



HAL
open science

Communication et conflits d'interprétation

Alain Coïaniz

► **To cite this version:**

Alain Coïaniz. Communication et conflits d'interprétation. Presses universitaires de la Méditerranée, 122 p., 1996, Série Langages et Cultures, 2-84269-016-8. hal-03340970

HAL Id: hal-03340970

<https://hal.science/hal-03340970>

Submitted on 10 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Alain COÏANIZ

*COMMUNICATION
ET
CONFLITS D'INTERPRÉTATION*



1996

INTRODUCTION

Notre époque se plaît à caractériser l'homme comme un être de communication: le vague du vocable et l'évidence de l'assertion se prêtent aisément à un accord général. Mais quel être vivant s'absente-t-il du procès de communication, pour autant que l'on entende par là le traitement des informations ? Du papillon enamouré accordant ses faveurs à une feuille de buvard imprégné du parfum de sa femelle, jusqu'

au chien conditionné au froissement du papier d'une confiserie et abusé par le même stimulus provoqué par l'ouverture d'une lettre, chaque être vivant réagit, en fonction de ses codes, à des *stimuli* (pour lui alors *signifiants*) et en ignore d'autres, dépourvus de ce statut sémiologique. Mais qu'en est-il de l'homme ? A première vue, il semble que l'ordinaire de nos activités interactionnelles ne nous éloigne guère de ces exemples, tant nous répondons par des ajustements ritualisés à de nombreux signifiants : l'indicatif d'une émission de télévision, la sonnette d'entrée, le "bonjour!" amical du voisin... Évidemment, la réponse à une question embarrassante, l'ingéniosité linguistique (?) de l'adolescent déployant les fastes d'une première tactique amoureuse requièrent d'autres moyens, d'autres compétences, d'où s'évade la seule réponse conditionnée. Cependant, est-il si sûr qu'une réponse aussi banale qu'un "merci" machinal relève d'une autre mécanique que celle qui traite un problème surprenant ? La répétitivité de certains contextes crée l'illusion de réactions automatiques, mais que l'on change un seul des paramètres de la situation d'interaction, et l'on verra l'individu, désorienté, mettre au point une stratégie plus ou moins adaptée, plus ou moins heureuse, afin de

combler le manque d'un codage marqué par l'habitude.

Nous avancerons que l'homme est avant tout un *être d'interprétation*, structurant le monde par le langage, le repérant, le classant selon les lois de son groupe et de sa culture, inscrit dans un constant *contrat heuristique* qui l'oblige, de gré ou de force à travailler le monde de *signifiants* que ses interactions lui imposent. L'exemple le plus immédiat de ce contrat, qui passe le plus souvent inaperçu, est celui de la lecture : un roman policier, un roman d'aventures, un poème, une publicité, un article de journal (et, pour mieux différencier, un article de France Dimanche ou du Monde) nous imposent chacun un mode d'approche, une mobilisation particulière des codes dont nous disposons, une saisie du message qui l'insère dès la reconnaissance de son genre dans ce *contrat* orientant l'interprétation. Il en va de même évidemment sur la scène scolaire. Est-ce si évident au fond ? L'enfant saisit-il ce qui nous paraît aller de soi : l'école est le lieu du travail et du travail scolaire, avec une langue scolaire, des activités scolaires, une structuration particulière des rapports de pouvoir, de vérification des savoirs, une place

d'élève et non plus la reconnaissance d'un individu. Les *codes de l'école* saisissent l'interprète et présupposent chez lui une compétence que bien souvent il ne possède pas¹. Ainsi, dès l'abord, le travail d'interprétation s'impose comme une activité de repérage, de sélection, de mise en rapport et d'organisation de signifiants, et une déduction de critères de décision qui souvent s'évadent du *dit*. Or nul n'échappe à cette pratique complexe, qui participe de bien d'autres paramètres que la seule rationalité dans laquelle il serait si commode de l'enfermer : parler, c'est connaître créer et construire une connaissance relativement comparable à celle des membres de son groupe, dont le statut à la fois *fonctionnel* et *intégratif* est connu : par sa manière d'interpréter, l'individu se dit sujet, mais aussi membre d'un groupe. La dimension aléatoire de ce travail sémiopragmatique, où se lit la liberté - surveillée - du sujet, laisse ouverte la porte à l'erreur, au doute, au ratage. De là la caractéristique de toute communication humaine : elle ne s'offre que dans le

¹: à titre d'exemple, cette petite fille que désertent les bons résultats, et à qui l'on demande: - mais tu écoutes la maîtresse au moins? - Oui... - Et tu retiens ce qu'elle dit ? - Ah? Il faut retenir aussi?

risque (risque d'interprétation non concordante avec l'attente d'autrui, risque d'effets négatifs...)².

Faire l'impasse sur cette dimension capitale des rapports interactionnels, c'est se limiter à une attitude uniquement technicienne, et renvoyer à la mauvaise volonté de l'interlocuteur, à son manque de compétence, les éventuels ratés de la communication. Le contrat heuristique qui lie tout sujet au traitement des informations en interaction porte dans une première approche, sur deux plans : la recherche de l'hypothétique structure ou code, base de production du signifiant à traiter, et la mobilisation, la complémentation et la transformation de ses propres codes afin de les adapter au traitement du signifiant, en fonction du contexte, dans une opération de recherche d'informations complémentaires (dites ou non dites), avec les enjeux signalés, relatifs à la place que l'on occupe et à l'image de soi que l'on a à défendre, à consolider, à construire.

2: le risque majeur, en termes sémiopragmatiques, demeure, comme nous aurons l'occasion de le mettre en évidence dans les pages qui suivent, l'atteinte à l'image de soi et plus particulièrement à la place occupée par le sujet, à sa cohésion VIDA.

Si donc l'on est convaincu de cette position, il devient particulièrement difficile d'opter pour une didactique qui ne prendrait pas en compte cette dimension relationnelle, pour en définir les paramètres, les mécanismes, et en user dans l'espoir de rendre plus efficace un effort d'enseignement/apprentissage dont le succès ne saurait être garanti par les seules options méthodologiques, quelles que puissent être leurs valeurs. C'est ainsi l'ailleurs d'un comportement professionnel strictement centré sur les techniques qui s'impose comme complémentaire : mais qui n'a jamais fait l'expérience de résultats satisfaisants acquis avec une méthode quelconque dominée par un enseignant aux remarquables qualités relationnelles (dites "pédagogiques"), alors que l'outil le plus sophistiqué techniquement peut ne faire aborder qu'à des rivages décevants ?

Il ne s'agit pas pour nous de prêcher pour une pédagogie de l'intuition, de l'humanisme liquéfiant et vague, mais pour une étude précise aux concepts bien circonscrits de cet ailleurs relationnel, qui ne demande qu'à prendre sa place officiellement en didactique, où il agit déjà, entré par la fenêtre ouverte pour lui par des enseignants sensibles à leur statut de

référents structurants et à leur mission de constructeurs non seulement d'une connaissance, mais aussi d'un être humain.

Nous vivons de et par des représentations, non des réalités, et, plus encore que ces représentations, ce sont les implications possibles, bénéfiques ou risques qu'on imagine qui orientent nos activités et nos interprétations. Omettre ce fait, c'est réduire tout rapport humain à un travail de codage/décodage d'informations. Or nous co-construisons, difficilement, périlleusement, un objet sémiotique commun, et, en ce qui concerne la relation didactique, dans un rapport traditionnellement marqué de l'évaluation des savoirs, de leur spectacularisation, de l'autorité. En d'autres termes, la grammaire, la langue française toute entière, sa pratique orale, l'école ... ne sont jamais que des objets représentés, ressentis, vécus de tant de manières différentes que l'on ne peut que s'étonner d'un accord minimal assurant des pratiques sociales. Comprendre, pour l'enseignant, que des comportements de repli, de refus de participation, tiennent souvent à des confrontations non gérées de représentations discordantes, d'interprétations en dysharmonie, peut venir

utilement éclairer une situation de tension ou d'échec qui ne sera plus alors renvoyée à la mauvaise volonté ou à la stupidité du public ou, pour quoi pas, à l'incompétence de l'enseignant. C'est cette voie que nous nous proposons d'explorer sommairement ici, en essayant de mieux cerner les différents paramètres attachés à la notion d'interprétation, trop souvent assimilée au seul travail de déduction rationnelle.

1

UN CAS ...

La présente étude prend place dans notre réflexion sur les conditions relationnelles difficiles en classe de langue. Elle s'intègre naturellement à une recherche qui vise à mettre en évidence les critères de définition de la communication ordinaire difficile, ses caractéristiques, sur les plans verbal et non-verbal, et qui voudrait saisir les moyens à installer dans toute interaction les conditions minimales de satisfaction communicatives.

Il ne s'agira pas d'envisager ici un cas tenu pour généralisable, et, en l'occurrence, susceptible d'articuler une réflexion à visée de remédiation, mais plus modestement de mettre en évidence quelques uns des traits saillants qui agissent dans l'interprétation.

Nous prendrons appui sur une situation banale, celle de Felipe. Sa famille est originaire d'Espagne, qu'elle a quittée dans les années cinquante. Ses parents parlent espagnol dans le milieu familial, et maîtrisent mal le français. Sa maman est sans emploi, effectue occasionnellement des ménages pour arrondir le budget familial, son père est ouvrier du bâtiment, et dispose d'un revenu fixe, il n'a jamais connu le chômage, et la famille vit dans un confort relatif (télévision, réfrigérateur, congélateur, automobile...). Felipe lui-même est né en France, il possède la nationalité française, et à onze ans, alors qu'il termine son CM2, il part pour la première fois en Espagne avec ses parents. Jusqu'ici, ses résultats en français ont été plus que moyens, et son rapport à la langue française équivoque: langue qu'il perçoit comme difficile et qu'il dévalue tout en souhaitant mieux la maîtriser, sans jamais s'en donner les moyens (il lit peu, effectue rapidement ses travaux scolaires, qu'il *bâcle* selon son instituteur; il possède peu de vocabulaire, et se replie parfois sur une hispanité toute occasionnelle quand cela l'arrange...). Selon ses propres paroles, Felipe "fait tout son possible."

Cette année-là, il découvre certes l'Espagne, et plus particulièrement la région de Séville dont sont

originaires ses parents, mais surtout son statut privilégié de *petit Français*, parlant mal espagnol, mais qui fait l'admiration de ses cousins et cousines, tant par son mode de vie, les objets qui marquent sa place dans la vie culturelle française que par sa maîtrise de notre langue. Il aide les enfants de sa famille dans leur apprentissage du français, fait leurs devoirs, bref, il est la vedette de la famille, au grand plaisir de son père qu'il admire, et ce grâce à cet outil linguistique qui lui causait tant de problèmes en France ! En juillet et en août, Felipe se prend à aimer lire français, il écrit, il étudie la grammaire ! Il parle alors volontiers de ce qu'il lit et étudie, se fait peu prier pour étaler son savoir, explique, s'explique et forme des projets, des plans de travail pour la rentrée, tout fier à l'idée d'étonner ses enseignants de collège. Ses parents " n'en reviennent pas", comme ils le disent, Felipe ne possédant ordinairement que peu de goût pour l'échange verbal, avec les adultes en particulier.

Au moment de la rentrée en 6ème, Felipe éprouve une confiance en lui bien différente de celle qui caractérisait la fin du CM2. Mais aux premiers travaux de français, sa désillusion n'en est que plus grande. Son professeur, dont le caractère sévère est

connu, corrige sans pitié les fautes d'orthographe de l'élève, précisant, selon Felipe, qu'il attend un minimum d'un enfant de 6ème (sans expliciter cette attente), même dont le français n'est pas la langue maternelle, ce que le garçon ne comprend pas, et ses résultats inscrivent une faille entre l'image que ses rapports avec ses cousins lui renvoyaient et celle que l'institution scolaire française lui confère. Les efforts qu'il continue à produire afin d'améliorer un niveau qu'il tenait pour honorable, son intérêt pour la grammaire et la lecture ne suffisent pas à construire une place soutenable et bientôt il se désintéresse de ce qu'il avait tant investi, à la faveur de ses vacances en Espagne. La narration de ses vacances, l'assurance verbalisée par lui-même des efforts qu'il a produits, auprès de son professeur, passent pour ce dernier d'excuses et de justifications, et voilà Felipe tenu pour un simulateur, un spécialiste de la stratégie d'attendrissement, ce que décidément le professeur n'apprécie pas du tout! Alors le petit élève revient à ses intérêts antérieurs: foot et natation, Nintendo et bandes dessinées...

Felipe a interprété dans une perspective valorisante les réactions de ses petits cousins

espagnols: sa place, à cette occasion, se marquait d'un Savoir linguistique et d'un Savoir-faire indéniables, il se trouvait situé dans un rapport de Pouvoir favorable, et la représentation qu'il avait de lui-même était venue modifier en un sens positif son cadrage de la langue française. Quant au professeur, peu loquace quant au contrat pédagogique, non renseigné sur l'histoire de Felipe et de ses rapports au français, il ne pouvait que repérer des manques scolaires et interpréter les résultats sans doute peu satisfaisants du petit élève qu'en tant que marques d'une insuffisance de travail ou d'une détermination sociale défavorable... Quoi qu'il en soit, le désinvestissement personnel de Felipe pour le français est devenu une réalité, et cela mérite que l'on s'interroge sur la notion d'**interprétation**, moins d'ailleurs sur sa définition que sur les conditions de son fonctionnement, ce que nous souhaitons proposer ici.

