

QUELQUES REMARQUES SUR CE QUE PEUT ÊTRE «COMPRENDRE» CE QUE DISENT LES ENFANTS.

Frédéric François

Votre principal souci est la lecture et en particulier celle de l'enfant. Je n'ai pas grand chose de personnel à vous dire sur ce sujet. Seulement quelques remarques sur l'entrée de l'enfant dans le sens dans ses premiers échanges oraux (et un peu plus tard) ainsi que sur la façon dont nous comprenons ce que nous dit l'enfant. À vous d'en tirer ce qui peut ou non apparenter ces entrées dans le sens et vos préoccupations. En n'espérant pas que nous devons arriver à un accord complet, ce que supposerait l'axiome classique « *veritas una, error multiplex* » (la vérité est une l'erreur est multiple pour ceux qui ne parlent pas latin). Je me demande si, au contraire, il n'y a pas un lien intrinsèque entre la multiplicité et le peu de vérité que nous sommes capables d'atteindre. Hannah Arendt voulant exposer la nature des problèmes politiques écrit¹ : « *La politique repose sur un fait : la pluralité humaine. Dieu a créé l'homme, les hommes sont un produit humain, terrestre, le produit de la nature humaine. C'est parce que la philosophie et la théologie s'occupent toujours de l'homme, parce que toutes leurs déclarations seraient exactes quand bien même n'y aurait-il qu'un seul homme ou seulement deux hommes, ou uniquement des hommes identiques, qu'elles n'ont jamais trouvé aucune réponse philosophiquement valable à la question : qu'est-ce que la politique ?* ». Et elle ajoute que cet intérêt pour le seul générique se retrouve en général dans les discours scientifiques. C'est au contraire de l'articulation du général et du particulier qu'on voudrait partir comme centrale dans les « choses humaines », la pédagogie en particulier.

Mais le préjugé selon lequel seul le « plus général possible » est digne d'être pensé se combine avec un autre : il faut sortir de la complexité, des hasards de la vie quotidienne (par exemple de ce qui se passe dans une salle de classe

pour avoir accès au « simple » de la loi ou des éléments cachés sous-jacents. Ce double préjugé de la généralité et du simple se retrouve parfois dans l'idée selon laquelle le rôle du pédagogue est d'aider les enfants à « aller du simple au complexe ». Mais, si nous avons de la peine à isoler ce qui est simple pour nous, c'est encore plus difficile de savoir ce qui est simple pour l'enfant. Et puis l'on peut, peut-être, isoler du « simple » dans la théorie, à la fin du processus, mais en partir dans la réalité de la pratique ?

On voudrait au contraire partir de l'idée que notre dialogue avec l'enfant est l'exemple même d'une relation complexe où aucun des deux partenaires (et pas davantage le « tiers savant qui observe ») ne peut bien préciser exactement « ce qui se passe ».

COMPRENDRE ?

On partira donc de la question de ce que peut signifier « comprendre ». Et d'abord, dans quelle mesure ce qui domine est-ce ce qu'il y a de commun entre les diverses utilisations de « comprendre » ou bien la variation des espèces de compréhension selon les objets et les situations. Y a-t-il, par exemple, une compréhension banale et une compréhension scientifique ? Ou encore, comprenons-nous tous de la même façon ou y a-t-il des styles de compréhensions différents ?

Très souvent, en tout cas, « comprendre » c'est replacer dans un ensemble plus vaste qui fait sens.

Ainsi dans le film de Tati : *Jour de fête*, le facteur entre dans une maison. Il voit tout le monde en beaux habits, il dit « *alors, c'est la fête, on se prépare !* ». La caméra élargit le champ : on voit le cadavre sur le lit funèbre.

■ 1. Hannah Arendt, *Qu'est-ce que la politique ?* Seuil, 1995, p.31

On retrouve quelque chose d'approchant dans beaucoup de cas. Justement dans les plaisanteries où « comprendre », c'est changer de cadre, de mode de référence. Dans le film de Tati, l'ensemble qui « fait sens » est donné à percevoir. Mais c'est en fonction des implicites, des absents, de nos savoirs accumulés sur les fêtes et les enterrements. En ce sens, on peut dire que les ensembles sont des « absents » ou, en tout cas, ne sont pas donnés comme les objets concrets.

Souvent, dans les conduites humaines, quand « on ne comprend pas », c'est le mot qui est censé expliquer, manifester l'ensemble. « *Qu'est-ce que tu dessines ? - Un monsieur* ». (avec l'exemple de Vygotski des variations du rapport du mot au dessin selon que l'enfant nomme avant, pendant ou après le dessin). Il peut y avoir selon le terme de Wittgenstein à la fois des différences et un « *air de famille* » entre différentes espèces de compréhension. La totalité est ici spatiale (et élimine ce qui n'est pas le « centre » du dessin, ses détails, la façon de dessiner). Dans certains cas, elle est temporelle, ainsi lorsque le discours concerne un dessin qui n'est pas encore fait.

Mais c'est une chose de donner des exemples, une autre de couvrir tous les cas de compréhension par une seule formule. Saisir l'intention d'un geste est une chose, percevoir l'unité d'un roman, une autre ; quelquefois on peut montrer qu'on a compris en refaisant la même chose, dans d'autres cas au contraire, on « comprend » ce que nous ne sommes pas capables de faire. Tout comme notre compréhension de l'œuvre d'un autre ne suppose pas un savoir précis sur la façon dont cette œuvre a été élaborée. Ou même, le choc, l'interrogation, le fait que quelque chose soit ressenti comme opaque, inquiétant, font partie des modes du « comprendre ». Ou encore, quelquefois, la compréhension passe par l'explicitation. Dans d'autres cas, nous saisissons corporellement ce qu'il faut faire, nous pouvons « comprendre » sans représentation explicite : on voit un bébé qui pleure, on le prend dans ses bras, on lui parle doucement... comme notre corps « comprend » ce qu'il faut faire pour éviter une chute sans que nous puissions le dire.

Et puis, il y a le décalage « normal » entre le « *je t'aime* » dit par la mère à l'enfant et celui que lui répond l'enfant.

Encore plus peut-être, la distance entre la signification pour chacun de ce que dit l'autre. De même que « comprendre » un énoncé comme « *je t'aime* » dit par l'enfant peut renvoyer au déclencheur : cadeau de la mère, sourire, demande éventuellement insistante... Mais en même temps cela s'éclairera différemment selon ce que l'on sait de ce couple mère-enfant, de sa façon habituelle de se comporter, ce que l'on pourra éclairer par les usages sociaux du groupe auquel appartient cette famille et tout aussi bien par les relations que cette mère a eues avec sa propre mère. En tout cas, il ne s'agit d'une explication unique : « il a fait ça parce qu'il avait l'intention de le faire » qui est plutôt moliéresque, ni non plus d'une relation cause-effet simple, mais plutôt d'un « mode de réaction ». Et puis, on n'est pas dans la dichotomie « comprendre » ou « ne pas comprendre » : on peut comprendre plus ou moins. D'autre part, les différents « entours » qui peuvent permettre de « rendre compte » viennent le plus souvent après l'événement, sont rarement des prédicteurs. Enfin, il ne s'agit pas d'éléments dont on pourrait peser les poids respectifs. Les différentes personnes qui ont assisté à la même scène pourront considérer tel aspect comme central ou périphérique. D'autant que la « compréhension » actuelle comporte un sous-jacent implicite : quand un enfant dit quelque chose, on ne s'occupe pas de ce que c'est que « la langue » ni, globalement de la façon dont il l'a acquise.

C'est dans un moment second, éventuellement, si on compare deux façons de consoler ou de lire que notre mode de compréhension deviendra (partiellement) réflexif.

En ajoutant encore que personne ne sait ce dont l'autre ni lui-même est capable. Ici encore « comprendre » n'est pas « comprendre complètement ».

De même que cette compréhension ne se manifestera pas de la même façon en ce qui concerne l'habituel ou ce qui fait irruption. Souvent, nous ne nous interrogeons pas sur la toile de fond (par exemple de nos façons de parler à un enfant ou de nos pratiques scolaires). Comment arriver à être « ethnologues de nous-mêmes » sans feindre une fausse naïveté ? En tout cas, on ne peut se satisfaire de formules trop générales, comme celles selon lesquelles comprendre c'est « retrouver du même » ou s'« identifier ». C'est tout autant s'étonner. Ce que fait le petit

enfant face aux adultes et à leurs alternances d'arrivée et de départ, de colères, d'inintérêt et de tendresse.

C'est de cela qu'on voudrait partir : nous sommes sans cesse dans une relation multiple où nous comprenons sans savoir comment nous comprenons et où les modèles « scientifiques » risquent d'être plaqués. On voudrait seulement essayer d'élucider un peu nos modes variés de compréhension plus ou moins explicite ou de rectification. Sans présupposer qu'il y a passage obligé de l'erreur de l'opinion à la vérité de la science, en particulier de la science qu'on applique.

UN PEU DE POLÉMIQUE. SAVONS-NOUS CE QUE C'EST QUE LA « VÉRITÉ SCIENTIFIQUE » ?

Pour partir d'une caractérisation très générale, on pourrait dire que certaines au moins des sciences de la nature ont un accès à un niveau « profond » de réalité connue mais non directement perçue qui rend compte des phénomènes tels qu'ils apparaissent. On peut douter que ce modèle soit celui qu'on doit ou puisse suivre en « sciences humaines ». Ne serait-ce que parce qu'elles cherchent plutôt à comprendre une fois que les phénomènes ont eu lieu plutôt qu'à prévoir. Ainsi, par exemple, en ce qui concerne les œuvres ou les inventions humaines : on ne songe pas à prédire les romans qui vont être écrits, mais à comprendre *a posteriori* quels romans ont été écrits et quels modes de lecture on peut en avoir.

