit ni qu'on attend que tout soit dit. » ; intérêt : « effets de sens qu'on peut appeler "signifiante", [...] le banal, l'attendu et ce qui fait évènement. [...] Il y a "bonheur textuel" quand le mouvement du texte me donne la possibilité de faire des mouvements que je n'aurais pas faits tout seul. » ;
- « l'interprétation au sens large » (tout ce qui nous fait davantage sortir du texte proprement dit) ;
- « la composante situationnelle, [...] la relation à la situation de communication et, plus précisément, à la consigne » ;
- « interprétation et "intertextualité" » : renvois explicites à d'autres textes de l'auteur ou d'autres auteurs ; échos non explicites (« en un sens, ce qu'on appelle "culture" ») ;
- « interprétation "externe" » : renvoi à l'auteur, à ce qu'on sait de lui ;

- « interprétation comme “réponse” : la façon dont cet autre nous attire, nous repousse, nous inquiète, nous intéresse. Nous sommes à la fois un et pluriel, espoir, fiction, souvenirs, possibilités annulées... De même que cet alter ego qui se dessine en face de nous ». Cette dernière forme d'interprétation « est la condition même des autres ».

Privilégier l'approche de l'interprétation comme nous l'avons fait, même s'il s'agit d'une des dimensions clés de l'analyse des activités langagières de Frédéric François, nous prive, bien sûr, des autres dimensions et des dialogues et mouvements de ces dimensions entre elles et avec l'interprétation même. Le lecteur trouvera dans les deux ouvrages des points de vue passionnants sur les genres, les normes, les styles, l'imaginaire et le réel (ou ce qu'il est convenu de nommer ainsi), l'inconscient, la culture... La liste ne se veut pas exhaustive. Sur l'autre aussi, et donc l'enfant. « L'enfant comme un autre de nos fondamentaux ».

Gilbert Ducancel