Remarquons dès à présent (et bien que notre approche ne s'inscrive pas dans une perspective sociolinguistique) le rôle important du groupe. Felipe tour à tour s'agrège soit au groupe /espagnol/ lorsque cela l'arrange et lui permet de rendre compte de ses difficultés en langue française, soit au groupe

/français/ quand celui-ci l'assure d'une place et d'une image de soi valorisante face à ses petits cousins. Il nous faut à ce propos préciser une notion de l'arsenal ordinaire du sociolinguiste : l'opposition groupe d'appartenance / groupe de référence. Pour Felipe, la classe - constituant rarement un groupe homogène en soi, constatation qui remet en cause l'appellation de "groupe-classe" - la classe donc est vécue comme le lieu d'une contrainte, plus ou moins acceptée. La famille, dans le cas où cette revendication sert ses intérêts, apparaît quant à elle comme le groupe imposé par sa position biologique et culturelle. La France se donne pour la référence valorisante, nous l'avons dit, lorsque Felipe se retrouve en présence de ses cousins, et il s'en réclame sans doute. La rencontre avec le professeur qu'il ne connaît pas, au moment de la rentrée scolaire, représente un groupe minimum, imprévisible (celui que nous formons avec un inconnu qui nous demande un renseignement dans la rue - bien que dans le cas qui nous occupe, les places de Felipe et du professeur sont définies institutionnellement). Il semble donc important de distinguer entre :

- le groupe de hasard/rencontre;
- le groupe de filiation;

- le groupe d'élection;
- le groupe d'obligation;

chacun d'eux supposant des comportements différents et permettant des positionnements spécifiques du sujet, compte tenu de son histoire personnelle, de ses intérêts du moment, ou, si l'on veut schématiser les paramètres essentiels, en fonction de la **place** qu'il occupe (c'est-à-dire tout autant son statut, son rôle, sa fonction au sein du groupe, que la position qu'il prend vis-à-vis du thème de l'interaction ou de l'objet sémiotique qui la constitue), son **projet**, des **conditions concrètes de la situation d'interaction** (les différents paramètres qui la composent, leurs représentations par le sujet lui-même et la façon qu'il a d'envisager les représentations, les attentes, l'attention, l'intention d'autrui, le climat de cette interaction, etc.), des **ressources**, des **habitudes communicationnelles du sujet** et des **contraintes** qui s'exercent dans ce cas.

PRELIMINAIRES : LES LIEUX D'INTERPRÉTATION

Il est possible de déchiffrer le cas de Felipe en recourant à notre propre réaction à sa lecture : nous repérons certains traits, qui deviennent alors signifiants pour nous, et en ignorons d'autres. Ainsi, le discours du jeune garçon relatif à la difficulté qu'il éprouve à manier le français en raison de son origine familiale peut nous amener à suspecter une stratégie consciente d'évitement des difficultés, de culpabilisation, de victimisation, d'autant plus que les renseignements fournis dépeignent un élève peu enclin aux efforts. Nous essayons alors de replacer ce signifiant dans une hypothétique structure de

production du message, que nous lisons avec nos codes (par exemple notre expérience pédagogique, d'autres cas semblables étant connus de nous). C'est l'interaction entre cette structure de production, reconstruite par l'interprète, et cette structure de lecture qui produit une interprétation. Observons que dans ce travail, nous avons étroitement mêlés deux types de signifiants: des signifiants verbaux (le discours de Felipe sur ses difficultés) et des signifiants non verbaux (sa prétendue "paresse"). Ces signifiants sont rapportés à la fois à une chaîne symbolique d'associations (peu de travail: peu de courage : peu de résultats: sanction) et à un paradigme axiologique (mauvais élève). Ce qui assure le discours interprétatif constitue une structure dans laquelle le référent non verbal (par exemple de mauvaises notes en français) est relié à des pratiques également non verbales, sur lesquelles un nom pourra être mis (Felipe est fainéant) et un discours tenu (discours d'explication ou de condamnation, de réaction brutale etc.: Felipe n'a pas de chance, ses parents ne peuvent l'aider et ne constituent pas pour cet enfant un modèle de réussite par l'effort scolaire). Nous pouvons ainsi représenter cette structure interprétative, qui souligne

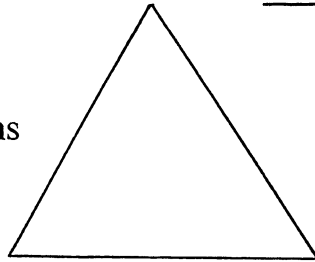
le fait que le clivage traditionnellement observé entre verbal et non verbal tend singulièrement à s'estomper dès lors que l'on considère que tout référent n'est repéré que par des cadres sémiotiques articulés au langage, et qu'il est de plus susceptible de relever d'une élaboration verbale allant de la simple nomination au discours interprétatif :

saisie linguistique

saisie praxique

le mot et sa place dans
les champs lexicaux

le référent



la symbolique et
l'axiologie de référence

le discours

les pratiques

a. On constate ainsi que, banalement, l'interprétation se ramène au " *qu'est-ce que ça veut dire ?*" le **ça** renvoyant tout aussi bien à un signifiant

a. On constate ainsi que, banalement, l'interprétation se ramène au " *qu'est-ce que ça veut dire ?*" le **ça** renvoyant tout aussi bien à un signifiant verbal que non-verbal, au message principal ou au message associé (connotations, sous-entendus) et aux écarts susceptibles de se manifester entre le dire et le faire, le cadrage proposé par l'émetteur et la "sanction des faits" constatée par le récepteur. Cette question naïve se double vite d'une seconde interrogation, du type : " *Qu'est-ce que ça cache?*" comme si le signifiant n'épuisait jamais ni toutes les significations du monde qu'il serait en quelque sorte chargé de coder, ni ne réalisait pleinement l'intention de l'énonciateur, qu'il s'agisse d'une volonté assumée de celui-ci, de sa duplicité ou de sa maladresse. Il serait d'ailleurs intéressant d'observer, avec Resweber, que cet arrière plan du non-dit dissimule, dans l'histoire, la **causalité** de l'objet d'interprétation, puis les **sous-entendus**, le plus souvent *malveillants*, la suspicion, le non dicible...

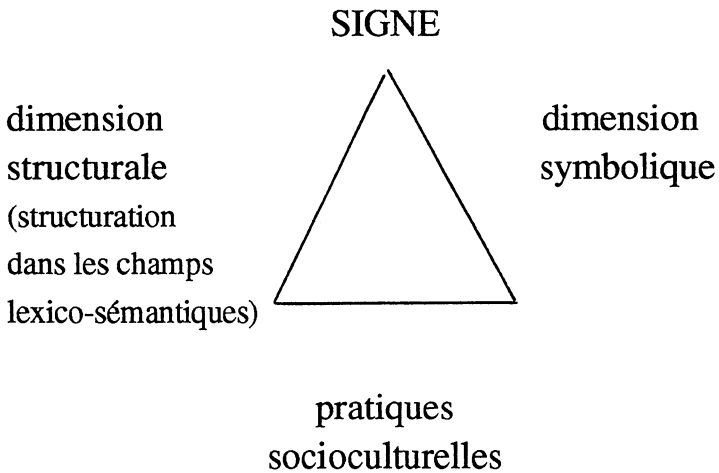
Interpréter reviendrait , dans un premier temps, à connaître les **modalités d'organisation du message**, modalités dissimulées par l' ordre

linéaire ou la multiplicité de stimuli non pertinents, parmi lesquels il convient de trier ceux qui accéderont au statut de signifiants dignes d'interprétation, et à **expliciter le cadrage du vécu** que propose le message.

L'explicitation de ce cadrage demeure au plan de *l'étude de l'organisation interne* des éléments linguistiques d'une part, de leurs interrelations (incidences ou choix thématiques : de quoi parle-t-on et qu'est-ce qui demeure implicite? - ordre linéaire de présentation de ces éléments de thématisation, ampleur discursive réservée à leur développement, hiérarchie syntagmatique ...), de l'organisation des éléments non-linguistiques, et de leurs rapport avec le plan verbal (en concordance ou en discordance).

Ces éléments qui organisent une **mise en scène** du monde sont à saisir dans une triple perspective du jeu de sens : jusqu'à présent, la prééminence du modèle structuraliste a privilégié la dimension du sens saussurien, de la **valeur** des signes, issue de leur place dans des systèmes d'opposition définissant des *champs lexico-sémantique*. Cependant, la relation au réel, quand elle n'est pas comprise comme rapport dénotatif qui ne fait qu'organiser d'autres types de

champs (para-synonymiques ou référentiels : cheval, dada, rosse, bourrin, etc. segmentant une portion du monde en la cadrant), renvoie à des **pratiques**, toujours culturellement marquées, qui s'offrent comme lieux d'interprétation, et au **symbolique**, qui ouvre un autre espace où les attractions, les rapprochements, les comparaisons apparaissent comme objets du dire interprétatif d'un sujet lui-même culturellement situé. Il convient donc de saisir cette première approche du travail d'interprétation dans ces trois dimensions :



... cette organisation interne des différents éléments du discours à interpréter servant l'**intention** d'un sujet, qu'il s'agirait dans un second temps d'identifier et d'explicitier, en particulier celle de l'effet qu'il cherche à produire, sur le destinataire, mais non pas uniquement, si l'on admet qu'en dernier ressort chacun recherche à produire un effet sur soi.

Ainsi, le signifiant *langue française* entre dans une structure lexico-sémantique où il s'oppose à *espagnol, anglais, allemand* etc., mais cette analyse n'épuise en rien le sens du mot, et le constat peut en être fait aisément en ce qui concerne Felipe, *français* renvoyant pour l'enfant, et, en toute bonne logique de communication humaine, selon le contexte, soit à une difficulté scolaire, soit à un outil d'autovalorisation. A son retour d'Espagne, la chaîne symbolique *français - autovalorisation* est construite; elle sera rompue par le professeur de sixième. Soulignons que les pratiques inhérentes à cette représentation sont concordantes au cadrage interprétatif de Felipe : le *français valorisation* l'incite à travailler, à lire, à s'intéresser à la grammaire, le *français-risque -difficulté-sanction* le replie sur des activités non scolaires, un ailleurs plus sécurisant que sa réalité scolaire quotidienne. C'est

scolaire quotidienne. C'est dans cet espace tissé de liens complexes entre le dire, l'intelligibilisation du monde qu'il suggère par son appartenance à des structures linguistiques et la trame symbolique dans laquelle il est pris, d'une part, et dans celui des rapports entre le référent, ses pratiques réglées socialement et celles qui relèvent d'un sujet donné, la nomination du référent et le discours qui peut être tenu à son égard qu'il convient de situer l'activité de parole.

En effet, **parler** ne saurait se réduire au jeu de la communication, comme nous le suggérons dans le tableau qui suit (p.25). Dans la perspective que suggère celui-ci, il s'agit bien de découvrir une intention déjà présente, de l'identifier et de l'explicitier, au plan des **buts**, (des visées explicitement et consciemment verbalisées ou verbalisables) et des **enjeux**, le plus souvent non conscients, mettant en oeuvre l'**image de soi**, **la place**, **la cohésion VIDA** entre le vécu, l'imaginaire, le dire et l'affectivité, que nous avons définis dans plusieurs articles de la revue *Travaux de didactique du français langue étrangère* ¹⁾ ,et la

¹ : nous avons proposé de considérer que les **discordances ressenties** par le locuteur (entre ce qu'il **vit**, ce qu'il **imagine**

structure paradoxale de base (sommairement, notre propension à nous agréger au groupe, où nous trouvons protection en échange de notre soumission aux lois, et notre besoin de sujets de nous différencier, au risque de nous exclure ou de nous faire exclure de ce groupe). Ainsi Felipe, assimilé en France aux mauvais élèves, par exclusion du groupe des gagnants, rejoint le groupe des fans de consoles Nintendo et de natation, avant de reprendre place, en Espagne cette fois, dans le groupe (fictif) des "petits Français" favorisés et dotés d'une compétence en langue fort utile...

ou imaginait de ce vécu, ce qu'il peut en **dire** - soit parce qu'il dispose de moyens linguistiques partiels, parce que son rapport au langage, aux normes aux usages ou à sa propre parole limite ses possibilités, et enfin **l'affectivité** qui investit son message) constituaient une des causes de la communication souffrante, dans la mesure où aucun lieu de repli (famille, groupe des pairs...) ne venait compenser cette scission.

PARLER:

- s'exprimer (projet expressif), se libérer émotionnellement
- donner une forme verbale à cette émotion
- scinder l'affect de la représentation (fonction "thérapeutique" du fait de parler)
- jouer, mettre en scène des scénarios imaginaires
- réduire des tensions, des problèmes, des conflits
- organiser ses défenses, ses protections, les conforter
- rendre présent, évoquer
- faire jouer la structure paradoxale de base (se dire différent et semblable tout à la fois)
- (re)construire une cohésion entre ce que l'on ressent, ce que l'on peut dire, ce que l'on imagine et ce que l'on fait

- réparer une discordance vécue mais ressentie comme réparable dans le champ de la parole- se positionner, occuper une

PLACE, vis-à-vis d'autrui, d'un thème conversationnel, conforter, reconstruire une place, mimer une place enviée, s'en rapprocher, la nier, la détruire...