Cela dit, il n'y a pas d'un côté un modèle légaliste, causal, universaliste et de l'autre un modèle de science qui ne serait que descriptif-factuel. Sans cesse les sciences humaines trouvent des régularités. Par exemple dans le passage de la famille large à la famille étroite puis aux formes de familles recomposées, mono-parentales ou non fondées sur la différence sexuelle. Ou dans l'opposition entre le monde rural et tout ce qui est lié au phénomène de la ville. Ou la différence entre la civilisation des vallées fermées et celle des ports. Ce qui n'exclut pas d'opposer telle famille « moderne » à telle autre ou telle ville à telle autre. Il y a assurément, en langage marxiste, quelque chose

comme des contradictions entre « forces productives » et « rapports de production ». On peut douter que cela puisse expliquer directement le « cours de l'histoire » qu'il s'agisse, par exemple, de la révolution de 17 en Russie, de la façon dont s'y est mise en place la liquidation des koulaks, du rôle de la résistance religieuse ou des conflits nationaux. Mettre en évidence des « forces lentes » n'exclut pas le rôle des événements, comme des « représentations » que se font les hommes et de leurs « passions ».

Dans ces « choses humaines », nous pouvons nous tromper, nous nous trompons même abondamment et rectifions dans la mesure du possible, mais nous ne sommes pas dans une relation entre une apparence qualitative trompeuse et une réalité physique quantitative explicative, générale et cachée. Déjà en ce qui concerne les objets naturels, le menuisier a besoin de maîtriser le fil du bois, de savoir comment l'attaquer, pas de connaître théoriquement sa structure moléculaire. Encore davantage quand il s'agit des façons dont les hommes agissent sur les autres ou sur eux-mêmes.

Il me semble qu'il y a aujourd'hui une mode du scientisme neurologique. Étudier le système nerveux et mesurer quelques processus macroscopiques dans le cerveau (par exemple quelques mouvements qui concernent des centaines de neurones, des afflux sanguins ou d'oxygène ici et là, etc.), cela nous dit éventuellement quelles zones se mettent en action quand s'accomplit tel processus. Cela ne nous dit pas « ce que c'est que penser ». De toute façon, un scanner ne nous indique pas si tel malade frappé d'aphasie récupérera ou pas. Il y a, outre l'importance de la région lésée, bien d'autres facteurs qui entrent en ligne de compte : l'âge, l'entourage et d'autres que nous sommes incapables de mesurer et qu'on appelle « motivation ». Mais, quand j'évoque alors la motivation comme explication, je m'approche de Molière !

Je prends un autre exemple, qui est fictif. Supposez que vous vous intéressiez à un candidat, de sexe mâle, à la présidence de la République et que vous vous demandiez pourquoi ce jeune homme y dépense tant d'énergie. Si, au lieu de nous intéresser à son comportement manifeste, nous pouvions, à l'aide d'électrodes, trouver dans son système nerveux le secret de ce qu'il fait, nous aurions une véritable explication... Notez bien qu'on peut ne pas s'arrêter aux neurones

et descendre au niveau atomique et même subatomique et dire que si on arrivait à analyser la totalité des mouvements électroniques dans la tête de monsieur Sarkozy, on saurait la vérité de Sarkozy. Pourquoi ce fantasme scientifique est-il trompeur ? Parce qu'il y a des « totalités réelles » (un individu, un groupe...) qui ont une relative autonomie. Ainsi, nous sommes dans une période de libéralisme triomphant contre lequel il n'y a pas, comme lors de la période heureuse de la guerre froide (!), d'opposants sérieux et que tout se passe presque comme s'il n'y avait plus qu'une seule idéologie, en tout cas une « idéologie dominante ». Cela suffit à « expliquer » des traits de la pensée de cet homme sans passer par les neurones. Ou encore, on peut constater les ralliements qui se font autour de lui. Là non plus, pas besoin de neurones ou d'électrons : un triste savoir banal sur ce que c'est que « voler au secours du succès » suffit à rendre cela compréhensible. Même si toutes ces généralités ne nous donnent pas la spécificité des événements qui renverront à d'autres « entours » : par exemple, qui a rédigé tel discours qui semble rompre avec le « libéralisme » comme idéologie manifeste et pourquoi ? D'autant que, comme on l'a déjà dit, dans les « choses humaines », on explique *a posteriori*. Ceux qui ont voulu faire de la prévision politique ou économique se sont toujours trompés parce que ce qui caractérise l'histoire réelle, ou l'acte pédagogique, c'est le risque, central en pédagogie comme dans l'histoire de chacun, risque qui vient de ce que le futur n'est pas écrit et qu'inversement le passé ne peut pas ne pas avoir été, même si on peut en modifier la perception. Ce « fantasme du légal-simple » est en particulier illustré (au moins pour une part) par la pensée cartésienne.

Dans la seconde partie du *Discours de la méthode*, Descartes raconte qu'il prend ses quartiers d'hiver en Allemagne, « où l'occasion des guerres qui n'y sont pas encore finies m'avait appelé » (je ne sais de quel nom baptiser cette figure qui, me semble-t-il, fait ressentir au lecteur qu'on ne lui en dira pas plus). Et une de ses premières pensées fut « que je m'avisai de considérer que souvent il n'y a pas tant de perfection dans les ouvrages composés de plusieurs pièces, et faites de la main de plusieurs maîtres, qu'en ceux auxquels un seul a travaillé ». Et Descartes compare les édifices conçus par un seul architecte aux villes élaborées peu à peu au cours de l'histoire : « on connaît qu'il est bien malaisé, en ne travaillant que sur les ouvrages

d'autrui de faire des choses fort accomplies ». Ce qui conduit à un mythe remarquable : « Ainsi, je m'imaginai que les peuples qui, ayant été autrefois demi-sauvages, et ne s'étant civilisés que peu à peu, n'ont fait leurs lois qu'à mesure que l'incommodité des crimes et des querelles les y a contraints, ne sauraient être si bien policés que ceux qui, dès le commencement qu'ils se sont assemblés, ont observé les constitutions de quelque prudent législateur ». Au contraire dans Wittgenstein cité par Rota dans un article au titre provocateur² (p.24) « les concepts philosophiques sont comme les ruelles tortueuses d'une ancienne ville italienne. Pour les apprécier et en comprendre la topographie, nous sommes obligés de les parcourir et d'en admirer les beautés historiques ». Et cela parce qu'en mathématiques (ou en logique formelle) un problème peut être considéré comme définitivement résolu, alors que la philosophie porte sur la reprise à chaque génération de difficultés du même type, même si cela se fait avec d'autres points de départ ou d'autres modes de questionnement : combien de façons de s'orienter par rapport à ce qu'on appelle « vrai » ou « bien » ?

Ces considérations sur la philosophie me semblent s'appliquer à toute réflexion des hommes sur ce que c'est que leurs rapports entre eux et leur rapport au monde, qu'ils appellent ou non cela « philosophie ». Et en particulier à la question ici posée de ce que c'est que comprendre ce que nous manifeste un autre (étant bien entendu que le surgissement en nous de ce qui fait sens n'est pas plus clair que ce qui fait sens dans les actes, les signes linguistiques ou les significations corporelles de l'autre). Il y a là un mouvement de dialogue obscur, avec des incompréhensions, des abandons, des conflits obligés, non la voie assurée de progression à laquelle Descartes prétendait. S'agit-il d'annuler la pensée de Descartes, de dire seulement : « il s'est trompé » ? Je ne pense pas. On est historiquement « obligé » de dialoguer avec lui, de s'interroger par exemple sur ce que peut être l'évidence de la pensée qui essaie de douter de tout. C'est un moment du dialogue. Comme Descartes a repris une image ancienne de la pensée : celle du penseur comme solitaire. Un peu comme l'enfant doit bien passer de la confiance aux parents au moment où il perçoit leurs mensonges ou leurs insuffisances. Sans que chacun doive donner à de telles expériences la même importance ni la même signification.

■ 2. Gian-Carlo Rota, « L'influence néfaste de la mathématique sur la philosophie », *Annales de Phénoménologie*, 2005, p.19-31

Est-ce que cet aspect dialogique et infini de la réflexion annule toute recherche d'un facteur dominant ou d'un élément simple explicateur ? Pas toujours. Il y a des situations où un facteur devient dominant. Si je mets tel humain ou animal en apesanteur ou dans un caisson de décompression, ce seul facteur va rendre compte des spécificités de ce qui se passe. Mais il restera vrai que les différents organismes ne réagissent pas de la même façon à ces situations artificielles. D'où le danger d'extrapoler de ce qui se passe en laboratoire à ce qui se passe dans l'univers réel, par exemple de vouloir tirer une pratique pédagogique des données de la psychologie expérimentale.

LE SIMPLE ET L'EXPLICATION ?

La notion même de simple, ou d'élément, comme ce que doit atteindre l'explication, ou, encore plus, ce dont elle devrait partir devient obscure. Soit la question (idiote) : est-ce que c'est simple ou compliqué de faire une toile d'araignée ? Il est bien entendu que pour l'araignée cela ne semble pas compliqué (elle ne peut s'empêcher de le faire !). Mais si on nous demandait de faire des toiles d'araignée, même avec des moyens techniques raffinés, ce que nous ferions ne serait pas terrible. De la même façon, nous ne savons pas très bien ce que nous sommes capables de faire. Comme on dit dans le jargon pédagogique, évaluer des compétences c'est-à-dire évaluer des capacités qui ne se sont pas encore manifestées est pour le moins aléatoire. Autrement dit, nous ne savons pas de quoi est capable un enfant. Il y a une notion vygotkienne bien connue qui est celle de « zone proximale de développement » : l'enseignant n'a pas à répéter ce que l'enfant sait déjà. Il n'a pas à se fixer un idéal pédagogique sans s'occuper de ce que sait et peut l'enfant. Il agit un peu en avant des capacités actuelles de l'enfant. Mais « développement » vers quoi ? Qui fixe la direction de ce développement ? On ne le sait pas très bien. D'autant que nous ne savons pas au sens fort ce que sont les éléments supposés simples dont partirait un enfant. Je me souviens que, quand j'étais jeune, ce qui excitait beaucoup les parents, les pédiatres ou autres, c'était de noter quand l'enfant avait dit son « premier mot ». Cette notion de premier mot, on s'est aperçu qu'elle n'avait ni queue ni tête, que dès qu'un enfant ouvrait et fermait la bouche, cela

formait des syllabes et étant donné qu'il n'avait pas encore de dents, c'était plutôt des bilabiales qui faisaient : « *pa pa pa pa* » (ou, si cela passait par le nez : « *man man man man* ») et que nous reconnaissons fâcheusement des mots en ce cas. Maintenant, plus personne ne s'occupe de l'origine absolue du premier mot qui pourtant déterminait alors si l'enfant était en retard ou en avance. C'est non seulement la notion de simple mais aussi d'origine, de point zéro, qui perd sa signification. Il me semble que nous devons, au lieu de nous occuper du simple ou de l'origine, nous occuper de quelque chose qui prend du temps, parfois insensiblement : le processus ou la modification. Ainsi Wallon a-t-il noté que le cri est une contraction diaphragmatique innée, mais que selon qu'il y a ou non quelqu'un pour entendre le cri et y répondre d'une façon ou d'une autre, le cri change de signification en fonction de l'ensemble où il entre. En ajoutant que cette évolution ne saurait jamais être reproduite dans tous ses détails. On l'a dit, il est toujours risqué de vouloir déduire une pratique d'une théorie, en particulier une pédagogie d'une psychologie de laboratoire. Parce qu'une psychologie est, le plus souvent, une psychologie générale de l'humain et qu'en pédagogie nous avons affaire à des individus qui se caractérisent à la fois par leurs particularités et leurs ressemblances et que nous ne savons jamais si le style pédagogique de tel enseignant va entraîner des répulsions avec les uns ou des réussites avec d'autres. Nous avons tout le temps des mélanges de causalités générales et de causalités particulières et c'est dans ces mélanges que nous sommes pris, comme praticiens, dans une obscurité plus ou moins grande.

LE PROBLÈME DES « DÉTERMINANTS DOMINANTS »

Pouvons-nous, au moins à tel moment, isoler tel facteur, tel aspect qui serait dominant, qui constituerait le sens principal d'une activité ?

Je voudrais partir d'Aristote qui a utilisé dans *Le traité de l'âme* deux comparaisons qui m'ont toujours frappé. Il disait : « *Si l'œil était un être animé, le fait de voir serait son âme* » et aussi « *si la hache était un être animé, le fait de couper serait son âme* ». Aristote ne séparait pas l'âme et le corps. Il

n'utilisait pas le mot « fonction » qui est lui-même un mot horriblement compliqué, mais il disait en quelque sorte que l'âme c'est l'acte, c'est l'objet en tant qu'il fonctionne. Mais, combien y a-t-il d'actes dont l'homme est capable et donc, combien y a-t-il d'espèces d'âmes ? Disons que nous avons pas mal d'âmes et qu'on ne sait jamais, à tel moment, qu'elle va être l'âme dominante. Par exemple, je lis souvent dans la littérature pédagogique qu'il faut que l'enfant passe du statut d'enfant au statut d'élève. Bien, mais malgré tout, il a le droit de rester un peu enfant.

Un autre exemple : chez Freud, le petit enfant est défini avant tout par la pulsion, ou l'arrêt de la pulsion et la satisfaction de la pulsion. Si vous regardez un nourrisson pendant 24 heures, il change tout le temps d'état et en particulier, il y a un changement fondamental entre l'enfant qui est mis en mouvement par une pulsion donnée et le moment où l'enfant n'a ni faim, ni soif, ni quoi que ce soit et où il regarde la monde, où il s'intéresse à ce qu'il y a autour de lui sans finalité particulière. Je ne peux pas dire que c'est un enfant théoricien, désintéressé, mais c'est un enfant qui a un intérêt multiple à regarder et à toucher, sans avoir besoin de consommer. Faut-il dire que c'est un enfant sublimant ? Je n'oserais employer une expression aussi hardie, mais c'est un enfant curieux peut-être, ou quelque chose comme cela. Nous avons là un enfant qui, selon qu'il est dans l'état de besoin ou dans l'état d'attention disjointe va avoir, au sens d'Aristote, deux âmes ou deux états d'âme. En oubliant « âme », il va être différent de lui-même. Mais, autre complication, chaque enfant - et chacun d'entre nous - entre dans des façons d'être et de ressentir différentes. Mais, en plus, les états dans lesquels il a été à des moments précédents continuent à le marquer dans les états suivants. Avoir été l'enfant qui a eu faim ou soif peut continuer en quelque sorte à être présent en lui au moment où il vit dans la « sécurité alimentaire ». Mais on ne sait jamais exactement comment. La notion de ce qu'on pourrait appeler « organisateur dominant » est alors problématique. Nous espérons que, quand un enfant est en train de lire par exemple, cette tâche est pour lui cause de plaisir et l'« organisateur dominant » de sa conduite. Mais cette dominance supposée n'est pas exclusion : s'il n'avait que cette tâche et si, au moment où il lit il n'était que lecteur, jamais il n'aurait d'idées qui lui viendraient d'ailleurs,

jamais il n'aurait un arrière-fond, et il serait complètement idiot ! Le problème de chacun de nous, c'est de n'être ni complètement distrait, ni complètement mono-idéique. Nous sommes tous, avec des équilibres différents qui nous caractérisent, en situation d'avoir au moment où nous accomplissons une tâche, cette tâche comme organisateur dominant (soit qu'on nous ait imposé cette tâche, soit que nous nous la soyons imposée, soit qu'elle s'impose à nous, c'est une autre question). Mais en même temps capables d'avoir de la « pensée qui vient d'ailleurs », ce qui conditionne le fait même que la tâche ait du « sens » pour nous et que nous soyons capables de « penser ». **Mais on vient d'utiliser deux grands mots : « sens » et « penser »...**

LE «SENS» DE «SENS» ET DE «PENSER» ?

En première approximation, on peut proposer de rapprocher ces deux mots. En appelant « sens », l'articulation entre des modes de présences et des modes d'absences, comme on l'a indiqué pour commencer. On peut s'accorder sur le fait que les cailloux ne pensent pas et donc, qu'il n'y a pas de sens pour les cailloux. Pour Aristote, ne pensent que les animaux qui peuvent bouger, ce qui fait la différence entre les animaux et les végétaux. Il estime que ce sont les animaux qui ont un corps qui se déplace qui peuvent penser dans la mesure où ils peuvent aller dans une direction ou dans une autre. La métaphore de la pensée comme façon de s'orienter est une bonne métaphore car s'orienter dans l'espace, dans le temps ou dans les objets idéaux, c'est la même chose, c'est avoir des directions possibles. Et Aristote insiste sur la différence entre les animaux inférieurs qui n'ont que des sens au contact (le toucher) et les animaux qui ont l'ouïe et la vue et qui sont amenés à s'orienter par rapport à des objets lointains ou absents. Il utilise un mot difficile à traduire, sur lequel personne ne s'entend : dès qu'un animal bouge et a des sens à distance, il a de la *fantasia*. Les traducteurs latins ont traduit par « imagination ». Chez Aristote, *fantasia* veut dire : l'unité de la pensée en tant qu'elle nous rend présent quelque chose qui est de quelque façon absent. Par exemple, quand je reconnais quelqu'un ou au

contraire quand je me dis que je ne l'ai jamais vu, je le replace par rapport à de l'absent ; quand j'ai un projet, je replace mes gestes actuels par rapport à de l'absent. La *fantasia*, ce n'est pas forcément la représentation explicite de l'absent en tant que tel, c'est la possibilité que le présent fasse sens par rapport à de l'absent.

Ceci nous fait sortir de l'opposition trop simple entre « pensée abstraite » et « pensée concrète », pour laquelle il y aurait ceux qui ne manipulent que des objets présents et des esprits supérieurs qui ne parlent que sur des objets qui n'existent pas ici, à savoir Dieu, l'absolu, l'infini, etc... Or, dès qu'une maîtresse en maternelle apporte un objet en classe, les enfants ne parlent pas de cet objet mais cet objet présent est l'occasion de l'évocation d'objets absents, donc de *fantasia*.

Dans la conférence de M. Parlebas, la *fantasia*, c'est la présence du futur immédiat dans le geste ou la façon de tromper l'interlocuteur, étant entendu que cette présence de l'absent dans le présent, ce peut être en même temps la plus grande décentration dans la pensée la plus active ou la plus grande pathologie. Quand je ne peux m'empêcher de penser à quelque chose qui m'est arrivé, que se répète sans cesse la « présence de cet absent », c'est aussi de la pensée mais de la pensée bloquée.

Mais cette détermination générale n'a de « sens » que dans les formes particulières qu'elle prend. D'abord selon le médium par lequel l'absent est en quelque façon présent. Ainsi, le souvenir de l'absent peut être seulement évoqué sous forme de sentiment de ressemblance, gardé sous forme de portrait, présenté comme énoncé « Ça ressemble à ». En nous, le souvenir dit, le souvenir image, le souvenir-sentiment ne peuvent coïncider. De même que les membres d'un groupe peuvent avoir un passé commun, mais chacun le réaccentue à sa façon. Et peut-être est-il encore plus difficile à déterminer comment ces différents modes de présence de l'absent nous sont donnés avec une certaine force, une certaine « qualité de force », ne serait-ce que sous la forme de la relation d'attraction ou de répulsion. Et même si nous ne savons pas très bien ce que c'est que la force d'un sens, la force d'une pensée, la force d'un absent, parler de « force » sert au moins à rappeler qu'il n'y a pas de « pur cognitif » ou de « pure représentation ».

On peut aussi parler de « sensibilité » ou de « mode de retentissement ». Sans qu'on puisse sans doute distinguer ce qui est « de l'objet lui-même » et ce qui provient plutôt de notre capacité à réagir à l'objet. Il se peut qu'on n'ait pas donné ici une détermination très satisfaisante. Mais après avoir essayé de parler de « penser » et de « sens » en général, on va essayer de cerner un peu ce que peut être la spécificité du langage dans le rapport au sens. Qu'est-ce, par exemple, qu'il y a de spécifique quand on « nomme » ? Qu'est-ce qui fait que « comprendre un énoncé » est pour une part semblable à « saisir le sens d'un sourire », pour une part différent ?