- (re)construire une image de soi
- gérer, structurer sa pensée et les représentations du monde
- rétablir, réparer un échange symbolique
- connaître (fonction heuristique, exploratoire du langage verbal) : repérer, identifier, segmenter, classer, hiérarchiser, réguler verbalement
- socilaiser, banaliser
- agir sur autrui
- agir sur soi

COMMUNIQUER

Dans un dernier temps, l'interprétation viserait davantage les **effets produits** : qu'est-ce que tel message vient modifier dans telle ou telle représentation, comment infléchit-il tel cadrage du vécu, de manière plus ou moins subreptice? Elle prendrait alors comme objet la mise en scène d'une

illocution. Il faut alors insister sur le fait qu'un effet attendu, redouté (donc projeté dans l'avenir) constitue la cause d'une action présente : cette **causalité rétroactive** nie partiellement la linéarité du processus de communication, et donc celui de l'interprétation, cette dernière comme on le verra dépendant partiellement des effets spéculés par le sujet. On peut supposer que l'enseignant de Felipe, en tenant au garçon un discours sévère dans lequel il fustige ses maigres résultats, espère provoquer chez l'enfant à la fois une crainte des sanctions prévisibles, crainte articulée à des effets donc à venir susceptibles de modifier son comportement actuel, et une remise en cause de la représentation que Felipe a de lui-même (trop sûr de lui à la suite de son séjour valorisant en Espagne, dans le cas où le professeur aurait connaissance de ce fait - ce qui n'est pas le cas ici - ou satisfait de ses maigres résultats).

b. Un geste, un comportement, un énoncé deviennent ainsi objets d'interprétation, dans cette triple perspective, qui prendrait en compte, de manière plus ou moins importante, **l'organisation sémantique/sémiotique des signes**, par les *rapports de ceux-ci au contexte, par l'ordre structural*

masqué par l'ordre linéaire (par exemple le cadrage imposé par l'énoncé d'un "état du monde" : " C'est sa petite amie/sa poule/ sa cocotte/ sa gonzesse/ sa compagne... où le rapport entre les deux acteurs est spécifié et représenté différemment selon le choix paradigmatique des lexèmes), **l'ordre de l'intention supposée de l'énonciateur**, et enfin **les conditions pragmatiques de l'interaction**, c'est-à-dire les multiples paramètres de la situation pris en compte de façon plus ou moins complète et pertinente par l'interprète, paramètres que nous pouvons rappeler de manière simplifiée par un tableau dans lequel les interactions entre les éléments dynamisés dans telle ou telle interaction varient, tant en nombre qu'en fonction de l'importance conférée par l'énonciateur ou l'interprète à l'un ou l'autre d'entre eux :

*le milieu familial
le voisinage
les modèles,
les anti-modèles
les référents*

*l'institution
sa hiérarchie
ses acteurs
et leur degré relatif
d'intégration*

La classe de Felipe n'a pas élaboré une loi commune selon laquelle le désintérêt pour la grammaire ou pour le français en général constituerait le signe d'appartenance au groupe, inclusion dont le déni mettrait l'élève dans une position particulièrement difficile. Mais la rencontre avec ses petits cousins espagnols, donc avec des *pairs*, redessine sa place, avec les mêmes attributs cependant, comme valorisée. Ce public qui va lui permettre de spectaculariser son savoir - même s'il est relatif et mal assuré - et d'affirmer ses avantages de "petit Français " déclenche chez Felipe un cadrage différent de la langue française, dès lors promue au rang d'outil d'autovalorisation *mais dans le seul contexte espagnol* ce dont l'enfant prendra conscience lors de sa rentrée en classe de sixième.

les attentes
les intérêts
l'attention

Elles sont explicites de la part du professeur, mais *après* les premiers travaux scolaires, et déconstruisent vigoureusement les illusions sur lesquelles Felipe avait construit sa propre

représentation, sans tenir compte de la valeur contextuelle de cette élaboration.

*les guidances*¹

Nous n'insisterons pas ici sur les valeurs qui guident le jugement du professeur, elles semblent concordantes avec la plupart des axiologies d'enseignant. Chez le jeune élève, il paraît utile de remarquer que ce qui importe pour lui, en fait, c'est non pas le travail scolaire en soi, ou la discipline, mais les *bénéfices symboliques* qu'il peut en tirer, et nous rejoignons alors la conception de l'interaction que nous avons suggérée dès le début de cette étude, à savoir que ce qui guide la communication, c'est l'effet, en dernier ressort, que le sujet cherche à (faire) produire sur lui-même. Interpréter le message d'un émetteur quelconque reviendrait alors essentiellement à se poser la question : *quel bénéfices pour lui-même escompte-t-il ?*

¹ : nous appelons **guidances** la mise en oeuvre, par l'interprète, de certaines valeurs en fonction de ses ressources et habitudes, des contraintes et des conditions de l'interaction, des **risques** et **bénéfices** qu'il se représente.

l'objet d'apprentissage

Le français (rédaction, grammaire, orthographe...) est cadré négativement par Felipe, du fait qu'il s'articule à des résultats négatifs mettant en péril la *place* d'élève moyen qu'il occupe et l'*image de soi*. Là encore, on constate que toute étude de l'interprétation se doit de prendre en compte la part de ces deux paramètres dans le cadrage d'un objet sémiotique quelconque. Tout ce qui les risque infléchit l'interprétation du sujet vers la méfiance et son action vers le retrait, le refus ou la révolte. Accessoirement, on rappellera qu' un signifiant entre non seulement dans une structure (type champs lexico-sémantiques) mais aussi dans une chaîne d'associations et demeure relié à des pratiques, les trois dimensions de ce triangle sémiopragmatique s'influençant les unes les autres.

*le mode d'accès au savoir(méthode)
les styles, itinéraires et stratégies
d'apprentissage*

Ce cas précis ne met pas en jeu, semble-t-il, une difficulté en rapport avec l'un des trois modes d'accès

au savoir (imitation, essai/erreur ou compréhension). Mais une enquête plus approfondie permettrait sans doute de montrer que le peu d'intérêt de Felipe pour le français, confirmé par ses mauvais résultats, tient à un mode d'accès au savoir imposé en classe en discordance avec ses propres habitudes d'apprentissage

la représentation de

- sa propre parole pour l'apprenant

- sa propre parole renvoyée par les interactions scolaires et leurs effets

Il est évident que la parole de Felipe, à l'école, n'est pas appréciée, ses résultats le prouvent : peut-être les *codes de l'école*, et plus particulièrement ceux qui s'attachent aux modes linguistiques d'expression n'ont-ils pas été explicités...Quoi qu'il en soit, dans cet espace institutionnel, sa parole lui est renvoyée marquée d'incorrection et d'insuffisance; il lui faudra rencontrer un milieu étranger pour qu'elle reprenne valeur.

- la langue scolaire

Diversifiée, normée, planifiée, spectacularisée, régie selon les types d'activités, elle s'écarte des modes ordinaires de profération du moi, et tend bien souvent à s'imposer de manière uniforme aux différents publics, sans chercher à s'insérer dans leur tissu linguistique par un *accompagnement* qui dynamiserait l'exercice scolaire, appuyé sur une parole quotidienne pour viser un langage scolaire.

*son rapport au langage,
à la langue
aux normes
aux usages*

Là encore, nous manquons de renseignements pour supposer que, de manière générale, Felipe entretient un rapport négatif au langage, ou que sa pratique familiale l'assimilerait à un code restreint, mais nous savons qu'il s'exprime peu, et que l'éveil de son intérêt pour le français, pendant ses vacances, sera pour lui l'occasion de se livrer davantage lors de conversations avec son père, ce qui laisse supposer un rapport au langage marqué par une relative méfiance.

*le type de relation entretenu avec
l'enseignant :*

*différenciée / privilégiée / neutralisée
(dans ce dernier cas, l'élève ne souhaite pas
être reconnu, identifié; il cherche la
" transparence ")*

Même si les indices manquent, il nous est possible de supposer que d'une certaine façon Felipe souhaite une relation privilégiée avec les enseignants, dans la mesure où il s'abrite derrière une prétendue hispanité, qu'il souhaiterait voir reconnue comme explication et comme excuse de ses mauvais résultats. Différence d'avec ses condisciples, qui met en oeuvre la structure paradoxale de base et tentative de rapprochement de la place de pouvoir que constitue le professeur constituent les rouages de ce mécanisme stratégique.

l'intention

L'enfant ne s'exprimant pas sur ses intentions (ce qui est bien naturel dans le cas de productions scolaires défailtantes, si nous supposons qu'il ne brigue pas volontairement une place de cancre) nous

ne pouvons qu'inférer un sens relevant de l'instance primordiale (faciliter, protéger le sujet), les maigres résultats de Felipe, conséquence à la fois d'un engagement a minima dans le travail scolaire, peut-être par incompréhension de ce que l'on attend de lui, du passage obligé à l'école de la *personne* au *statut*, ces résultats donc peuvent être interprétés comme marques d'une place (élève moyen ou même mauvais élève) à défendre une fois acquise, puisqu'elle comporte certes des inconvénients - mauvaises notes, réprimandes...- mais aussi des bénéfices secondaires (reconnu comme élève moyen, il n'est sollicité qu'en tant que tel pour les activités scolaires sans qu'on lui demande de se surpasser) et, surtout, il possède une place, et l'on sait que risquer sa place, comme l'image de soi, représente une aventure dans laquelle un sujet ne s'engage que fortement soutenu par un *ailleurs* sécurisant, ou en fonction de *bénéfices escomptés* importants.

*le message : degré de participation verbale
et non-verbale
degré d'implication
(assomption subjective)
degré d'explicitation*

degré d'implication

Felipe n'ayant pas été interviewé, et son travail scolaire ne nous étant pas directement accessible, il n'est pas possible d'analyser ses productions, sauf en ce qui concerne ceux qu'il répète concernant le handicap que représente pour lui son appartenance à une famille dont le français n'est pas la langue maternelle. Il s'y implique, il explicite ses défaillances par ce rattachement, qu'il assume parce que, selon nous, cela l'arrange, mais on observe que ce sujet ne prédomine pas dans ses conversations, et qu'il se replie sur des modes d'expression/communion non verbale avec ses camarades (jeux, natation...) .

*information et conformation du
message :
du rituel aux stratégies :
degré de conformisation formelle
et thématique*

L'information que livre Felipe se situe à plusieurs niveaux :

- linguistiquement, il justifie ses difficultés, comme nous venons de le voir;

- pratiquement, il use du français (sans s'exprimer *par* le français) pour se valoriser, reconstruire une place et une image de soi positives, tout en s'intégrant du même coup dans deux groupes valorisants : les Français et les bons élèves. Il y croit et entretient cette place en se mettant au travail.

- pratiquement, par un repli sur le non verbal (jeux...) qui l'intègre à un groupe de pairs où il lui est possible de s'affirmer.

climat affectif de l'interaction
(*et stabilité ou instabilité*)

Autant le climat scolaire est peu sécurisant pour l'enfant, autant celui qu'il rencontre en Espagne lui permet un engagement dans le travail, chacune de ses productions linguistiques scolaires (soutenues et confortées par son appartenance à un pays positivement valorisé) créant une atmosphère stable et rassurante.

*degré de verbalisation du
contrat pédagogique*

Nous n'avons pu que supposer que le contrat pédagogique avait sans doute été peu explicité par le professeur de sixième, ou qu'il l'avait été lors de la remise des premiers résultats, assorti de commentaires remettant en cause la nouvelle représentation que Felipe s'était construite de lui-même.

*échange symbolique ressenti
comme équilibré ou déséquilibré*

L'élève le ressent sans doute comme déséquilibré, dans la mesure où il a témoigné en Espagne de compétences linguistiques jugées importantes, et a livré à son arrivée en sixième des productions en concordance, pour lui, avec ses connaissances reconnues, appréciées pendant ses vacances, soutenues par un travail (sa reprise de l'étude de la grammaire et ses lectures, pendant les vacances, à la suite des

témoignages d'intérêt et d'admiration de ses cousins pour ce qu'il représentait). Ces efforts ne reçoivent qu'une réponse négative.

*la possibilité ou l'impossibilité
de construire dans les interactions*

- * *une cohésion V.I.D.A.*
- * *une image de soi valorisée*
- * *une place valorisée*

L'école n'est plus alors le lieu d'une cohésion possible VIDA, puisque la pratique n'engage pas l'affectivité, se scinde d'un imaginaire où l'enfant se valorisait, et sa place est remise en cause, tout comme l'image qu'il avait pu élaborer.

*situation (disposition spatiale des
actants)*

*lieu (représentation positive ou
négative de l'école, de la classe
moment (l'avant et l'après de
l'interaction)*

La classe traditionnelle, marquée par la spectacularisation obligée du savoir ou du non savoir ne prédispose sans doute que fort peu les initiatives personnelles, si ce n'est sur le mode de la provocation, qui peut représenter un moyen de s'intégrer au groupe des pairs. Felipe ne paraît pas se prêter à ce genre d'activité. Ainsi, ses piètres résultats ne posent même pas la vertu de le faire reconnaître comme un leader dans le groupe.

Il ne saurait ainsi y avoir d'interprétation prétendant épuiser un message, puisqu'elle en produit le sens à partir d'un des trois ancrages repérés, dans un travail de construction, et que l'on saisisse cette notion dans sa compréhension d'élucidation d'une signification préexistante (celle que chercherait à mettre à jour l'**herméneutique**, comprise dans son sens habituel de *décryptage*) ou dans l'élaboration d'une visée illocutoire, qui ne se dit pas explicitement, mais qui demande à être *identifiée, verbalisée, mise en conscience*, ce qui se rapprocherait davantage, dans l'espace de **pari** et **d'aléatoire** qu'elle explore, de la notion d'**interprétation** telle que nous la comprenons aujourd'hui, faire de soumission de

signifiants aux codes disponibles d'un sujet, sans certitude de succès assuré.

Nous avons souligné l'importance du rapport que le locuteur établissait avec le langage, pour l'activité d'interprétation, que celle-ci soit perçue comme :

- mise en rapport d'un discours avec les référents (visée identificatoire et compréhension référentielle de l'interprétation);

- mise en rapport des objets sémantiques d'un discours avec les **praxis** socio-culturellement fondées qui les sous-tendent;

- mise en rapport des objets du monde avec un discours (visée identificatoire et explicative du monde, selon des modes que nous aurons à préciser); notons cependant que, verbalisé, le monde est alors référé aux catégories du *réel/fictif*, du *vrai/faux*, du *orienté/objectif*, et que le discours objet d'interprétation s'inscrit dans un rapport variable à la **complétude** des données, dans ce mouvement caractéristique du traitement humain de l'information, travaillant non seulement le signifiant, verbal ou non verbal qu'il interprète mais aussi le contexte, en un

aller-retour exploratoire de l'environnement sémiotique dans lequel se déploie les inférences.

- mise en rapport d'un discours construit avec un discours en construction qui se donne comme doté d'une accessibilité plus grande pour le récepteur;

- mise en rapport des conditions de l'interaction, des intentions affirmées, supposées d'un locuteur, de l'image qu'il construit de lui-même et d'autrui, de sa place (et des caractéristiques que nous avons rappelées) etc., avec un discours explicatif, un discours en réponse ou une réaction non-verbale.