LANGAGES ET RÉGIMES DE LANGAGE

Une parenthèse. Les « intellectuels » étant des gens qui parlent et qui écrivent ont eu tendance depuis quelques milliers d'années à identifier penser et parler. Ce qui est une erreur. Grâce à l'invention de la vidéo, on s'intéresse maintenant à la pensée présente dans les mouvements du corps, étant entendu que l'enfant qui naît pense, au sens de « met en rapport le présent et l'absent », bien avant de savoir parler. En particulier, à partir de la conférence de Pierre Parlebas, on pourrait peut-être distinguer deux espèces de signes, ceux non spécialisés et ceux spécialisés dans la fonction de signe, en ajoutant que les premiers sont mille fois plus nombreux et sans doute mille fois plus « fondamentaux » que les seconds. Il n'y a pas un seul objet, un seul être qui nous entoure qui ne soit pas lui-même aussi un moyen de présentification de l'absent. Le mot de « sémiologie » me gêne car si la sémiologie existait, elle serait « la » science totale. Le petit enfant, dès qu'il commence à exister, a des modes de pensée non représentative. Ainsi l'opposition entre le familier et l'étrange est d'abord ressentie, vécue, non représentée, encore moins explicitée. Tout comme il a avec les autres des relations de corps à corps (de rythme, d'être ensemble, d'être séparés...). Avec cette situation ambivalente que tantôt nous recherchons le familier, tantôt le familier nous ennuie et nous allons vers l'étrange, tout en ayant un peu peur. Dans un jardin public, un petit enfant qui commence à marcher a besoin de la base du

familier et du regard de sa mère pour aller voir ailleurs tout en s'assurant que sa mère est toujours là. On retrouvera une relation homologue dans beaucoup de situations. Ainsi lorsque nous lisons un roman ou dans notre façon d'écouter de la musique, nous avons, à la fois, le plaisir du familier, une lassitude du familier, le besoin de l'étrange, une peur de l'étrange. Double ambivalence, naturellement différente pour chacun et selon les moments. Dans un livre déjà ancien, Michel Zlotowicz³ avait noté que la plupart des cauchemars de l'enfant avaient pour thème soit l'intrusion d'un autre dans son monde, soit la possibilité pour lui d'aller au-delà, vers ce qu'il ne connaissait pas. Cette remarque nous fait sortir de la coupure médiocre entre cognitif et affectif qui fait tant de mal à la pédagogie. En même temps, on voit ici comment la dichotomie conceptuelle du présent et de l'absent, qu'on vient d'utiliser, est imparfaite pour rendre compte des façons diverses de vivre le monde.

■ 3. Michel Zlotowicz, *Les cauchemars de l'enfant*, P.U.F., 1978

SUR LE «SENS» HORS LANGAGE

Il me semble que pour cerner ce qu'il en est de ce que peut faire le langage, nous ne devons pas analyser seulement ses caractères propres (ce qu'on a pu dire sur l'arbitraire, l'ouverture du système, l'opposition des signifiés, la reprise individuelle), mais d'abord prendre en compte l'opposition entre le sens langagier et le sens même de l'expérience hors-langage.

Stern⁴ insiste dans *le monde interpersonnel du nourrisson*, sur le fait que l'expérience première du nourrisson est transmodale : (p.226) « Prenons la perception par un enfant d'une tache de soleil sur un mur. L'enfant fait l'expérience de l'intensité, de la chaleur, de la forme, de l'éclat, du plaisir et d'autres aspects amodaux de cette tache. Le fait qu'il s'agit de lumière jaune n'est pas ici d'une importance fondamentale ni même du moindre intérêt ici. » Pour qu'il puisse continuer à ressentir ainsi globalement cette tache, il faut qu'il ne fasse pas attention à la particularité de la modalité visuelle. Ce que le langage qui lui dit « oh, regarde cette lumière jaune du soleil » le force à faire. Puis, Stern insiste sur le lien précoce

■ 4. Stern, Daniel N., *Le monde interpersonnel du nourrisson*, P.U.F. 1989

à l'autre, par exemple dans tous les mouvements à deux qui caractérisent l'accordage affectif. (p.202) Si on distingue les mouvements globaux (explosions et disparitions) par opposition aux affects locaux (joie ou tristesse) ce sont surtout les premiers qui sont l'objet d'un « accordage affectif », c'est-à-dire d'un dialogue corporel.

(p.203) « *Les affects de vitalité sont une matière idéale pour l'accordage : les caractères qui les composent, l'intensité et le temps, sont amodaux ; ils sont virtuellement présents dans n'importe lequel de nos comportements, et fournissent ainsi une matière permanente bien que changeante, propre à l'accordage. Les accordages peuvent se faire sur les caractères internes des sensations : la façon dont le nourrisson attrape un jouet, prend un cube, donne un coup de pied ou écoute un son. Repérer les affects de vitalité avec lesquels on fait des accordages permet à un humain d'« être avec » un autre, c'est-à-dire de pouvoir partager des expériences intérieures de façon presque continue.* » On ne part donc pas d'une conscience solitaire, mais de la possibilité, première en particulier chronologiquement chez le nourrisson, de la possibilité d'« être avec » un autre. Mais « être avec » un autre n'est pas être comme lui. Le texte comporte la restriction : « presque continue ». Et, plus précisément, s'accorder corporellement n'est pas la même chose que partager une expérience. Encore moins peut-on dire, à partir de la modalité spécifique de ce qu'on vit, ce que l'autre vit. L'accordage affectif, comme la compréhension de l'autre n'exclut pas l'autre aspect, lié à la barrière qui subsiste entre nous, par exemple le fait que l'horizon temporel de la mère n'est pas celui du bébé. Et puis, quelle relation entre l'expérience de l'accordage affectif dont je suis partie prenante et le fait de voir cet accordage chez l'autre ou de se le représenter. Etant entendu que tout cela ne relève pas de la conscience réflexive ou « conceptuelle » : je ne me représente pas ce qui se passe, je n'ai pas une idée précise de ce qui est commun ou différent dans mon corps et celui de l'enfant. Encore moins passe-t-on simplement de ce qui se passe avec le « corps de ce bébé » maintenant et le « corps d'un bébé » en général. Ce que Stern⁵ présente sur le mode plaisant dans *Le moment présent en psychothérapie*, (p.139) : « *la nature a eu la sagesse de n'initier les enfants au langage symbolique qu'au bout d'un an et demi pour qu'ils aient le temps d'apprendre comment le monde humain fonctionne vraiment*

■ 5. Stern Daniel N., *Le moment présent en psychothérapie*, Odile Jacob, 2003

sans la distraction et la complication des mots, mais avec l'aide de la musique du langage ».

Et cette expérience de l'accordage n'est pas exclusive de celle de la solitude ou du malentendu. Pour en rester au nourrisson, celle de l'adulte qui ne saisit pas le sens des cris ou des pleurs. Comme elle n'empêche pas ce qu'on pourrait appeler le « désaccordage entre perçu et ressenti », les différences banales dans la façon de ressentir une « même » réalité : la mère et l'enfant ne peuvent pas vivre le sein ou le biberon de la même façon.

Ce qui fait qu'à la seule opposition du présent et de l'absent comme relation caractéristique de ce que peuvent être « le sens » ou « la pensée » s'ajoute ici une autre détermination. La reconnaissance de la diversité des façons d'expérimenter entre nous, entre l'adulte et l'enfant ou en chacun de nous, par exemple entre son souvenir et l'actuel ou le ressenti et le perçu visuel. Tout comme l'enfant pris dans le besoin ne perçoit pas comme celui qui est dans l'attention labile libre. Tout comme l'horizon de ce qui est possible n'est jamais fixé ou comme ce qui est donné par exemple par la vue, le ressenti et le langage ne peuvent jamais coïncider.

RÉGIMES DE LANGAGE

Pour en revenir à la spécificité de « la langue », selon Vygotsky, il y a une rencontre accidentelle entre l'existence de la culture, qui fait qu'en particulier, de générations en générations, on transmet de la langue aux enfants, et le fait que les petits enfants par le développement de leur propre corps se mettent à penser, c'est-à-dire à organiser leur monde. Ce ne sont pas les adultes qui apprennent à l'enfant la coordination oculo-manuelle ou à distinguer peu à peu les objets qu'on peut attraper et ceux qu'on ne peut pas attraper ou encore le plaisir de la répétition. Il y a bien du sens dans la maîtrise corporelle relative corrélative de sa prématurité. La « pensée » de l'enfant se caractérise alors par l'accord-désaccord entre le monde vécu et celui transmis par les mots. Plus précisément, de façon sans doute indépendante - mais on connaît mal l'histoire de la pensée qui à l'époque s'appelait soviétique et maintenant russe - on retrouve la même idée chez Vygotsky

et chez Volochinov : il existe deux espèces de mots : les mots de la langue familière et les mots « étrangers ». Pour ces deux auteurs, le mot familier ne nous aide pas beaucoup à penser parce qu'il est lié au maniement des choses, au contraire du mot étranger en tant qu'il fait choc et contraste avec la réalité. Vygotsky prenait l'exemple des mots liés à la pratique quotidienne, des mots comme *frère*, *sœur*, etc. et des mots comme *prolétariat*, *révolution*. Mais plutôt que de distinguer absolument deux classes de mots, on pourrait dire que les mêmes mots fonctionnent tantôt sur le mode familier, tantôt sur celui de l'étrange. Quand le petit enfant appelle son père *papa*, c'est un mot familier, où se lie le mot et la personne. Mais quand on lui dit : « *tu vois, c'est le papa de ton voisin* », l'idée que l'autre puisse avoir un papa provoque une révolution en lui au même titre que si on lui dit que lui, enfant, sera un jour papa. Ainsi les mots familiers peuvent devenir étranges, lieux de problèmes. En ce sens, les petits enfants sont (ou peuvent être) plus philosophes que les adultes parce que les mots font problème pour eux alors que nous avons l'habitude des mots que nous utilisons.

Ainsi tout mot peut être utilisé « sans y penser » ou devenir objet de question. Quand je dis qu'un enfant a « besoin » de nourriture, « besoin » de sécurité, « besoin » de s'y retrouver et « besoin » de nouveauté est-ce le même sens de « besoin » ? Cette question banale retrouve l'idée hégélienne selon laquelle il n'y a pas d'abord l'idée de Dieu et ensuite des preuves de son existence, qu'à chaque détermination que je donne de Dieu comme infini, comme providence, comme secours, ce n'est pas le même Dieu. Et il en est de même pour l'utilisation d'autres grands mots comme « intelligence » ou « libido » : la question de l'unité ou de la diversité de ce que c'est qu'être intelligent ou désirer reste toujours là, même si on peut l'oublier pour faire vite. Par exemple, quand nous nous félicitons de vivre en *démocratie*. Nous vivons dans quelque chose comme une « *oligarchie ploutocratique et médiatique* ». En disant cela, j'essaie de transformer le mot familier *démocratie* en mot étrange mais la plupart du temps les mots circulent à une telle vitesse que nous vivons dans un univers de mots sur lesquels nous n'avons pas le temps de nous interroger. Or, le petit enfant est tout le temps dans la situation de ne pas savoir utiliser les mots, de ne pas savoir ce qu'ils veulent

dire, de vivre dans l'écart entre les mots et les choses. C'est parce qu'il vit dans cet écart, dans le difficile à dire, qu'il est potentiellement philosophe. Cette capacité à jouer sur les rapports entre les mots et les choses se développe en Moyenne et Grande Sections de maternelle. Est-ce que cela continue après ? C'est à voir.

Comment faire pour que dans notre pédagogie, qu'elle passe par l'oral ou l'écrit, les mots fassent question et que les mots étrangers de la science ou de la technique ou les plus banaux soient des lieux de problèmes ? Quelles ressemblances et différences entre « aimer Dieu », « aimer sa petite copine », « aimer le chocolat » ? On peut s'interroger sur les modes de consommation ou de non-consommation de ces différents objets (on peut aimer sans consommer, aimer en consommant ou en ayant consommé !) l'intérêt est que le mot *aimer* soit un lieu-problème et non un lieu-solution.

Comment faire pour que l'école soit le lieu où on ne répète pas des « grands » mots mais où ces mots soient des lieux d'interrogation où on n'ait pas forcément réponse ? Au lieu de cela, mesurer la richesse du vocabulaire (les pauvres ont un vocabulaire pauvre !) n'a à peu près aucune signification et ce n'est pas en apprenant des listes des mots de tel ou tel domaine que vous penserez mieux ! De même ai-je connu un temps où on analysait la richesse du langage des enfants au nombre de conjonctions de subordination, de pronoms relatifs et de connecteurs dans les phrases. Mais entre « je pense donc je suis » et « je pense : je suis » il n'y a pas de différence de nature, les deux énoncés en même temps illuminent et font problème ; arrêtons de prendre les mots et les phrases comme des formes ayant des significations internes qui seraient leur sens, et demandons-nous, pour reprendre l'expression de Wittgenstein, à quels jeux de langage nous jouons lorsque nous parlons les uns avec les autres.

Je voudrais, à ce propos, m'opposer à l'idée selon laquelle la syntaxe serait le moyen univoque et principal de mise en relation. Avec deux points. Il faut distinguer la « syntaxe réelle » et celle qu'on enseigne. Ainsi, lorsqu'on veut appliquer la syntaxe qu'on apprend dans les livres de classe à des exemples, on a intérêt à choisir des exemples qui « collent » avec la grammaire et non pas

une grammaire qui « colle » avec des exemples. Quand je vous dis : « *Drôle d'histoire...* », comment analyser cette forme, lequel est complément de l'autre ? En français, un grand nombre de « verbes » sont des noms « conjugués avant » : *j'ai envie... j'ai soif... j'ai peur...* etc. : envie, peur ou soif ne sont pas des compléments de ai qui n'est qu'une façon de temporaliser les noms en question. Puis, la notion de « prédication » a fait privilégier le modèle de « la phrase ». Mais quand on pose une question : « qu'est-ce que tu veux ? », « ça » est un énoncé suffisant ou même le seul ensemble que sont un sourire et un geste. Et puis, la juxtaposition de mots ou d'énoncés est une façon de les mettre en relation tout aussi forte que de mettre une marque entre eux. Les connecteurs dont les enfants partent sont les implications des mots qu'ils utilisent. Quand un enfant dit : « *bébé manger* » ou « *bonbon manger* », il n'est pas « fou » et sait bien que le rapport entre *bébé* et *manger* et *bonbon* et *manger* n'est pas le même. Ici ce qui « met en relation », ce n'est pas la « syntaxe » mais les implications du sens des mots. De même que nous avons des marques pour nous indiquer que les mots n'ont pas les mêmes rapports que ceux qu'on attendait. Une intonation, un sourire à l'oral, des guillemets à l'écrit pour indiquer que ce n'est pas vraiment moi qui dis cela.

De même que les modes d'indication des relations sont spécifiques dans le cas de notre « langage intérieur », objet dont nous ne connaissons pratiquement rien. Il a été un peu étudié par des psychologues au XIX^{ème} siècle. Vygotsky en a dit quelques mots et notamment que dans le langage extérieur, puisqu'on parlait à quelqu'un qui ne connaît pas l'objet dont on parle, on a besoin de marques de relation explicites alors que dans le langage intérieur, on n'en a pas forcément besoin. Et puis, dans le cours de mon « langage-pensée », il n'y a pas que des mots, il y a des attitudes, des ressentis. Par exemple, quand je sens que je me suis mal exprimé, il n'est pas forcé que je me le « dise ». J'ai un sentiment, une attitude à cet égard. Comment, quand nous pensons, s'articulent mots, images, sentiments, attitudes ? Personne ne peut ici donner une « réponse générale ».

Tout comme dans la circulation du « langage extérieur », ce qui existe, ce n'est pas la langue, ce sont des genres

de discours dans lesquels un enfant entre on n'entre pas comme par exemple le récit ou l'argumentation.

Certes, un des pouvoirs du langage vient de ce que, pour le meilleur ou pour le pire, l'enfant comme l'adulte peut utiliser un mot appris dans une situation, dans une situation fort éloignée. Si l'on veut, il est plus facile de métaphoriser des mots que des actes. Ce à quoi s'ajoute la particularité du langage d'être plus que tout autre médium porteur de significations déjà énoncées, de permettre davantage le dialogue avec l'absent et l'actualisation de l'hétérogénéité des significations. Mais ces qualités du langage peuvent nous faire penser ce qui n'a jamais été pensé ou errer dans le « verbalisme ».

Il n'y a pas ici de recette. D'autant que chacun d'entre nous articule verbal et non-verbal un peu différemment selon l'objet et les circonstances. Il n'y a pas de rhétorique générale que nous appliquerions à n'importe quel objet. Nous pensons à notre prochain repas... à nos interlocuteurs... aux fins dernières de l'homme... aux prochaines élections... avec des logiques différentes. C'est ce que J.B. Grize, d'un mot peut-être malheureux, a appelé la « logique naturelle », naturelle ne s'opposant pas à culturelle mais naturelle en tant qu'elle est inséparable des contenus évoqués.

SENS, MOUVEMENT, ATMOSPHÈRE ET DIALOGUE

Je voudrais partir ici de cette remarque : dans l'ensemble d'un texte ou d'un discours (je ne fais pas ici de distinction), on peut distinguer les moments où le discours coule sans trop poser de problèmes et les moments où il se passe « quelque chose » qui fait que les types de signification comme les champs de compréhension et d'attente de ce qui va suivre se modifient. Il y a ainsi des modes différents de nos rapports aux textes. En chaque texte (et différemment selon les récepteurs) il va y avoir du plus ou moins prévisible, du mélange, de l'irruption.

Un premier exemple. En vacances, cet été, un déjeuner de famille élargie où sont présents deux enfants de 8 et 12 ans, « bien élevés » avec ce qu'il faut d'autorité et de

laxisme. Les enfants ont le droit de sortir de table au bout d'un certain temps mais en donnant une justification. Le garçon de 12 ans dit : « *Maman, est-ce que je peux sortir de table ? - Qu'est-ce que tu vas faire ? - Je vais aller me baigner - Non, il y a trop de soleil... tu vas faire du bruit et nous déranger... etc.* » Le drame ! La petite fille ensuite s'adresse à sa maman avec une petite voix menue d'enfant bien élevée et dit : « *Maman, est-ce que je peux aller faire quelque chose ?* » C'était imparable ! Très souvent, dans les analyses de discours, les auteurs ont privilégié les deux caractères de la cohésion (formelle) et de cohérence (du contenu). Or, demander à aller faire quelque chose, c'était en même temps cohérent dans le thème tout en ridiculisant la demande. Question : la petite fille était-elle consciente de ce qu'elle faisait ? Et que veut dire « consciente » ? Une des caractéristiques fondamentales de la langue française comme de beaucoup de langues (toutes ?), c'est la possibilité d'y dire « l'indéfini » : par opposition au totalisant : *toutes les filles... tous les gens...* il y a possibilité de dire : *quelqu'un* ou *quelque chose*. « *Est-ce que je peux faire quelque chose ?* » pose non la question du sens, mais celle de l'opportunité. Wittgenstein a dit que s'il y avait des règles dans la langue, il n'y avait pas de règle d'utilisation des règles. (On devrait mettre cette phrase aux frontons des IUFM!) Il n'y a pas de règle pour dire quand utiliser tel mot ou tel type de phrase. Là, c'est bien tombé, c'est l'opportuniste, le *kaïros* grec. Sans doute la petite fille a-t-elle eu une conscience négative qu'il ne fallait pas demander la même chose que son frère. (Je pense que nous avons plus souvent des consciences négatives que positives : c'est plus facile de se révolter devant une ignominie ou une injustice que d'avoir la conscience positive de ce que signifie exactement « tous les hommes sont égaux »). Au sens de la définition du hasard par Cournot : la rencontre de deux séries causales indépendantes, ici la rencontre du « pas comme mon frère » et de ce qui était disponible linguistiquement a créé l'événement aboutissant au rire. Un événement discursif, ce n'est pas simplement de l'inattendu (il suffirait d'employer alors un mot sans rapport avec ce qui le précède) c'est ce qui restructure le champ du discours et qui fait qu'on n'est plus dans le même « espace de pensée ».

QUELQUES EXEMPLES DE DIALOGUE MÈRE-ENFANTS⁶

Ces exemples sont tirés d'une recherche concernant les échanges de discours des adultes et des enfants visant à l'« autonomisation » pratique d'enfants de 3 à 5 ans, c'est-à-dire la capacité à faire seul quelque chose. Je m'intéresse personnellement, dans ce cadre, à l'apparition chez les enfants d'un type de discours qui manifeste leur autonomie discursive.