Nous pouvons considérer que ce travail complexe ne peut s'effectuer que dans l'espace d'une **parole-en-confiance**, à condition que le locuteur dispose des **ressources** suffisantes pour y tenir les propos interprétatifs ou régulateurs d'un conflit. Si la famille représente le lieu initial d'élaboration de ce climat indispensable à une véritable socialisation, à un transfert des difficultés sur un plan symbolique où elles pourront se régler autrement que par les pratiques non-verbales, l'école peut assumer aussi et la construction et la réparation de cette confiance dans

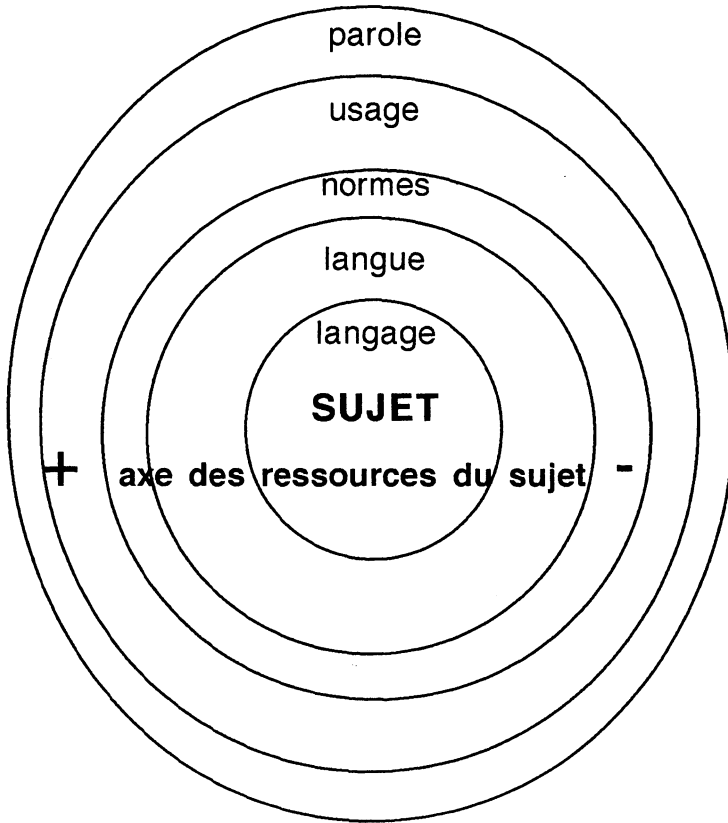
le langage, (nous proposons à la page suivante une schématisation des différents niveaux à franchir par le sujet - et donc les connaissances et la confiance à acquérir en chacun d'eux - pour accéder à la régulation verbale, dans le cercle de parole, des interprétations qu'il construit et des difficultés qu'il rencontre).

L'impossible structuration d'une difficulté interactionnelle, de son repérage en conscience, de son analyse, de son intelligibilisation renvoie le locuteur à une négociation non verbale, où peuvent agir les codes de la violence.

c. Le statut de l'activité interprétative est à définir :

- ou comme une *activité linguistique de transcodage* , et il s'agit alors pour l'interprète de

CONFIANCE



MÉFIANCE

rendre accessible à autrui le sens d'un message, ancré dans l'une des trois dimensions évoquées précédemment, en adaptant la construction qu'il fait lui-même de ce sens aux ressources de son interlocuteur telles qu'il les imagine. Ce que nous avons appelé la **décentration empathique** devient alors la condition primordiale de l'interprétation. Dans cette option, il convient de poser la question de la nature même du message interprétatif : est-il nécessairement linguistique (et cette activité d'interprétation verbale deviendrait alors *méta : métalinguistique, méta-sémantique, métacommunicative ou métacognitive*, selon le plan visé par le discours interprétatif), ou peut-on admettre qu'une *réaction non verbale* reçoive statut interprétatif, ainsi dans l'exemple de Felipe, la réaction du professeur, qui ne prend pas en compte

1) la *diachronie* du discours de l'élève, son histoire, son ancrage existentiel,

2) la *syntagmatique* de ce discours, son contexte à la fois scolaire et non scolaire,

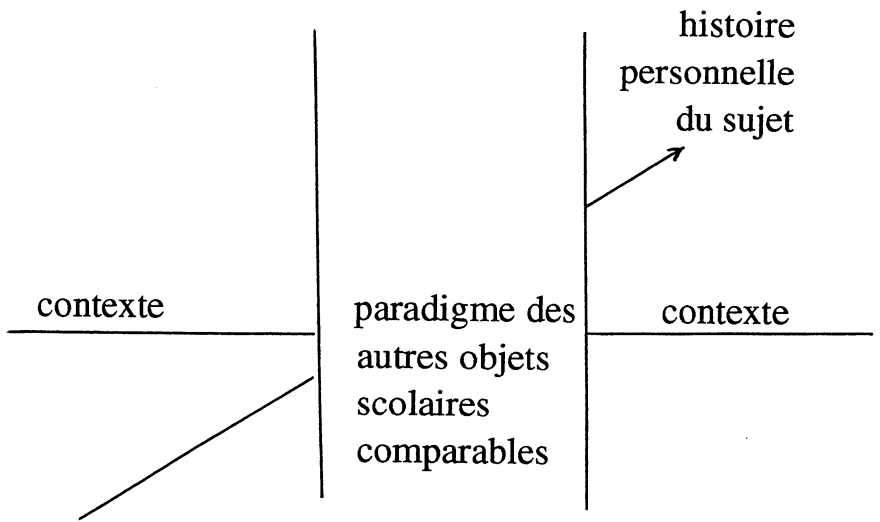
3) la *paradigmatique* de cet objet d'interprétation

(ses travaux antérieurs, en termes simples les progrès dont il témoigne, les productions de ses camarades saisis dans la relation de l'élève considéré au groupe),

4) l'*intention* de l'élève manifestée, au plan des buts, (obtenir de meilleures notes en français) mais aussi des enjeux (reconstruire une place d'élève valorisée, une cohésion VIDA dans le milieu scolaire, une image de soi acceptable ,

5) les *conditions* mêmes de l'interaction (ressources de l'énonciateur, habitudes, contraintes, exigences de recevabilité du discours pédagogique, rapports au langage, à la langue, aux normes, aux usages et à sa propre parole, à sa parole renvoyée dans ses différents espaces de vie - familial, scolaire, de pairs...- à la parole scolaire elle-même...)?

Ou , en schématisant :



Interpréter pourrait alors être assimilé à la **réaction** - verbale ou non-verbale - d'un locuteur, l'**interprétation** devenant réponse à une question que pose le message, ou le locuteur de manière non-dite : interpréter, est-ce réagir? Ou la réaction n'est-elle qu'une conséquence de l'interprétation?

On retrouverait ici une des conceptions de l'interprétation qu'évoque Resweber¹, à savoir que l'interprétation d'un signifiant revient à considérer celui-ci tout à la fois comme **réponse à une question qu'il s'agit de formuler dans le travail d'interprétation**, et comme **nouvelle question** : le travail d'interprétation rebondit ainsi éternellement sur lui-même, **interpréter** revenant à produire du texte-signifiant, objet-question d'un nouveau texte d'interprétation...

d. Il semble clair que, dans la problématique que nous choisissons ici, l'interprétation n'est jamais qu'une activité heuristique: interpréter, c'est **essayer de comprendre**, en transcendant, mais il s'agit de lever l'ambiguïté qui pèse régulièrement sur ces deux notions, **interpréter et comprendre**. Si l'interprétation est affaire de construction, d'essai et d'erreur, de pari et d'aléatoire, comme tout travail de communication, il semble bien que **comprendre** soit associé à un décodage où joue l'habitude. Des

¹ : voir - les pédagogies nouvelles, Que sais-je? n°2277, PUF1986, - qu'est-ce qu'interpréter, Le Cerf, 1988, - La relation d'enseignement, CEFEA, 1988.

contextes répétés, des interactions fréquentes tendent à mettre en place chez un sujet des réponses ritualisées, faisant intervenir le principe d'économie. Il est évident que nous n'élaborons pas de manière permanente des discours verbaux sur le moindre des propos qui nous est tenu, mais il convient de souligner que nombre d'entre eux apparaissent dans des situations fortement ritualisées : le - À table! de la mère, à midi, ne requiert pas de long travail d'interprétation, et semble effectivement relever d'un simple décodage de signal; mais que l'on modifie un seul des paramètres interactionnels (par exemple l'heure : imaginons que la pauvre femme profère avec vigueur le même propos à quatre heure du matin) et le même message deviendra source d'inquiétude pour son entourage (du moins faut-il l'espérer...) et sera soumis à interprétation, avant que ce ne soient l'intention de la locutrice, puis sa cohérence mentale, enfin les conditions nouvelles de la situation (peut-être a-t-elle décidé d'organiser une petite fête ?) ... Tout cela ne rapporte pas l'interaction, verbale et non-verbale, à de simples rapports stéréotypés : nous avons considéré que la communication, qu'elle fasse intervenir une interprétation élaborée, se traduisant éventuellement par des discours élaborés, ou plus

simplement des réactions appropriées pour les situations prévisibles, ne fait jamais que suivre la prise en considération de paramètres nombreux. Il convient donc de disposer d'un outil d'investigation permettant de cerner les conditions d'interaction, puisque nous avons repéré que l'interprétation ne peut être comprise comme un travail rationnel, libéré des buts et des enjeux, des risques et des bénéfices imaginés par le sujet, des places occupées, des rapports à l'affectivité ainsi que des stratégies susceptibles d'être utilisées lorsque les rituels de réaction sont en quelque sorte pris en défaut, dépassés. D'autre part, si nous admettons qu'une interaction consiste à *négozier des représentations*, il nous est alors possible de proposer une grille d'analyse tenant compte de ces options.

3

LES OUTILS DE L'ANALYSE .

3.1.

COMMUNIQUER : NEGOCIER DES REPRESENTATIONS.

Nous reprendrons ici une grille d'analyse que nous avons eu l'occasion de présenter et d'exploiter dans d'autres articles, et qui constitue l'instrument du repérage des lieux d'interprétation.

1. Quels sont les **BUTS** (consciemment visés, correspondant à des objets sémiotiques précis)

et les **ENJEUX** (relatifs à :
la **place**
l'**image de soi**
la **cohésion V.I.D.A.**)

Pour reprendre les circonstances de notre cas de référence, nous remarquons que Felipe opère comme chacun d'entre nous une distinction nette entre ses buts, par exemple l'intérêt qu'il manifeste pour tel type de jeu, telle activité sportive, peut-être telle discipline scolaire plutôt qu'une autre, et des enjeux apparaissant clairement dans ses comportements en France puis en Espagne vis-à-vis de la langue française. On observera - mais il s'agit là d'une évidence - l'interaction entre les comportements adaptés à l'accès à un but fixé et le dynamisme articulé aux enjeux : c'est bien parce que sa pratique du français en Espagne redonne un peu d'éclat à son image, lui confère une place valorisée et lui permet de ressentir positivement l'objet de son discours (VIDA) que Felipe entre dans l'action...

2. Quelles sont les conditions interactionnelles? (différents paramètres de la situation d'interaction)

les pré-requis
les ressources
les habitudes
les contraintes ?

Nous avons suffisamment insisté sur cet aspect de la question dans les pages qui précèdent pour ne pas avoir à le reprendre ici : il est clair que les contraintes scolaires se heurtent aux ressources insuffisantes du jeune élève, sans doute peu enclin à manifester publiquement son ignorance (conditions spécifiquement scolaires de la théâtralisation du savoir ou du non savoir) , et que son repli ritualisé sur une place certes peu enviable de mauvais élève mais en tout cas bien définie tient peut-être également à un rapport mal assuré au langage (pré-requis) qui s'accorde mal aux exigences de l'activité scolaire, toute en discours diversifiés, affinés, supposant une confiance dans l'outil linguistique que tous les apprenants ne possèdent pas ...

3. Pour quels ACTANTS ?

revendiquant des marques de reconnaissance
en tant que :

PERSONNE (zone d'aléatoire)

PLACE : repères

représentations

savoir et savoir-faire

pouvoir

devoir, normes

axiologies (valeurs, idéologies,

mythes, symboles, schèmes

relationnels et idéo affectifs)

insignes de la place (occupée,

revendiquée, souhaitée ...)

Nous avons eu l'occasion de supposer que cette distinction ne s'applique pas vraiment à Felipe, dans la mesure où rien dans le discours qu'il tient à propos de ses difficultés scolaires ne vient soutenir la vraisemblance d'une revendication de reconnaissance en tant que personne et non pas seulement de statut. L'élève Felipe semble bien vécu par la personne Felipe, et les différents paramètres de la place qu'il occupe sont tous nourris symboliquement : ses repères sont constitués, ses savoir et savoir-faire sont...ce qu'ils sont ! et l'enfant met en place un comportement

de repli , associé à des représentations négatives du français (difficile, compliqué, etc.) du "maître", de l'école ...Le rapport de pouvoir se déclare clairement pour lui et n'est pas contesté, son système de valeurs est posé. Ce qu'il découvrira en Espagne, dans une interaction différente, c'est la possibilité de troquer cette place négative pour une autre, valorisée, qu'il tiendra malheureusement pour transférable dans l'espace de l'école à la rentrée en sixième.

4. Dans quel rapport à la LOI

I'IMAGINAIRE
la RATIONALITÉ
I'AFFECTIVITÉ

à la **VERBALISATION**
à la **NON VERBALISATION**

(rapport au langage, à la langue, aux normes, aux usages, à sa propre parole)

Si le rapport à la loi scolaire ne pose en lui-même pas de réel problème à l'enfant, son affectivité reste en sommeil dans les exercices de classe, et son

imaginaire le porte ailleurs. Mais après ses exploits linguistiques pendant les vacances, il se vit dans un rapport cohésant à l'affectivité et à l'imaginaire ... jusqu'au moment où la dure réalité scolaire française viendra, sous la forme d'un professeur de sixième, détruire un rêve estival. Son rapport même au langage a été, un temps, modifié : dans la relation du cas, nous avons rapporté que Felipe se montrait peu enclin à l'échange verbal, spécialement avec les adultes, mais que la modification intervenue dans sa place par rapport à l'objet /langue française/ pendant les vacances avait opéré un changement d'importance, hélas peu durable.

**5. Construisant quelles REPRÉSENTATIONS
avec quels CADRAGES
quelles FOCALISATIONS
quelles INCIDENCES**

C'est évidemment sur la langue française que porte le recadrage, mais il est intimement lié aux enjeux (image de soi , place, VIDA). Le cas de Felipe met en lumière, si besoin était, que nous agissons en fonction de représentations, et que leur saisie, positive

ou négative, infléchissent nos engagements et nos pratiques.

**6. Avec quel degré d' IMPLICATION
de PARTICIPATION
de MODALISATION
d' IMPLICITATION**

Tant que ses résultats sont négatifs, l'enfant ne s'implique que modérément dans les activités scolaires, ce qui se comprend si l'on songe que l'école exige un remaniement constant des connaissances acquises (c'est la notion même de progrès) , qui constitue une modification des repères posés, parfois difficilement, et contre laquelle se dresse la barrière protectrice du rituel, de l'habitude. Ce n'est que dans un espace non scolaire, sécurisant et valorisant que l'implication, la participation sont possibles pour Felipe, il s'engagera alors personnellement.

7. Dans quel ÉCHANGE SYMBOLIQUE ?

Felipe "fait tout son possible". Accordons-lui notre confiance : il n'a en retour que de maigres résultats, ses efforts ne sont pas reconnus. Il se replie

sur le non-scolaire et sur "une hispanité stratégique". Il donne beaucoup et reçoit peu. L'échange symbolique est déséquilibré, en sa défaveur, et l'enfant se retire de cet espace dangereux (pertes des repères acquis, place peu attrayante, décohésion VIDA, image de soi négative).

**8. Pour quelles PRATIQUES
RITUALISÉES/STRATÉGIQUES)
(degré d'adaptabilité)**

Nous avons compris le repli du jeune garçon comme une réaction à ces difficultés, et la ritualisation, l'enfermement dans une place d'élève moyen (sinon de mauvais élève) comme la conséquence d'une adaptation à une situation où la participation présupposait trop de risques, trop peu de bénéfices (ou trop éloignés).

**9. Avec quels BÉNÉFICES
RISQUES ?**

Nous venons d'évoquer cet aspect de la question ci-dessus, et il rejoint le délicat problème non pas de

la motivation, mais du *déclencheur d'action* :: on peut supposer qu'un élève désire sincèrement travailler, obtenir de bons résultats, qu'il est animé par une réelle motivation pour telle ou telle discipline, mais qu' en termes d'enjeux les pratiques imposées sont représentées comme comportant trop de risques. Une étude affinée, que nous ne pouvons pas développer ici, met en évidence que des axiologies unissent des motivations et des pratiques. A titre d'exemple, il est facile d'observer que certains enfants ne s'engagent dans le travail scolaire que si celui-ci leur procure du plaisir, ou procure du plaisir à leur proche, ou au contraire déplaît à leur père ou à leur mère; d'autres ne s'investiront qu' une évaluation de la "mise" : en d'autres termes, le résultat justifie-t-il l'effort, est-ce que "ça vaut le coup?" - résultat de nature éventuellement différente de l'objet , puisque le bénéfice du travail scolaire peut se situer non pas dans la note, la connaissance nouvelle maîtrisée ou l'utilité pratique, mais dans le plaisir de savoir, l'image de soi, la marque que représentent ces connaissances d'un accès au monde des "grands" - pour autant que ceux-ci soient tenus en estime : là encore, nous reconnaissons la nécessité d'une approche holistique des relations scolaires.

10. Quels EFFETS escomptés / attestés?

Il est évident maintenant pour nous que les bénéfices escomptés peuvent être de nature bien différente de celle de l'objet sémiotique considéré ou de l'interaction. L'adolescent qui demande l'heure à une jeune fille ne se représente certes pas à tout coup le renseignement horaire comme la récompense de son illocution... Pour Felipe, le bénéfice strictement scolaire de son travail s'est estompé (il l'a évacué, peut-être par facilité : il fait "tout son possible"...). Nous l'avons vu redécouvrir une dimension de l'école particulièrement intéressante de pour sa position sociale et sa valorisation personnelle, à l'occasion des services qu'il pouvait rendre à ses cousins. Ce sont en fait ces mêmes bénéfices qu'il transpose imaginairement dans la perspective de son travail au collège.

3.2.

LES RÉFÉRENCES SOCIOCULTURELLES ET COGNITIVES DE L'INTERPRÉTATION

Michel Foucault¹ rappelle que l'interprétation constitue un discours qui se donne traditionnellement à repérer dans les champs de

- la *convenientia* ou de l'ajustement (de l'âme au corps, de la série animale à la série végétale...)

- la *sympatheia*, identité des accidents dans des substances distinctes;

- l'*emulatio*, parallélisme entre les attributs dans des substances distinctes (ainsi des rapports entre le microcosme et le macrocosme).

- la *signatura*, marque d'une caractéristique cachée, objet de l'herméneutique;

- l'analogie ou identité des rapports entre plusieurs substances.

¹ : in Nietzsche, Cahiers de Royaumont, Philosophie n°VI, Ed. de Minuit, Paris, 1967.

C'est ainsi dans ce plan repéré par les paramètres des conventions en usage, des causes décelables et des effets prévisibles, du rapport analogique avec d'autres situations d'expériences (les siennes propres ou qui sont connues) que joue l'interprétation.

L'interprétation consiste à mettre un signe à la place d'un autre signe (ou, plus exactement, un discours ou un comportement, selon le niveau d'interprétation auquel on se situe, à la place d'un discours ou d'un comportement). Deux remarques s'imposent alors : l'interprétation relève nécessairement de l'activité symbolique, consciemment élaborée ou non, et les conditions même et de l'interaction et du type possible d'interprétation sont à prendre en compte. D'un côté, les conditions matérielles, les paramètres concrets de l'interaction déterminent les possibilités de l'interprétation, d'un autre côté les codes disponibles, les caractéristiques culturelles et l'histoire personnelle du sujet dessinent un champ où viendra se jouer cette sémiologie. Il serait ainsi illusoire de limiter l'interprétation à une activité rationalisante, linéaire, rétablissant en discours des causes antérieures à un fait (comportement ou parole).

A ce propos, Ricoeur rappelle la position de Cassirer (in: *Philosophie des formes symboliques*) faisant du symbole, et plus précisément de la fonction symbolique

" la fonction générale de médiation par le moyen de laquelle l'esprit, la conscience, construit tous ses univers de perception et de discours" .

Si cette fonction est qualifiée de symbolique, c'est

"...pour exprimer le caractère universel du renversement copernicien qui a substitué à la question de la réalité, telle qu'elle peut être en soi, celle de l'objectivation par la fonction de synthèse de l'esprit. Le symbolique, c'est l'universelle médiation de l'esprit entre nous et le réel; le symbolique veut exprimer avant toute chose la non-immédiateté de notre appréhension de la réalité."(p.19 et 20)

Ricoeur critique cette approche, où la réalité et la culture ne sont plus distinguées. En d'autres termes, si tout est symbolique, les activités de

signification d'une part, d'interprétation d'autre part se recouvrent:

" il m'a semblé que le problème de l'unité du langage ne pouvait être valablement posé avant d'avoir donné consistance à un groupe d'expressions qui ont en commun de désigner un sens indirect dans et par un sens direct et qui appellent de cette façon quelque chose comme un déchiffrement, bref, au sens précis du mot, une interprétation. Vouloir dire autre chose que ce que l'on dit, voilà la fonction symbolique."

On peut soutenir cette position d'une argumentation axée sur la distance que permet le langage humain entre soi-agissant/pensant et soi-se-pensant, la scission habituellement posée entre l'âme et le corps relevant d'une saisie grossière de cette caractéristique fondée en langue, qui fait de l'homme l'être symbolique *pensant* capable de se représenter lui-même d'une part par le jeu du *je*, de se penser pensant et de penser le monde dans une préhension dépouillée idéalement de tout contexte, base des opérations nododiscursives fondatrices de l'abstraction, de la généralisation, de la conceptualisation. La ligne

d'opposition passe entre le méta (lieu d'un mod d'interprétation) et l'être - agissant - et - pensant, non entre le corps et la pensée.

On appréciera à sa mesure la prise en compte de l'intentionnalité : rien n'est moins sûr qu'elle soit liée de manière aussi solide à la symbolisation, fonction qui agit bien souvent le sujet à son insu. mais que cette intention intervienne chez l'interprète (sa propre intention, celle qu'il attribue au producteur du signifiant qu'il interprète) apparaît à l'évidence dans le cas que nous étudions ici.

Ricoeur distingue nettement entre le *comprendre* et l'*interpréter* , le terme *signifier* recouvrant deux acceptions, celle de désigner un référent et d'exprimer des significations:

" ...je ne dirai pas que j'interprète le signe sensible lorsque je comprends ce qu'il dit. l'interprétation ce réfère à une structure intentionnelle de second degré qui suppose qu'un premier sens est constitué où quelque chose est visé à titre premier mais où ce quelque chose

renvoie à autre chose qui n'est visé que par lui."
(p.21)

Sans nier une symbolique non linguistique, Ricoeur souligne l'élaboration verbale du processus:

" ...le problème du symbole s'est égalé à celui même du langage. Il n'y a pas de symbolique avant l'homme qui parle, même si la puissance du symbole est enracinée plus bas, dans l'expressivité du cosmos, dans le vouloir-dire du désir, dans la variété imaginative des sujets."(p.25)

Il faut insister sur le fait que l'homme naît *dans le langage*, dans cette constellation de signifiants qu'il ne décode vraisemblablement pas et que celui-ci marque alors symboliquement, par association métonymique, toutes ses praxis.

C'est évidemment la prise en compte du **contexte**, au sens large, qui influence le travail d'interprétation, comme le relèvent les auteurs de *La construction interactive du quotidien* :

" ...la signification d'un acte ne résulte pas des propriétés qui le caractérisent ou des conditions qu'il remplit, mais de la façon dont il est "traité" par l'interlocuteur." (p.15)

C'est sur de la notion d'*effet* qu'il convient d'articuler ce travail, dans la mesure où la **pertinence** d'une interprétation revient à constater une concordance entre l'effet attendu et l'effet produit; on pourrait dire qu'une interprétation demeure abstraite tant qu'elle ne s'insère pas dans un **circuit de rétroaction** où un acte, verbal ou non, qui prend appui sur elle, rencontre l'attente du sujet. ce qui guide en partie une interprétation, c'est bien la représentation des effets possibles, des bénéfiques ou des risques; il ne s'agit donc pas uniquement d'un effet attesté, mais d'un effet imaginé. Interpréter ne saurait donc être limité à une activité linéaire dans laquelle les causes précéderaient dans le temps les conséquences. C'est bien le contraire qui se produit, même si l'histoire personnelle et les déterminations socio-culturelles viennent influencer l'activité de construction du sens.

Analyser revient à déconstruire, ou, comme l'exprime Resweber,

"...diviser et délier en allant de bas en haut, du niveau apparent au niveau profond, du "phénotexte" au "génotexte" : le travail de l'interprète est une oeuvre de mise à mort des codes reçus, une activité de deuil et de destruction. Déchiffrer revient d'abord à défricher, à briser les évidences qui rendent aveugle..."(p.15)

Mais

" la destruction comporte une visée positive. Elle consiste à montrer l'articulation symbolique des éléments de l'ensemble, à chercher la synthèse dans cette articulation, à l'envisager, non sous un point de vue statique, mais sous un point de vue dynamique: dans l'effet de sens affleurant même à la critique."

L'auteur note le caractère subjectif de l'interprétation :

"...le caractère subjectif de l'interprétation n'est pas à entendre en un sens empirique et transcendantal, car c'est en fonction des rencontres et des relations, comme aussi en fonction des interprétations que celles-ci suscitent, que le sujet s'interprète et se structure." Resweber, p.14.

Interpréter revient à considérer un signifiant, verbal ou non-verbal, comme une réaction et, dès lors, il devient nécessaire de *reconstruire* - et c'est dans cette reconstruction que se voient à l'oeuvre les déterminations de l'interprète- l'interrogation que le signifiant régule ou tente de réguler, les conditions de la définition de l'interrogation, et les moyens dont dispose le sujet pour traiter cette interrogation:

"...l'herméneute se pose, face à un texte, trois interrogations. La première: de quel problème ce texte est-il la réponse? La seconde: à quelle question éludée renvoie cette réponse? La troisième: de quelle mise en question énigmatique du sujet témoigne-t-il?" (Resweber, p.18)

Interprétation: quelques approches.

L'interprétation recouvre chez Aristote (*De l'interprétation*) la signification de toute profération humaine, la *vox significativa*. Cependant, pour le logicien, elle représente la recherche du vrai et du faux, dans la mise en relation d'une successivité rationnelle:

" Selon le rationalisme grec- de Platon à Aristote et au-delà - connaître, c'est connaître par la cause...Expliquer le monde par les causes, c'est élaborer une notion de chaîne unilinéaire. " (ECO,p.51).

Le Moyen-Âge tend à lire un monde dépositaire des traces divines qui le constituent et de la clé des relations qu'entretiennent les choses du réel, mais aussi qu'entretient celui-ci avec le "monde d'en haut". Si l'interprétation est conçue comme recherche, mise à jour, verbalisation d'un sens déjà-là, mais caché, que ce soit au plan des **présupposés**, des **sous-entendus** ou d'une **symbolique**, dans un tissage de rapports apparemment diffus et confus entre des objets différents mais organisé pourtant, elle est

herméneutique et rejoint les préoccupations d'un Martines de Pasqualli ou d'un Eliphaz Lévi... La théorie des signatures en est un bon exemple, et l'on voit Paracelse tenir la saxifrage pour remède efficace contre les calculs rénaux, puisqu'elle brise la pierre des murets où elle s'accroche. Hermès Trismégiste ne dit pas autre chose dans sa Table d'émeraude, où le microcosme humain répond au macrocosme, résumé dans l'étoile à cinq branches, le pentagramme de l'ésotériste. Et l'on sait que toute spéculation en ce domaine précède l'opératif.

Ainsi, l'exégèse biblique d'abord, donc un travail sur le texte au sens habituel de ce terme, puis l'activité de *l'interpretatio naturae* du Moyen-Age va étendre la notion d'interprétation au "texte" du monde, et non plus seulement aux productions verbales.