■ 6. Ces exemples sont tirés d'une étude dirigée par Christiane Préneron. Qu'elle soit ici remerciée

Il s'agit d'abord d'un enfant de 3 ans (dont les parents ont eu l'idée bizarre de l'appeler Marc Antoine...). Il est avec sa mère dans la salle de bains en train de prendre son bain et l'usage familial est que les enfants fassent pipi dans le bidet. Marc Antoine se dirige vers le bidet alors que sa mère a le dos tourné. Il fait pipi sans regarder et pisse partout sur le sol ! La mère se baisse pour prendre un jouet. Elle se redresse et lui dit « *Tiens* » et voit brusquement ce qui s'est passé. Elle se précipite vers l'enfant pour lui faire faire pipi dans le bidet. « *Cela va bien, oui ! Mais Marc Antoine, tu te rends de ce que tu viens de faire ? Depuis quand tu fais cela ?* » Marc Antoine se dirige vers la baignoire. Elle rattrape l'enfant et lui dit : « *Non, non, non, non ! Maintenant, tu m'écoutes un petit peu. Depuis quand tu fais pipi par terre pour ne pas regarder ?* » Marc Antoine se détourne et se dirige vers la baignoire.

Je ne sais ce qui amène dans la syntaxe de la mère « *pour ne pas regarder* ». Je ne sais pas si ce « pour » est idiosyncrasique d'une région de France ou si c'est un lapsus... mais c'est sa présence qui probablement entraîne la conduite de justification. Marc Antoine dit : « *pa que, pa que je regarde pas* » et regardant son organe à la fois sexuel et excréteur, il dit : « *et kiki, c'est un cochon !* » en se dandinant. Nous manquons de la connaissance des habitudes de communication de cette mère et de cet enfant sur de tels sujets. Reste que nous sommes ici face à un changement de l'organisation du discours puisqu'il y a, d'une part, une réponse banale qui n'explique rien, et puis « *kiki, c'est un cochon* ». À l'époque de Wallon ou de Piaget, on aurait dit que c'était la mentalité infantile qui faisait croire à une autonomie des objets doués d'une causalité propre, mais je ne crois pas beaucoup

à cette explication. Il y a là un « événement discursif » qui restructure l'échange sans qu'on puisse reconstituer exactement un processus psychique correspondant. La mère qui répond : « *Exactement !* » se satisfait de cette explication mais dit malgré tout, en s'essuyant les mains : « *Je ne suis pas contente.* » Marc Antoine, qui n'a pas peur, dit : « *Tu as les mains mouillées, toi.* ». C'est à mon avis une prise de risques. La mère : « *Ouais, j'ai les mains mouillées de pipi et il y a du pipi partout !* » L'enfant se permet sans doute trop vite d'être le commentateur de la situation de l'autre. Marc Antoine se tourne en direction de sa chambre et la mère, en tant que mère pédagogue, passe de l'énoncé particulier à la règle universelle, que je trouve d'une beauté épique : « *À partir du moment que tu fais pipi et que tu as ton zizi dans les mains, tu vises !* ».

Ce qui me frappe en général, c'est l'articulation des mises en mots de la mère et des initiatives de l'enfant : la mère interpelle trois fois l'enfant comme « sujet potentiel » : celui qui doit se rendre compte de ce qu'il a fait. Je n'étais pas là et je n'ai pas l'enregistrement vidéo, donc je ne sais pas si la répétition partielle s'accompagne d'une croissance de l'intensité. Toujours est-il que l'intervention de l'enfant arrête cette répétition.

Nommer ses membres et en particulier son « membre » est commun. Il peut y avoir des traditions familiales. En quel sens est-ce un jeu ? En tout cas, il ne s'agit pas d'une simple « communication d'information », mais la « mise en perspective » risque d'être une « projection » des problématiques propres au descripteur. Reste que cela change le « cours de l'échange ».

Je perçois la prise de parole adressée à la mère sur ses mains mouillées dans son contraste avec le présupposé qu'on pourrait exprimer à peu près : « après une réprimande, le plus sûr est de s'écraser ». Pourquoi l'enfant fait-il cela ? « Naïveté » ? « Jeu » ? « Provocation » ?... C'est difficile à dire. D'où l'intérêt du terme vague de « déplacement ».

Ensuite les deux interventions de la mère aboutissent, elles, à changer le cadre. Il y a d'abord l'ordre qui prend la forme universelle (moi, ça me fait rire, mais ça n'est pas obligé). Parfois les propos de l'adulte constituent au sens fort le cadre où s'intègrent ceux de l'enfant (ce n'est pas le cas ici) : l'introduction du thème et la conclusion sont apportés par

l'adulte. Ici, il y a bien autonomie de l'enfant en ceci que non seulement ses propos ne sont pas induits par ceux de l'adulte, mais encore qu'ils changent l'orientation de l'échange.

Un des problèmes fondamentaux de la pédagogie, et nous sommes tous concernés, c'est que le pédagogue ne peut s'empêcher de faire des énoncés généraux qui tombent plus ou moins bien. Si vous avez ri, comme j'ai ri la première fois que j'ai lu cela, c'est que cet impératif : « *tu vises* » tombe mal. Ici encore, il n'y a pas en soi des énoncés familiers et étrangers. Plutôt des énoncés plus ou moins inattendus. Avec le fait que « *les autres* », ce qui serait une des caractéristiques premières de ce que nous rencontrons dans « la littérature ». C'est le principe des citations : un autre en moi qui parle mieux que moi. Mais il faudrait essayer de classer nos autres plus ou moins lointains ou ceux qui nous surprennent par une proximité cachée. La mère revient à un énoncé plus concret : « *Tu n'es pas un goret, quand même !* » puis « *Allez, reviens, cœur.* » (la maman appelle son enfant : cœur, ce qui est son droit le plus strict). Par rapport à l'enseignement ordinaire qu'on fait de la syntaxe ou de la cohérence énonciative, nous avons ici trois énoncés successifs (« *...tu vises ; tu n'es pas un goret ; allez, viens cœur* ») ayant tous rapport à la même situation, mais en la prenant de trois points de vue différents. On voit ici la façon spécifique dont le langage nous permet de changer de point de vue, bien davantage que lorsque nous changeons seulement de point de vue au sens strictement « visuel-géographique ».

Dans un second exemple tiré de la même étude, plutôt que sur l'autonomie des enfants (qui est loin d'être nulle en particulier chez Marie-Lou) je voudrais insister sur le fait que dans les diverses situations (moins « dramatiques » que la précédente), les places, les façons d'être changent rapidement, sans que les rôles apparaissent comme répétition d'un rituel.

Saynète A

- Mère (dans le salon) : *On va aller préparer à manger, Marie Lou. Vous allez manger des petits raviolis.*
- Marie Lou : *Ouais ! des raviolos !* (rire de Christiane)
(Dialogue sur le film entre Marie Lou et Christiane)
- Mère : (de la cuisine) *Tu viens découper les raviolis. C'est toi qui les découpes ?*
- Marie Lou : (se précipite dans la cuisine) *Ah ouais ! Ouais ! J'veis découper les raviolis.*
- Marie Lou : (dans la cuisine, en s'asseyant sur la chaise) *J'ai envie d'en manger... un ptit peu.*
- Mère : *Alors j'te fais des plaques, et toi tu fais des... d'accord ?*
- Marie Lou : *...mais moi j'veis en manger un seul cru.*
- Mère (très bas) : *Oh c'est pas bon cru Marie-Lou.*
- Marie Lou : *Si j'aime ça.*
- Mère : *les pâtes encore crues ça va... mais la viande dedans... c'est pas terrible.*
- Marie Lou : *S'il te plaît, s'il te plaît... s'il te plaît.*
- Mère : *Si tu veux. Mais si tu aimes pas, tu r'craches hein... pas que si c'est pas bon... (S'assied et regarde Marie-Lou qui croque dans un ravioli). Ça doit pas être bon.*
(Marie Lou hoche la tête pour dire que si)
- Mère : *Si ? j'suis sceptique* (riant en regardant la caméra)
- Marie Lou : *T'as envie de goûter ?*
- Mère : *Ah pas du tout non merci ben faut qu'tu fasses ton travail hein !*
- Marie Lou : *Quoi ?*
- Mère : *Ben, faut qu'tu les découpes les autres.*
- Marie Lou : *Attends... je mange.*
- Mère : *Tu manges d'abord ?* (se lève pour prendre un plat creux). *Tiens tu vas les mettre là-dedans.* (place le plat en face de Marie Lou et se rassied).
- Marie Lou : *Commence à casser les plaques de raviolis et à les mettre dans le plat.*
- Mère : (l'observe) *Fais attention hein... tu fais doucement... pour pas qu'ils se cassent.* (silence pendant lequel Marie Lou sépare les raviolis en silence, sous le regard de sa mère)
- Mère : *Voilà* (Silence). *Hein coquine ?*

D'abord, cette scène s'organise autour d'un processus fréquent : la « parenthèse ». Manger des raviolis crus dans la séquence globale, les découper. D'autre part, l'enfant a recours à la modalisation (*en manger un*). De même que la mère modalise au sens large en distinguant

manger la pâte et manger la viande. De même que chaque position est reformulée. Puis le climat général qui n'est pas à l'interdit strict, mais à l'appel à une raison commune. Enfin, on aboutit à la victoire de l'enfant dans la négociation. L'événement se manifeste en ceci que l'enfant se présente comme ayant le droit d'avoir une position contraire à la doxa maternelle.