Ricoeur (p.35) rappelle dans cette perspective les deux options qui s'offrent à l'interprète :

" d'un côté l'herméneutique est conçue comme la manifestation et la restauration d'un sens qui m'est adressé à la façon d'un message, d'une proclamation, ou, comme on dit

quelquefois, d'un kérigme; de l'autre, elle est conçue comme une démystification comme une réduction d'illusions."

" L'univers devient une immense galerie des glaces où chaque chose reflète et signifie toutes les autres... La pensée hermétique affirme que plus notre langage est ambigu et polyvalent, plus il use de symboles et de métaphores, et mieux il est apte à nommer un Un où se réalise la coïncidence des opposés... Résultat : l'interprétation est infinie... L'univers de la sympathie est un labyrinthe d'actions réciproques dans lequel chaque événement suit une sorte de logique spiraliforme où l'idée d'une réalité ordonnée temporellement des causes et des effets se trouve remise en question Il ne peut y avoir de secret final. Le secret final de l'initiation hermétique, c'est que tout est secret "(ECO,p.55, 56).

Interpréter, c'est alors formuler l'**action** dont le texte considéré, ou le signifiant, est la **réaction**, dans une perspective logique ou analogique, de convenance micro-macrocosmique, afin de le sortir de

l'enfermement des systèmes symboliques successifs que ne saurait révéler le langage naturel, et dans lequel le tient soigneusement le discours ésotérique, car d'être dit l'archétype se perd dans le local, le contingent...

Le Cartésianisme institue le doute comme levier de la connaissance : mais la conscience n'est pas susceptible d'une mise à l'épreuve de la critique. L'interprétation ainsi fondée en raison et en conscience est vraie.

Les représentations (et l'apport de Kant) décollent le réel des constructions intellectuelles, et la discordance s'inscrit entre un réel posé mais inaccessible et son élaboration par les sens et l'esprit.

L'interprétation phénoménologique décrit, réduit (Ricoeur p.37) :

"On réduit en expliquant par les causes (psychologiques, sociales etc.), par la genèse (individuelle, historique etc.), par la fonction (affective, idéologique, etc.). On décrit en dégageant la visée (noétique) et son corrélat (noématique): le quelque chose visé, l'objet

implicite dans le rite, dans le mythe et dans la croyance."

La démarche de Freud inclut la conscience elle-même dans "l'ère du mensonge".

De l'interprétation phénoménologique comme "récollection du sens" (p.36) Ricoeur distingue l'interprétation comme "exercice du soupçon" :

" le philosophe formé à l'école de Descartes sait que les choses sont douteuses, qu'elles ne sont pas telles qu'elles apparaissent; mais il ne doute pas que la conscience soit telle qu'elle s'apparaît à elle-même(...) depuis Marx, Nietzsche et Freud, nous en doutons." (p.41)

*Tous trois travaillent à une "science médiate du sens, irréductible à la conscience immédiate du sens".
Il s'agit de faire coïncider*

les méthodes" conscientes de déchiffrage avec le travail inconscient du chiffage qu'ils attribuaient à la volonté de puissance, à l'être social, au psychisme inconscient. A rusé, rusé et demi...L'homme du soupçon fait en sens inverse

le travail de falsification de l'homme de la ruse."
(p.42)

Resweber (p.7) pose la question en ces termes :

" l'interprétation doit-elle justifier le sens ou bien l'explicitier à partir des notions d'implication et de présupposition? (...) L'économie herméneutique est, par conséquent, ambiguë. Tantôt économie de la recollection d'un sens qu'il s'agit de produire, tantôt économie du dévoilement du sens qu'il s'agit de provoquer: à la fois déjà institué et néanmoins à constituer(...) Tantôt économie de la lecture comme relecture, tantôt économie de la lecture comme déconstruction(...)"

Si l'interprétation se donne à comprendre comme archéologie d'un sujet, exploration d'une vérité que le sujet ignore savoir, et dont il possède seul la clé unique, elle s'inscrit dans une démarche singulière de reconstruction, de reviviscence, qu'il s'agisse d'atteindre l'événement réel ou fantasmatique traumatisant, ou de dynamiser l'archétype jamais dicible, car de le dire il perdrait aussitôt son essence :

c'est là la démarche de la psychanalyse, qu'elle soit freudienne ou jungienne¹ .

U. ECO (p.29) résume la problématique de l'interprétation de la façon suivante : ou bien il s'agit de définir l'intention du producteur, ou bien on décrit la structure même du texte, et l'on peut alors adopter deux positions: soit que l'on se réfère strictement aux données du texte, soit que l'on prend en compte les capacités interprétatives du récepteur. En fait, il nous semble difficile de dissocier ces deux dernières options : la définition de l'économie interne d'un signifiant ne peut se faire qu'en relation avec le système de production du texte ou avec celui du destinataire. L'illusion d'une description objective indépendante de la reconstruction par l'interprète du système de référence du producteur, ou de la mise en forme des effets que lui, destinataire, subit lors du déchiffrage du "texte". Est alors revivifiée l'affirmation de Jakobson :

¹ : l'ouvrage de P. Fédida, M. Montrelay, P. Solié et M. Cazenave : *la psychanalyse aujourd'hui*, IMAGO, Paris, 1983 confronte les deux positions de la psychanalyse.

"Les essais qui ont été tentés de construire un modèle du langage sans relation aucune au locuteur ou à l'auditeur et qui hypostasient ainsi un code détaché de la communication effective, risquent de réduire le langage à une fiction scolastique."

Si nous posons que le travail d'interprétation, ou sémioergie, est constitutive de la communication, et que la dimension essentielle dans laquelle elle se développe est celle des effets produits ou susceptibles d'être produits plus que de la seule représentation, il devient nécessaire de distinguer des *degrés d'interprétation* allant de la réaction pragmatique non réfléchie, où les codes disponibles jouent sans décision consciente de la part du sujet, jusqu'à l'analyse verbale précédant la prise de décision d'un comportement ritualisé ou stratégique. ECO (p.36) distingue ainsi entre deux types d'activité interprétative :

" L'interprétation sémantique ou sémiosique est le résultat du processus par lequel le destinataire, face à la manifestation linéaire du texte, la remplit de sens. L'interprétation critique ou sémiotique, en revanche, essaie

d'expliquer pour quelles raisons structurales le texte peut produire ces interprétations sémantiques (ou d'autres, alternatives)."

Tout signifiant véhicule son propre destinataire, le cadre sous des angles bien précis, et la représentation ainsi véhiculée constitue le lieu de concordances ou de discordances vécues sur un mode euphoriques ou dysphoriques :

" Le texte est un artifice tendant à produire son propre lecteur modèle". (ECO, p.41).

- le structuralisme se proposerait de mettre à jour les **codes** sociaux, culturels, linguistiques, qui sous-tendent l'objet à interpréter, en le resituant aussi dans un champ d'oppositions qui le construisent (la valeur saussurienne, les champs lexico-sémantiques), ou en repérant le découpage qu'il opère dans le vécu d'une culture donnée.

- pour le générativisme, il s'agira d'élaborer, à partir d'options théoriques, les structures sous-jacentes (syntaxiques ou sémantiques selon la priorité donnée par la théorie à l'une ou l'autre de ces

composantes) qui **produisent** l'objet dans sa forme structurale de surface.

- la systémique et le groupe de Palo Alto élaboreraient une interprétation fondée sur le repérage de la position occupée par l'objet d'interprétation dans un système (par exemple dans le milieu familial structuré par ses mythes, son *triangle pervers*, et les notions connues de *rétroaction*, de *ponctuation*, d'*homéostasie*, d'*équifinalité* etc.)

- l'analyse transactionnelle se proposera de repérer les **jeux** dans lesquels sont entraînés les acteurs, les **positions** qu'ils adoptent, souvent à leur insu, (enfant, parent, adulte) et les transactions directes ou indirectes auxquelles ces positions donnent lieu dans des interactions variées.

- la programmation neurolinguistique tenterait de discerner sous les **cadres** différents des sujets les **cartes mentales** qui les commandent, se référant en particulier à la *sémantique générale* de Korzibsky.

- dans notre théorie de la communication, les interactions, verbales ou non verbales, et quel que soit

leur niveau (direct ou métacommunicatif il ne saurait y avoir d'interprétation hors d'une prise en compte de la **structure de base** (se différencier et/ou s'agréger au groupe, essentiellement³); cette structure de base assure le *dynamisme* indispensable à toute interaction, par la *tension* qui s'inscrit entre les deux pôles antagonistes mentionnés, assortis des comportements d'agressivité (et de son corollaire l'angoisse).

L'instance primordiale joue un rôle de régulateur, en cela qu'elle tend à privilégier les moyens, les rapports, les comportements les plus assurés, les mieux connus, et s'oriente donc vers la *ritualisation* des comportements. *Protéger* le sujet et *faciliter* l'établissement de ses actes constituent ses deux fonctions, et elle les exerce au besoin par des voies complexes, telles que l'autopunition, etc. C'est par elle qu'il est possible de rendre compte autant de procédures de généralisation dans les productions linguistiques (par ex. généralisation du -s comme

³ : nous rappellerons que cette structure de base comporte plusieurs aspects : (se) (faire) confirmer semblable et/ou différent, relier, préserver des zones d'aléatoire, mettre en oeuvre l'instance primordiale (dont le rôle est de faciliter nos pratiques et de nous protéger - jusqu'à l'autopunition).

marque du pluriel) que du retrait, du repli de l'élève dans un silence obstiné. Elle s'oppose à l'adaptation, aux stratégies, donc au risque, et du même coup, au bénéfice *possible*, pour un bénéfice moindre ou un non-bénéfice qu'elle juge préférable à l'aventure. sa devise pourrait être : "mieux vaut un diable connu qu'un saint à connaître." Mais, objectera-t-on, les fidèles du changement permanent? Précisément parce qu'ils s'inscrivent dans un changement perpétuel, celui-ci devient un rituel, un insigne de la place qu'ils occupent, une composante de leur image, et nous allons voir que ces deux paramètres représentent en fait le trésor sémiotique sur lequel il convient de veiller.

Ce qu'il y a donc lieu de protéger, c'est d'abord **l'image de soi**. Elle a été parfois péniblement construite, elle est souvent difficilement tenue et le perpétuel dynamisme oscillant de la structure paradoxale de base la met en péril régulièrement dans les interactions au sein du groupe ou entre groupes. Ensuite la **place** telle que nous l' avons définie, est à comprendre comme élément d'un système où le sujet est *semblable* à l'autre (au risque de son identité) *différent* (marquant de son style des contenus souvent peu différents de ceux d'autrui), *opposé*,

complémentaire, ou enfin *ailleurs*, affichant une volonté de ne pas prendre parti. Etre de **repères**, l'homme communiquant, pour reprendre l'appellation de Ghiglione, construit et défend souvent âprement cette "niche sémiotique" sans laquelle il se perd et se dissout. Enfin la **cohésion V.I.D.A.** est à préserver, tant qu'un lieu symbolique ne nous permet de reconstituer périodiquement les réserves indispensables d'homogénéité entre ce que l'on fait, ce que l'on imagine, ce que l'on peut en dire, et ce que l'on ressent.

Les **moyens** mis en oeuvre ont été présentés sommairement dans ce travail, dans la mesure où ils avaient à voir avec l'interprétation:

- la récursivité étiologique (c'est le *but visé* et les *bénéfices* ou les *risques* éventuels qui déclenchent l'entrée dans l'action, non pas des causes temporellement antérieures),

- l'affectivité qui assure la concordance entre la position adoptée par le sujet par rapport à un objet sémiotique, thème de discussion par exemple,

- la notion de représentation (et il conviendrait de distinguer entre les représentations caractéristiques de la place que l'on occupe et celles qui relèvent, pour un

même sujet, de ses positions et de son histoire personnelle),

- l'association étroite des dimensions structurale, associative (symbolique) et pragmatique,

- le rapport au langage, à la langue, aux normes, aux usages, à sa propre parole, - les composantes de l'interaction : la **compétence interactionnelle** comprise comme l'ensemble des codes dont nous disposons, codes à compléter, à modifier éventuellement afin de traiter non seulement l'information sélectionnée, mais aussi l'information recherchée, qu'elle soit dite ou non-dite, de premier plan (message proprement dit) ou de second plan (message associé), la **problématique relationnelle**, mettant en présence des sujets produisant d'eux-mêmes et construisant d'autrui des images plus ou moins figées ou adaptées à leur projet interactionnel (ex. image de moi pour moi/ image de moi pour autrui en fonction de ce que je suppose de son attente, de ses valeurs et de la pertinence de cette construction par rapport à mon projet d'une part, par rapport à mes habitudes, mes ressources, les contraintes auxquelles je suis soumis et les conditions concrètes de l'interaction), la **sémiotique interactionnelle**, ou ensemble des signifiants, verbaux et non verbaux,

mobilisés pour servir à la construction du message, la **performance**, lieu de réalisation des rituels ou des stratégies - et enfin la conception de l'interaction comme recherche d'une **autoperlocution**, d'un *effet sur soi* par l'action exercée sur autrui. Ainsi, la seule question importante en termes d'interprétation sera pour nous : " Quel effet sur lui-même le sujet recherche-t-il ? "

EN RÉSUMÉ : LES CONDITIONS DE L'INTERPRÉTATION

a) l'objet sémiotique.

Le sujet est assailli de *stimuli*, qui ne donnent pas tous lieu à traitement, puisqu'une *sélection* s'opère en effet en fonction de plusieurs paramètres que nous rappelons plus loin.

Les stimuli *retenus* sont des **signifiants**, c'est-à-dire qu'ils sont perçus comme *supports à interprétation*, qui est à comprendre en tant que *co-construction d'un sens* que l'interaction sanctionne.

(Nous rassemblons sous le terme de *signifiant* aussi bien les indices, les icônes, les "signes" perçus comme intentionnels selon la distinction de Guiraud, mais sans leur conférer un contenu pré-défini, objets à construire, qu'ils soient d'ordre linguistique ou non-linguistique). Ils ne deviennent en vérité *signes* qu'après ce travail du sens, et ce pour un interprète donné, sans que jamais ne soit assurée la concordance avec l'intention de l'énonciateur, tout se jouant dans la dimension du **pari**.

- **l'objet d'interprétation** contextualisé, lieu du repérage, de la sélection, du cadrage en fonction de *l'attention, de l'intérêt, des guidances, du projet, de l'attente* du Récepteur, compte tenu de *l'intention* qu'il suppose à l'énonciateur, et de la *structure sémiotique de production* supposée agissante lors de la mise en oeuvre du message, ainsi que des codes dont dispose l'Émetteur (que maîtrise-t-il-il (dans l'ordre du savoir ou du faire), qu'ignore-t-il?)

Ces signifiants peuvent être traités comme des entités

- originées avec précision;
- non originées;

- intentionnellement émises et perçues ;
- non intentionnellement émises et perçues.

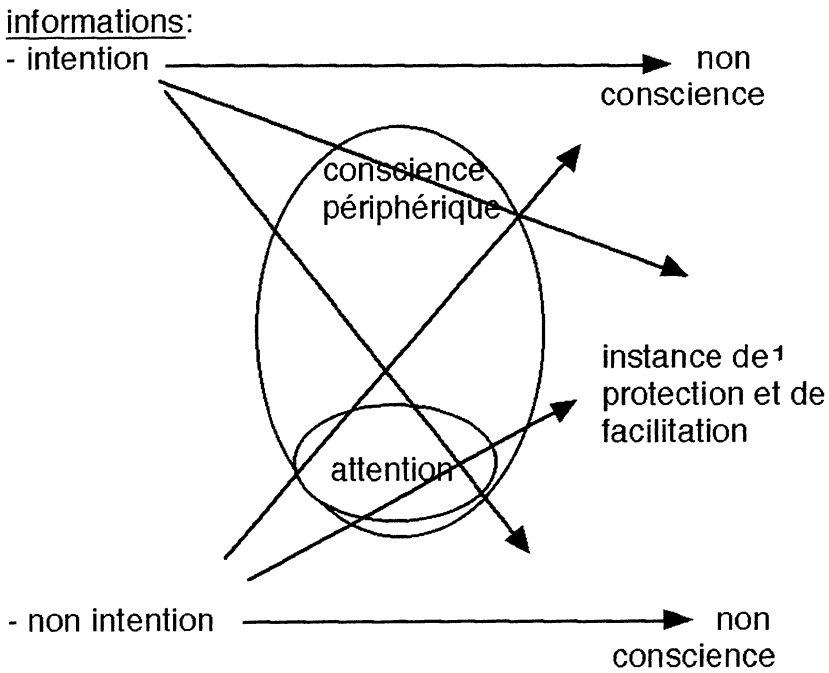
(Ce que manifeste le schéma de la page suivante)

- ces signifiants peuvent en outre être perçus comme naturels, bruts ou au contraire artificiels, construits;

- ils sont scindés (décontextualisés) de leur environnement et relèvent alors d'un traitement qui les met en rapport avec les codes disponibles, ou , perçus dans les relations qu'ils entretiennent avec le contexte, ils entrent dans un travail d'interprétation multicodique (le "feuilletage de codes");

- leur statut peut être celui de signifiants habituels (et c'est là que l'interprétation, réduite, rituelle, se laisse saisir comme compréhension en donnant une impression de "décodage");

- l'activité interprétative de l'homme combinant le traitement de signifiants reçus et la recherche complémentaire d'informations, ils relèvent soit d'une *perception sélective*, comme nous l'avons mentionné, soit d'une *exploration*, infirmatoire ou confirmatoire



1 : rappelons que cette instance primordiale tend à la **ritualisation** des comportements, ce qui, dans un premier temps peut en effet apparaître comme une **facilitation**, une **aide** et une **protection**, mais qui, dans l'histoire du sujet et les nécessaires adaptations que requièrent les situations variées d'interaction auxquelles il est soumis, prend vite l'aspect d'un blocage, par la ritualisation qu'elle impose, et l'on retrouve la conception systémique, qui pose que bien souvent *le problème, c'est la solution.*

de ses suppositions interprétatives, quand ils ne sont pas *imposés*.

b) l'appareil perceptif socialisé dont nous disposons repère des signifiants de différents ordres (VAKOG) :

- visuels;
- auditifs;
- kinésiques;
- olfactifs;
- gustatifs.

... avec une **dominante** dans l'utilisation d'un canal de perception, qui met en oeuvre ce que nous avons proposé d'appeler les **idiolectes de prédilection**, particulièrement sensibles dans le cadre didactique, où certains apprenants dynamisent plus volontiers l'un ou l'autre de ces canaux.

c) les paramètres de la situation d'interprétation.

Un signifiant n'est, nous l'avons signalé, jamais isolé: il n'apparaît tel que par le jeu des codes dont dispose le sujet, en particulier grâce aux repérages, aux découpages et aux hiérarchisations qu'impose sa

langue. Il est le résultat d'une **abstraction**, d'une **décontextualisation**, d'une **focalisation** et d'un **cadrage** particuliers qui s'exercent sur un *contexte* dans lequel il se trouve soumis à des contraintes qui orientent ainsi la construction du sens , en fonction des *ressources* dont dispose l'interprète.

- Le message à interpréter est parfois accompagné d'un *message associé* (verbal ou non-verbal). La publicité fait un grand usage de ce message associé, mais d'une manière inversée par rapport au langage ordinaire. En effet, le message le plus important ("achetez ce produit") est en fait inapparent, au bénéfice d'un message associé, connotatif, qui occupe le devant de la scène. Dans les interactions ordinaires, un énoncé tel que: " cette année, je passerai mes vacances au Japon" peut renvoyer à des messages connotatifs liés au statut, aux moyens du locuteur, etc.

Le message associé, ou le contexte, comme le message principal, est à repérer, dans une phase de l'interprétation comme appartenant proritativement à l'un des *quatre types* fondamentaux :

- émotif : il manifeste une réaction affective à un objet sémiotique;
- esthétique : il met en évidence, il cadre et focalise la dimension du beau dans cet objet;
- heuristique : il vise à connaître ou à faire connaître dans une perspective analytique/synthétique la structure de l'objet, son histoire etc.
- pragmatique : il tend à déclencher une action chez le récepteur;

... et à l'une des *deux dimensions* de base :

réel vs fictif

Le *non-dit* qui se greffe sur le message et sur le message associé, non-dit regroupant d'une part l'implicite codé (la *présupposition*) d'autre part l'implicite non-codé, lieu de toutes les suppositions, ce non-dit offre au sujet matière à exercer son interprétation. L'élève qui, ostensiblement, emprunte à la bibliothèque un ouvrage de philosophie sous le regard de son professeur, en tentant peut-être l'amorce d'un contact, ouvre cet espace d'interprétation, mais aussi celui du risque, du pari: si

l'enseignant ironise : " je te souhaite du plaisir, parce que si, toi, tu lis ça..." c'est bien l'image de cet élève, son histoire scolaire, les relations antérieures avec ce professeur éventuellement qui interviennent dans l'interprétation. Supposons que l'enseignant ajoute : - tu ferais mieux de lire tel roman ", nous constatons alors concrètement que non seulement l'histoire, les représentations des uns et des autres sont engagées dans le travail d'interprétation, mais aussi le *paradigme des objets sémiotiques analogues* . Interpréter un message verbal ou non verbal, c'est toujours considérer qu'un autre message aurait pu être construit, par une autre instance, dans d'autres conditions: " si seulement ç'avait été Mathilde qui m'offre cette chemise, et pas rouge, mais bleue, et pas ici ni maintenant..." Ainsi, les *oppositions* concernent la prise en compte, consciente ou non, du *paradigme* auquel appartient l'objet sémiotique (comparaison, ressemblances, différences).

Message et message associé, qui tous deux constituent des incidences d'interprétation, prennent une forme (que nous avons nommée *conformation*); son importance est pointée par les reprises parentales de la vie quotidienne : " on ne parle pas comme ça à grand-père!" ou : "et si tu changeais de ton?" ou

encore : " tu ne pourrais pas me regarder quand tu me parles?"

- les **référents** : *places et modèles heuristiques, groupe de référence et d'appartenance, modèles et anti-modèles, symbolique et imaginaire* : d'où parle le producteur du message, quelle est son autorité, ses savoirs, non seulement dans la thématique abordée, mais dans d'autres domaines, et comment cette autorité intervient-elle dans la gestion des paramètres en cause dans la communication présente? Le sujet-émetteur, d'autre part, entre-t-il en conflit avec les modèles du récepteur ou les conforte-t-il?

- les **expériences antérieures, l'histoire personnelle.**

- l'**effet prévisible** sur le sujet (*anticipation*), mis en rapport avec le **projet initial.**

- les **codes et pratiques d'interprétation** disponibles (paraphrastiques, commentatifs, comportementaux), et/ou préférés par le sujet, leur adéquation avec l'effet recherché et les conditions de l'interaction :

... c'est-à-dire les **réactions** attendues de part et d'autre, chez l'interprète comme chez l'énonciateur, ce qui apparaît clairement dans le cas d'un élève comme Felipe, la révélation de la dimension positive d'une connaissance scolaire du français générant chez lui l'attente d'un accueil intéressé sinon admiratif du professeur de sixième - attente qui sera déçue et cette perspective souligne bien que la *cause* d'une interaction peut être tenue pour la construction spéculative d'un effet attendu: elle appartient à l'avenir et non au passé, et permet de poser l'échange ou la co-construction d'une représentation, comme des étapes dans la compréhension du processus d'autoperlocution. En d'autres termes, on aurait sans doute tout à gagner à se poser la question : quel bénéfice tel sujet attend-il de l'interaction? quel effet sur lui-même vise-t-il ? Problématisation sans doute pessimiste qui exclut l'altruisme, la communion dans un tiers objet, mais qui apparaît comme une hypothèse singulièrement forte. Ainsi, Felipe, se posant comme Français face à ses cousins espagnols, et quels que soient les contenus de ses messages, visent un effet d'autovalorisation, comme il met en place une stratégie de victimisation

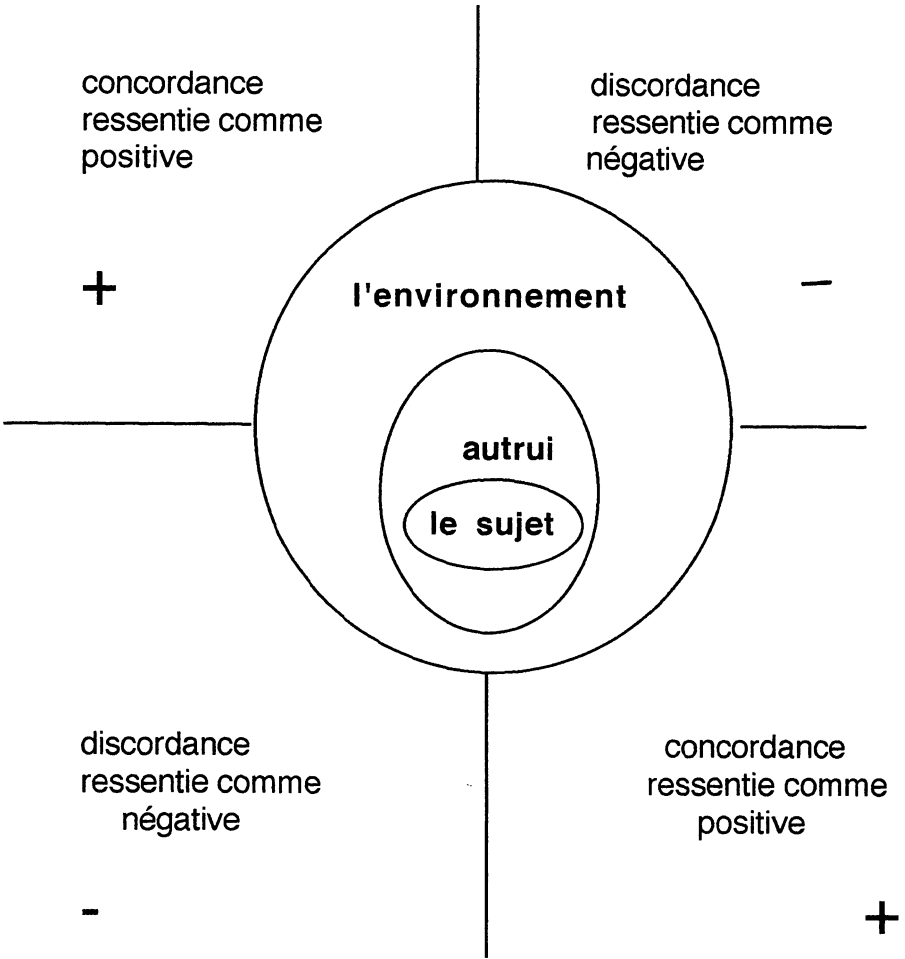
en s'affirmant fils d'émigrés espagnols lorsque ses résultats en français sont insuffisants.

d) l'affectivité est à considérer dans son rapport avec le climat environnant . L'approche relationnelle qui est la nôtre ne saurait en effet considérer quelque paramètre que ce soit en dehors de structures d'interaction, et l'affectivité d'un sujet communiquant interagit avec celle de son interlocuteur, la communication baignant elle-même dans un climat général. La concordance ou la discordance du sujet avec son interlocuteur, de leur interaction avec l'environnement peut être perçue comme positive ou négative, et ce climat influencera éventuellement l'interprétation. L'attitude sévère et irritée d'un enseignant en face d'un élève craintif dans un environnement moqueur qui remet en cause l'image de l'apprenant en question pourra générer chez lui une *orientation interprétative* peu favorable aux discours ultérieurs du professeur, construit comme "symboliquement dangereux".

Cette dimension affective, son orientation, ses incidences qui vient inclure dans le travail

d'interprétation, ou les exclure, certains objets sémiotiques, certains aspects de l'objet, le dresse dans telle ou telle dimension connotative, positive ou négative, et oriente tout à la fois la sélection des traits qui seront jugés pertinents pour ce travail et leur signification. Nous avons repéré précédemment l'économie générale de l'affectivité dans l'interaction, il faut ici souligner son rôle dans la sélection des objets à interpréter, dans le cadrage et la focalisation qui les travaillent (voir schéma page suivante) .