Saynète B

Léo et Marie Lou sont à table : quelques minutes auparavant, Léo a demandé à sa mère de souffler sur ses raviolis trop chauds, et celle-ci a soufflé fort, comme s'il s'agissait d'un jeu. Après un moment assez joyeux où il est question de ne pas tremper sa manche dans le ketchup, Marie Lou commence à manger et constate que les raviolis sont chauds :

- Marie Lou : *C'est chaud* (tend la fourchette avec le ravioli vers sa mère).
- Mère : *C'est chaud ? Ben souffle, toi !*
- Marie Lou : (continue à lui tendre sa fourchette) *Non, toi.*
- Mère : *Bah !* (étonnement, elle souffle) *C'est pareil hein ! Tu sais souffler les bougies que j'sache ?*
- Marie Lou. : (mange le ravioli, pleurniche) *C'est chaud !*
- Mère : *Ben oui, t'attends un petit peu Marie Lou.*
(Marie Lou souffle très fort sur les raviolis et rit, son frère l'imité)
- Mère : *Non Marie Lou, ça c'est vraiment n'importe quoi.*
- Marie Lou : *J'ai mangé d'la vache ou quoi ?*
- Mère : *Ça y est, ça va être le quart d'heure du n'importe quoi... Ça m'intéresse pas.*

On se trouve en quelques instants dans trois positions différentes : celle de la petite fille qui demande à sa mère de souffler, ce que la mère refuse au nom de l'autonomie acquise. Puis, la transformation du souffler rationnel en souffler exagéré, enfin le jugement de l'enfant sur la remarque qu'on lui fait. Ce que les auteurs commentent comme un télescopage entre « *manger de la vache enragée* » et la « *vache folle* » thème fréquent à l'époque, le tout visant quelque chose comme « *j'ai fait quelque chose de bizarre ?* » ou « *j'suis pas folle !* ». À la différence de la saynète précédente où Marie Lou imposait sa position : manger « un peu » de raviolis crus, ici, on ne sait pas très bien vers quoi la situation s'oriente.

Saynète C

- Léo : *Maman je veux du gouyère !*
- Mère : *Du gouyère... je sais pas c'que c'est moi du gouyère.*
- Léo : *Du gouyère.*
- Marie-Lou : *Du gruyère.*
- Mère (s'approche de Léo) : *C'est du gruyère !*
- Léo : *Donne !*
(Mère et Christiane rient)
- Mère : *Donne ! Essaye de le dire !*
(Mère sort le gruyère du réfrigérateur)
- Léo : *Du gouyère.*
- Mère : *Non, du gruyère.*
- Léo : *Du gou !*
- Mère : *Gru !*
- Léo : *Gou.*
- Mère (rit, lui verse du gruyère sur ses pâtes) : *C'est dur hein ! y'a des mots comme ça c'est dur hein !*

On voit ici, plus peut-être que dans les autres saynètes, que non seulement il y a « du jeu » et « du sérieux », mais plutôt que la dichotomie « jeu » - « sérieux » fonctionne mal. En tout cas, tous ceux qui savent dire « gruyère » se retrouvent dans le même camp. C'est, si l'on veut, le contraste avec les autres saynètes qui fait événement. Ce qui caractérise cette saynète, c'est qu'elle n'est pas prévisible par rapport aux précédentes. Même si se dessine dans toutes un certain climat de bonne humeur, relativement spécifique de cette famille.

UN AUTRE TEXTE, CETTE FOIS SCOLAIRE⁷

Il s'agit d'une discussion dans une classe de maternelle à l'occasion d'un enfant qui raconte un cauchemar.

(Petite remarque pédagogique : on fait souvent des cours complets sur l'explication alors qu'il me semble que l'explication n'est pas un genre autonome. L'explication et le commentaire sont des genres qui, sauf artifice pédagogique fâcheux, n'arrivent que quand il y a un problème. Si j'arrive en classe pour expliquer d'emblée, cela ne

■ 7. Texte recueilli et analysé par Véronique Boiron que je remercie également.

va pas. En revanche, quand un problème survient, il est normal d'expliquer. Il y a ici une opposition entre genre « enveloppe » et genre « enveloppé », qui semble de large application).

Chacun des enfants raconte son cauchemar. Je passe naturellement sur le problème de savoir s'ils ont réellement fait le cauchemar et sur l'interférence entre les récits des cauchemars des uns et des autres.

Jean : « *Et ben, comme cauchemar que moi j'ai fait, je m'ai endormi... et après, ben, j'ai sorti dehors... j'ai essayé de conduire la voiture de papa... oui, mais après il y a un dinosaure qui m'a écrasé les pneus.* » La maîtresse, qui n'a pas compris : « *Qui t'a écrasé les ?* ». Jean : « *Les pneus de la voiture.* » La maîtresse : « *Ah ? C'était un cauchemar !* » Jean : « *Oui, et il m'a mangé aussi. - Il t'a mangé, Jean ? - Oui.* »

Marguerite : « *Et t'as ? t'es ressorti ?* » Vous voyez l'arrière fond culturel, Jonas... Jean : « *Non* ». Cet échange montre qu'un énoncé peut avoir une importance considérable sans être syntaxiquement compliqué.

Hugo : « *Mais, c'était des...* » Audrey, en regardant Jean : « *T'étais à l'hôpital, alors ?* » On voit qu'il y a un thème central qui est le cauchemar et que les enfants font se réunir autour de ce cauchemar un grand nombre de thèmes qui viennent d'ailleurs. Le thème : « quand on est malade on va à l'hôpital » ; le thème : « quand on est avalé par un monstre, on en ressort », etc.. C'est bien par cette procédure de mélange que chacun d'entre nous pense car nous sommes rarement dans la simple et pure situation de l'association « complètement libre », ni dans celle où on se donnerait un objet et où on ne penserait qu'à lui. Dans ce cas là, on risque évidemment de ne pas penser du tout. Nous sommes bien dans cette situation dialogique : un centre qui est le thème du rêveur qui a été mangé par l'animal et chacun qui apporte quelque chose de son côté. Il y a une forte homologie, et non pas identité, entre le dialogue entre les enfants et l'enfant principal et notre dialogue intérieur.

Jean : « *Mais non* » Audrey : « *Si parce qu'il t'a mangé. - Non, j'ai pas ressorti* » Hugo : « *Mais c'était un cauchemar !* » Tout le monde s'interroge. Audrey : « *Mais comme il t'a mangé.* » Hugo : « *C'est pas en vrai, c'est pas en vrai, ça !* » Nous avons là l'exemple du métadiscours qui n'est plus « dans » l'histoire. Audrey : « *Non, mais comme il te mangeait, il t'a mangé.* »

C'était un cauchemar, t'étais sur ton lit ? t'étais sur ton lit ? » Jean : « *Oui. - Il t'a mangé alors. Il t'a mangé ta tête ? on l'a réparée alors ?* » Hugo : « *Non* » Jean : « *Non, je suis parti dans la nuit* » Audrey : « *Et t'as appelé maman alors pour pas qu'i te mange ?* » Jean : « *Non, non, c'était trop tard !* » Je trouve absolument remarquable la façon dont chaque enfant autour de cette histoire inquiétante fait son mouvement propre (ce qui, par parenthèse, nous fait sortir de la dichotomie égocentrique-sociocentrique : chacun est différent en compagnie des autres). Ainsi : la tête, on la recolle... (c'est le monde magique des poupées)... appeler sa maman quand on a un problème, c'est normal... et puis ce bonheur d'expression : « *Non, c'était trop tard !* »

Il y a bien là une caractéristique de la *fantasia* créatrice à plusieurs : la causalité par mélange. Qu'est-ce qui a fait que la rencontre de ces différentes solutions autour du thème très fort « *j'ai été mangé par l'animal* » a fabriqué du sens inattendu ? Après tout, aucun d'entre nous n'aurait pu imaginer ce dialogue. Est-ce que le « créateur » est celui qui sait laisser parler en lui une pluralité de voix ?

CONCLUSION (?)

On voudrait pour finir (pas « conclure ») revenir sur certains traits qui caractérisent les saynètes orales et les textes écrits. Puis sur les insuffisances manifestes de cet exposé. Mais le lecteur en verra sûrement d'autres. Après tout, il se peut que ce soit une des moins mauvaises façons de « donner à penser » que de faire saisir ce qui manque à un texte. Exprès ou pas, c'est une autre question...

On n'insiste pas sur les différences formelles évidentes. Dans un ordre discutable...

- la solitude normale de celui qui écrit ou qui lit opposée à la présence normale d'un interlocuteur de nos paroles,
- la nature plus codée de la langue écrite jointe à l'absence d'étagage sur la communication corporelle.

Restent des points communs...

- certes, celui qui parle ou écrit est récepteur de lui-même, mais il ne peut avoir en lui-même la multiplicité des éclairages, des façons de percevoir de tous les autres,

■ à l'oral comme à l'écrit se combinent une relative programmation, des irruptions, des possibilités ou non de censure ou de reformulation.

Dans un cas comme dans l'autre, il n'est pas question de « langage » en général, mais de genres : et d'abord l'opposition entre le discours finalisé, pris dans une pratique, le langage pris dans un espace de suspension, un libre jeu (ce qui ne veut pas dire sans enjeu) et le langage commentatif. L'enfant entre dans des genres de langage variables, accepter, refuser, raconter, argumenter, commenter... Et ces genres restent des abstractions, varient selon les thèmes abordés ou les interlocuteurs.

Dans les deux cas, ce sont les dialogues entre les pensées des autres et les pensées de moi. Autrement dit, le problème n'est pas de penser comme l'autre, par imitation ni de penser contre l'autre mais de penser avec l'autre... C'est cela l'élément commun de la culture orale et de la culture écrite : savoir comment le texte de l'autre (j'emploie à dessein le mot texte, comme commun à l'oral et à l'écrit) m'aidera à penser quelque chose que je n'aurais pas pensé tout seul, avec donc l'impossibilité de séparer ce qui est « de moi » et « pas de moi »,

■ l'opposition entre ce que le discours dit au sens strict et les ouverts qu'il suppose ou qu'il donne à penser,

■ la distinction entre le sens du texte comme ce qu'on peut retraduire et le mouvement même du texte. En ce sens il y aurait opposition entre deux aspects de ce que c'est que comprendre : d'un côté retraduire, ne plus tenir compte de la forme particulière du message. En un sens opposé, comprendre serait au contraire saisir la forme spécifique du mouvement, de l'allure, éventuellement des changements et des ruptures. Ce qui me semble manifeste dans l'ensemble des saynètes que j'ai rapportées.

■ Par rapport aux façons de raconter des autres enfants, ou des autres enfants français ou des élèves de sa classe, il va y avoir une double caractérisation stylistique. D'une part, un style d'époque ou de groupe. Par exemple, ce qui caractérise telle classe. D'autre part, ce qui va caractériser comme allure, comme façon de faire cet enfant par rapport aux autres élèves de sa classe. Enfin ce texte de cet enfant par rapport à ses autres textes.

Ainsi, le style va se présenter de façon transversale : soit qu'on retrouve une même allure, hésitante ou assurée, multiple ou homogène dans des activités complètement différentes. Soit au contraire que tel individu se caractérise par la spécificité de son style dans tel domaine. Avec ce qu'il peut y avoir là de surprenant. Il suffit de poser la question « nos rêves nous ressemblent-ils ? » pour voir de quoi il peut être question. Connaître plus ou moins une personne c'est, sans doute, trouver en lui des styles, des allures de pensée ou d'action différents.

Par ailleurs, il va y avoir la différence entre les styles manifestes et ceux qui ne frappent que tel ou tel interlocuteur.

En ce sens, « style » s'oppose à « essences » : il n'y a pas « la religion » ou « le travail intellectuel ». Il y a des façons d'être respectueux de l'ordre établi, en se posant plus ou moins de questions ou d'avoir une religion personnelle, de faire le strict nécessaire ou de travailler à sa façon. D'autre part c'est quelque chose qui prend du temps, c'est une allure, ça comporte des possibilités. Il est bien entendu que notre façon de saisir un style dépend, elle-même, de notre propre style, de notre capacité de rencontre. Mais là non plus nous ne sommes pas dans la clarté : nous ne pouvons pas faire comme si nous étions capables, encore moins ici sans doute que dans le reste de notre pensée, de faire la part de ce qui vient de l'autre et de ce qui vient de nous. Même si nous sommes fondamentalement capables de « saisir du différent ».

Deux exemples. Il y a le fait global : « la révolution française ». Il y a les événements qui font que les participants se sont trouvés en situation de faire ce à quoi ils ne s'attendaient pas. Il y a l'irréductibilité des styles. Pour faire vite. Robespierre et Danton. Il y a le fait qu'aucun historien ne réaccentue de la même façon ces ensembles hétérogènes. De même il y a la contrainte : succession des générations. Cela implique-t-il la nécessité d'une « essence œdipienne » ? Là aussi, de l'imprévisible, des autres, grands-parents, familles recomposées, le mélange des « autres réels » et de la transmission culturelle, la relation entre notre réel, notre culture et notre mythologie intime. Puis entre cette mythologie intime et ce que nous ne nous figurons pas ou mal. Ce n'est pas « le mythe » qui se répète, encore moins la possibilité d'un savoir légal. Un mythe comme une « règle » n'ont de sens que par leurs variantes.

Il faut ajouter qu'ici le style n'est pas seulement celui, homogène d'une allure, d'une façon d'être. C'est aussi celui de l'hétérogénéité des « mouvements de subjectivation », de prise de conscience de soi et du monde. Il ne s'agit pas forcément d'une « image de soi » : je peux être davantage et « mieux » conscient de mes « autres » que de moi-même. Ce mouvement de rapport à soi peut être dit ou non dit, plus ou moins bien dit. Il n'y a pas de norme. Certes, on voit mal comment cela n'impliquerait pas un certain rapport au passé, à l'avenir, aux autres. Mais on ne peut guère préciser. Il est en particulier illusoire de parler ici d'idéologie personnelle opposée au savoir objectif. Ou plutôt, certes, il y a des savoirs objectifs : l'élève a été reçu ou recalé, le bébé est plus ou moins actif. Mais tout cela n'a de sens que replacé dans un autre champ. Celui de ce qui est possible. Un peu comme dans les choses politiques on parlera de « signe révélateur » ou de « regrettable bavure ». Ou comme il y a une histoire écrite pas les vainqueurs et, quelquefois, une histoire écrite par les vaincus.

Toute subjectivation explicite est relative à un arrière-fond non thématifié. Que les représentations que nous donnons de nous-mêmes ne coïncident ni avec nos pratiques ni avec la perception que les autres en ont, certes, mais il y a des rectifications, des améliorations, pas un « point de vue de la science ».

Un savoir clinique tout comme celui de l'historien qui écrit l'histoire en mettant en place les participants et les institutions ne peut être « objectif ». Un peu comme on se moque du « coaching », mais il n'y a sans doute pas d'humanité sans des rôles de « conseiller ». Le savoir portant sur l'individuel ne peut être qu'instable. Entre réflexion sur les savoirs transmis, jeux de comparaison, capacité à ressentir le mouvement propre de l'action ou du texte...

On peut revenir ici sur l'adulte en situation scolaire. Il occupe plusieurs places à la fois : l'adulte est le garde-fou, celui qui fait respecter la norme. Il est l'autre de l'enfant, celui qui est « regard », il est celui qui institue l'espace de suspension où le jeu est possible, il est celui qui se plaît aux mouvements que fait l'enfant et que, lui, adulte ne pourrait pas faire. La liste est ouverte et en tout cas, ce n'est pas lorsque nous catégorisons l'enfant ou le forçons à « avouer » ce qu'il est par nos questions que nous le connaissons. Pas

d'avantage lorsque nous croyons pouvoir nous « identifier » à lui par notre jeu ou nos souvenirs propres.

Note compréhension des autres ou de leurs œuvres n'est jamais assurée ni achevée.

De la même façon, quand on s'interroge sur « comprendre », il y a des remarques polémiques possibles comme lorsqu'on s'oppose à la distinction « intellect » / « affect ». Mais, positivement, savons-nous ce que c'est que cet affect-intellect et ses variations selon ce qui est à comprendre ?

De même que nous n'arrivons pas bien à rendre compte de la relation entre la compréhension vécue et la réflexion sur cette compréhension, d'autant qu'il y a des modes variés de compréhension, plus ou moins réflexifs, sans parler de la variation des styles individuels et/ou des modes de compréhension selon les objets. On peut douter que nous ayons une méthodologie univoque (phénoménologie ?) qui nous permettrait de « comprendre la compréhension ».

En particulier, chaque fois qu'on a une notion, une dichotomie comme présent-absent, dès qu'on s'approche d'un cas concret on doit ajouter des modalités de la présence et de l'absence et le fait que la pensée suppose la diversité des pensées. C'est ce qu'on a rencontré plus haut quant à l'impossibilité à faire coïncider les deux oppositions, l'une plus abstraite « présence » / « absence », l'autre plus corporelle « familiarité » / « étrangeté ».

D'autant que l'objet à comprendre la façon d'être de quelqu'un, le déroulement d'un texte... n'est pas homogène. Tout comme notre façon de percevoir. Qui n'a perçu un jour comme étrange, lointain, ce qui était ordinairement « sans problèmes » ?

Négativement, on peut être assuré qu'il n'y pas un objet univoque qui serait la langue ou l'énoncé ou la production de sens, etc.. Il y a différents modes de réception des textes et il est bien entendu que chacun d'entre vous aura réagi un peu comme moi, un peu autrement aux textes que je vous ai présentés. Ce qui est sans doute central, c'est que nous sommes réunis par une relation de communautés / différences. Communauté en tant que nous appartenons à une même espèce humaine biologique (par le fait, par exemple, que nous avons un devant-nous et un derrière-nous et que le derrière-nous peut être objet

d'angoisse...). Communauté culturelle : nous avons été dominés par la guerre froide, nous le sommes par le réchauffement de la planète. Et, en même temps, chacun de nous vit tout cela selon des modalités qui lui sont propres comme chacun d'entre nous entre (ou n'entre pas) dans un roman à sa façon.

Va se poser alors la question du dialogue, c'est-à-dire de savoir en quoi ce que dit l'autre est présent en nous et modifie notre propre façon de voir le monde, de le ressentir, que nous puissions ou non dire comment se produit ce changement. Nous évoluons à chaque instant, mais nous sommes hors d'état de préciser comment, tout comme d'explicitier l'ensemble de nos implicites. D'une certaine façon, chacun se définit avant tout par « ses autres, à la fois ses proches et ses étrangers. Mais qui peut vraiment thématiquer ce rapport ?

Pour finir, une petite histoire. Parmi les textes qui vous ont été donnés à lire au cours de ce colloque, j'ai été frappé à la fin d'un de ces textes par la citation d'Aragon : « *Le roman est une machine inventée par l'homme pour l'appréhension du réel dans sa complexité.* » J'en ai eu deux lectures successives et contradictoires - ou plus exactement successives et opposées car je crois que l'opposition entre opposé et contradictoire est importante dans la mesure où nous sommes faits sans cesse de choses opposées mais qui peuvent néanmoins exister ensemble. Ma première lecture a été de dire que je suis d'accord, les romans et de façon générale les récits rendent mieux compte de la réalité que ce qui a prétention structurale, explicative, scientifique... Puis je suis revenu sur ce texte et je me suis dit que je trouvais plein de problèmes. Ainsi : *Le roman...* est-ce que tous les romans sont pareils ? Y a-t-il une essence du roman ? Ce n'est pas sûr et il est probable que sous le nom de roman on regroupe des objets hétérogènes. Puis : *inventé par l'homme pour l'appréhension du réel dans sa complexité.* Quand il n'y avait pas de romans, comment les pauvres hommes faisaient-ils pour comprendre le monde ? Ensuite, *le roman est une machine.* Une machine, soit ! Mais là est un problème linguistique auquel nous sommes en permanence confrontés. La langue n'est pas un code, c'est-à-dire qu'elle n'est pas constituée d'éléments qui ont des sens fixes. Quel est le sens du mot « machine » quand

on le fait fonctionner avec le mot roman ? Il est évident que ce n'est pas la même chose que la machine de Papin. *Inventé par l'homme.* Le mot « homme » au singulier a bon dos ! Il y a « des » hommes qui ont écrit des romans, il y a eu des romans chinois... ensuite latins... ça a disparu... etc.. Pour l'appréhension du réel. Je dirais plutôt que le roman aide à nous orienter dans le réel à partir de la fiction, c'est-à-dire que le réel tel qu'il nous est présenté dans le roman nous permet davantage de « mouvements de pensée » que le réel opaque que nous vivons instant après instant. Le réel, c'est évidemment le réel humain qui comporte du passé, du futur, du possible, de l'irréel. Autrement dit, réel cela veut dire le réel de la présence plus l'irréel. Dans sa complexité. Restera à savoir ce qu'est la complexité.

■ Frédéric FRANÇOIS