Ce que ce schéma voudrait ainsi repérer, c'est l'interrelation entre le ressenti d'un sujet, celui de son interlocuteur et de l'environnement. Il est fort différent d'éprouver de la joie en face d'un camarade dans la peine, et ce rapport est encore différent si le monde à l'entour vit dans un autre climat affectif. Supposons que dans la classe de Felipe les résultats en langue française soient tenus pour peu importants par la majorité des élèves (pour quelque raison que ce soit) mais non pas par son meilleur ami, on comprendra que si l'agrégation au groupe des pairs est une condition de vie agréable pour l'enfant, il pourra s'aligner sur un mode négatif d'expression affective vis-à-vis de cette discipline, mais que cette



position viendra instaurer un clivage relationnel avec son condisciple préféré : dilemme difficile à surmonter... C'est cependant cette dimension affective, saisie dans une dynamique de groupe et d'interaction, qui interviendra dans son interprétation et du travail scolaire et de ses propres résultats ("- de toute manière, ça ne compte pas, ça n'a pas d'importance" etc.), et cette affirmation, en décalage par rapport à un ressenti sincère, mais exigée par la loi du groupe, viendra peut-être morceler le système VIDA, morcellement que nous avons repéré comme un risque majeur dans l'équilibre interactionnel d'un sujet en construction, quand aucun territoire de reconstruction (les amis, la maison...) ne lui est offert - ce qui n'est pas le cas de Felipe, fort heureusement.

CONCLUSION

Les mots de l'interprétation ne sont pas des outils fiables. Chargés symboliquement, affectivement, ils organisent subrepticement la vision de ce que nous retenons du monde comme signifiants. Leur violence herméneutique fait qu'ils révèlent plus qu'ils ne dévoilent, en cela qu'ils *recouvrent d'un voile* : non seulement ils structurent un champ d'expérience (la théorie des champs lexico-sémantiques soutient cette idée, et la métaphorisation du monde et des pratiques, comme l'axiologie qui en soutient la mise en scène tissent un réseau serré de contraintes, d'orientations qui canalisent notre rapport aux choses, aux êtres et aux relations) mais ils cadrent aussi la saisie : un malotru est, de fait, né sous une mauvaise étoile, et la canicule situe le soleil dans la constellation du

chien, "trop" évoque le troupeau, "très" trois, personne n'y peut rien, c'est la langue qui parle dans la bouche des hommes...¹ Le deuxième fait à prendre en considération renvoie au jeu des représentations : la langue-système impose les siennes, comme nous venons de le rappeler; le sujet en construit d'autres, et ce de deux manières ; certaines de ses représentations tiennent à la place qu'il occupe (je possède une représentation de l'institution universitaire parce que j'y enseigne, je mobilise éventuellement cette représentation caractéristique de ma place devant des étrangers au groupe des enseignants), mais il est clair que je dispose de représentations personnelles de l'université, qui ne concordent que partiellement avec celle du professeur que je suis: lieu de clivage, ce jeu des coexistences peut être mal vécu: bien des élèves ont eu à tenir au sein du groupe de leurs camarades une attitude qu'il désapprouvait vis-à-vis de l'un de ses professeurs, afin d'assurer leur participation à ce groupe .

¹ : ce que souligne M. Foucault (op. cité) : " ... tout est déjà interprétation, chaque signe est en lui-même non pas la chose qui s'offre à l'interprétation, mais interprétation d'autres signes." et : "les mots ... ne sont pas autre chose que des interprétations, tout au long de leur histoire ils interprètent avant d'être signes... ils imposent une interprétation."

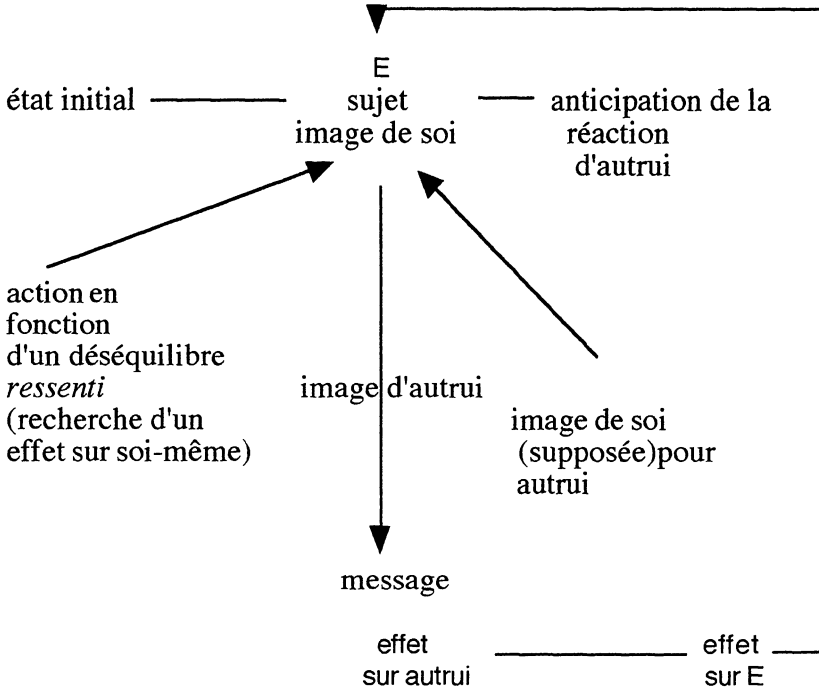
Les temps anciens associaient l'interprétation à un vaste décryptage des signatures de la Nature, avec le présupposé d'une unité analogique du monde. Le mystère était à percer, parce qu'il existait. Nous sommes passés d'une époque épique à une époque opaque, le langage renvoyant à lui-même dans un éternel jeu de miroirs. Prendre en compte ces constructions imaginaires, travaillées et traversées d'influences nombreuses (celles du groupe, de l'histoire personnelle...), c'est relativiser les causes des performances d'un apprenant en les rapportant en un premier temps à de possibles décalages dans les représentations des objets scolaires. En un second temps, et plus fondamentalement, il importe de rappeler que le socle des êtres sémiotiques que nous sommes est constitué par *le nécessaire repérage de soi* : nous ne vivons pas sans les marques d'une topologie qui nous dit qui nous sommes dans les interactions, d'où nous parlons, en fonction de quelles valeurs, et quels sont les modèles admis de canalisation du dynamisme interactionnel¹, à charge pour chacun de

¹ : ce que reconnaît la langue populaire, dans des expressions telles que : "il a perdu la boussole" (repères) ou "il a sauté les plombs", "il nous fait un calcaire " (non gestion ou blocage de l'énergie).

nous d'accepter passivement cette place affectée, ou de la modifier, de la refuser, de la nier, de tenter de la détruire aussi, de se rapprocher d'une place enviée, d'en usurper les insignes, de la mimer...

L'activité d'interprétation prend ainsi sa place dans la communication conçue dans ses relations avec le parler, comme une recherche d'effet à produire sur soi-même, une auto-perlocution, et c'est bien l'anticipation de la réaction d'autrui, recherchée, qui guide non seulement le travail de construction du sens où se construit le sujet, le monde et ses relations avec les objets du monde et avec autrui, mais aussi son travail d'interprétation, que nous considérons non pas comme une simple lecture, un déchiffrement d'un signifiant, un décodage d'un sens préétabli, et, au-delà de la construction interactive du sens à partir de lieux culturels, mais bien comme une stratégie récursive visant non pas tant l'action sur autrui que l'action sur soi :

L'INTERPRÉTATION : UNE RÉCURSIVITÉ ÉTIOLOGIQUE



Ici, interpréter, c'est donc verbaliser la réaction sur soi que l'on espère, que l'on anticipe et que l'on cherche à provoquer de la part d'autrui. On nous excusera d'avoir insisté peut-être exagérément sur cette approche, qu'une conception linéaire privilégiant l'antériorité temporelle des causes, solidement ancrée dans nos habitudes culturelles, les déterminations de l'histoire personnelle tenue pour un acquis, occulte souvent. Bien que le travail d'interprétation ne saurait être réduit aux conséquences de cette représentation, par le sujet, des effets possibles sur lui-même de son futur message, ou par l'attente du récepteur, il participe pour une part essentielle à la construction du sens d'un objet sémiotique quelconque. L'on n'interprète vraiment un message que lorsque l'on peut mettre à jour auto-perlocution visée par son producteur. Il s'agissait de déplacer la problématique de l'interprétation de la seule étude des représentations vers la prise en considération de leurs **implications**, risque ou bénéfiques, l'activité de communication consistant à **donner du sens** à des objets sémiotiques.

Nous terminerons ces quelques considérations par le repérage de

DIX PROBLEMES D'INTERPRÉTATION

1. Le rapport négatif au langage.

2. La non convenance à la langue, aux normes et aux usages.

3. La non disponibilité (ou l'absence) des codes à mobiliser pour le travail de l'interprétation.

4. La discordance entre l'intention de l'énonciateur et

- l'attente
- l'attention
- l'intérêt
- les visées
- les guidances
- les cadrages

de l'interprète, ou même l'absence de ces dispositions chez ce dernier.

5. La disposition affective négative, ou simplement prééminente sur toute autre activité, de l'interprète.

6. La sélection exclusive de certains signifiants,
- uniquement verbaux ,ou non verbaux
- uniquement informatifs (au détriment du plan indiciel)
-uniquement commentatifs, ou métalinguistiques, ou métacommunicatifs, ou métacognitifs (au détriment du plan directement communicatif).

7. La non décentration empathique (repli) qui ne permet pas à l'interprète de prendre en compte le lieu culturel d'où s'énonce le message, des conditions, des contraintes de l'interaction et des ressources, de la place de l'énonciateur, et d'évaluer les différences dans les représentations d'un objet sémiotique donné pour les participants à une interaction.

8. La soumission de l'interprète à son seul intérêt.

9. La non prise en compte et l'absence de recherche d'informations complémentaires utiles .

10. Le jeu prioritaire de la structure paradoxale de base (s'agréger au groupe ou s'en différencier) et celui de l'instance primordiale de base (protéger, faciliter) qui vient infléchir l'interprétation.

ANNEXES

1.

<p>DISCOURS / PRATIQUES : ÉCARTS</p>

L'intérêt pour les questions d'interprétation, leur prise en compte prioritaire dans la compréhension des activités communicatives relève d'une idéologie du doute, sinon du soupçon, qui distingue le dit du pensé, le compris du à comprendre : les représentations sont trompeuses, tant celles qui nous sont livrées, leur émetteur s'abusant peut-être lui-même, que celles que nous construisons en interprétant (la conscience n'est pas sincère).

Il ne saurait donc être possible de tenir une position d'objectivité, de recherche d'un sens unique et sûr. C'est en croisant les dire et les faire que l'interprète peut espérer déceler les concordances et les discordances, les continuités et les ruptures chez l'interlocuteur, socle de sa propre prise de position vis-à-vis des objets sémiotiques qui lui sont soumis.

Nous proposons de considérer cette approche de la manière suivante :

objet (thème) du discours

référent

**axiologie symbolique
structures
(champs)**

(c'est-à-dire l'ensemble des structures sociologiques qui viennent organiser le monde et apparaissent dans les discours des locuteurs)

discours

dominant (celui qui est tenu le plus fréquemment dans la société sur le référent considéré qui devient objet du discours dans une certaine interaction)

discours de groupes 4

pratiques socialisées

discours du sujet

pratiques effectives du sujet

(que dit-il, en concordance ou en discordance avec ses groupes d'appartenance et/ou de référence?)

comme
personne

ou

depuis
une place

DEUX GRILLES D'ANALYSE POUR L'ÉTUDE DES CONDITIONS D'INTERACTION

COMMUNIQUER, C'EST CONSTRUIRE DU
SENS

1. **QUI** donne du sens ?
en tant que
personne
ou depuis une place ?
2. pour **QUI** ?
3. dans quelles **CONDITIONS** ?
 - situation interactionnelle et contrat de communication (implicite ou explicite)
 - pré-requis (PCC commun, codes disponibles...)
 - moyens, ressources, habitudes
 - contraintes
 - attentes, attention, intérêt, guidances

3

GRILLE D'ANALYSE DES INTERACTIONS la communication : négociation / conflits de représentations

dans quelles
1.conditions
interactionnelles
(différents paramètres, interrelations):

pré-requis	
ressources	échange
	symbolique
habitudes	climat
	affectif
contraintes	

2.qui
(personne / place)
cherche à produire quels

3.effets, tend vers quelle(s) **fin(s)**
en fonction de quels
buts enjeux

4.avec quelles **conséquences** possibles
(risques / bénéfiques)

sur

5. qui

(personne / place)

à partir de quelles

6. représentations de quels **objets sémiotiques**
(problématique relationnelle)

avec quels

8. comportements

rituels stratégiques

et quel degré de:

engagement

participation

assomption subjective

?

BIBLIOGRAPHIE

- ECO U. Les limites de l'interprétation,
Grasset, 1990.
- FEDIDA P., Communication et
représentation, PUF, PARIS, 1986.
- JODELET D. ss dir, Les représentations sociales,
PUF, 1994.
- RESWEBER J.P. Qu'est-ce qu'interpréter?
Cerf, 1988.
- RESWEBER J.P. La relation d'enseignement,
C.E.F.E.A., Strasbourg, 1989.
- RICOEUR P. De l'interprétation; essai sur
Freud, Seuil, 1965.
- TROGNON A. et alii La construction interactive au
quotidien, Presses Universitaires de
Nancy, 1994.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	p. 1
1. Un cas	p. 9
2. Préliminaires: les lieux d'interprétation	p.17
3. Les outils de l'analyse	p. 53
3.1. Communiquer : négocier des représentations	p. 53
3.2. Les références socioculturelles et cognitives de l'interprétation	p. 63
4. Résumé : les conditions de l'interprétation	p. 87
5. Conclusion	p. 101
6. Annexes	p. 109
Bibliographie	p. 115
Table des matières	

Achévé d'imprimer sur les Presses de
L'Université Paul-Valéry MONTPELLIER III

