

De la médiation en général et de la médiation didactique du texte littéraire en particulier*

Par Djamel KADIK
Centre Universitaire Yahia Farès de Médéa

Dans ce qui suivra, nous aborderons d'une manière plus globale la notion de médiation, puis nous nous interrogerons sur la médiation didactique du texte littéraire.

- Ce travail commencera par une petite ouverture méthodologique afin de situer l'approche que nous préconisons dans ce genre de recherche.
- la notion de médiation et ses diverses acceptions seront ensuite discutées.
- nous tenterons également de situer la médiation du texte littéraire dans un contexte plus global: l'Ecole, en considérant cette dernière comme un lieu sociodiscursif.
- nous aborderons ensuite les modes d'appréhension de la médiation du texte littéraire en contexte didactique tels que nous concevons.
- en outre, nous essayerons de voir les modalités de médiation du texte littéraire, en insistant sur l'espace graphique.
- à la fin de ce parcours, nous entamerons une réflexion sur la médiation en tant que praxis dans le milieu didactique. Cette réflexion n'est qu'un préambule pour une mise en pratique didactique de la notion de médiation.¹

Introduction méthodologique

Quelle approche pour la médiation didactique du texte littéraire?

Après des décennies de recherches structuralistes qui tentèrent d'appréhender le complexe en réduisant les phénomènes du langage à des modèles simples voire simplistes: schéma de communication, typologies textuelles, modèle quinaire, modèle actanciel,... l'heure semble venue aujourd'hui pour penser

* Cette communication a été présentée une 1^{ère} fois dans un séminaire de l'Ecole Doctorale à l'Université de Franche-Comté (France). Le texte ici a été revu en vue d'une prochaine publication.

¹ Il s'agit de l'état actuel de nos projets de recherche. Dans notre thèse de doctorat, nous avons essayé de mettre en pratique didactique certaines conceptions *théoriques que nous* défendons.

la complexité autrement. Le texte est hétérogène, il n'y a pas de types purs; la communication n'est pas émission-réception, plusieurs autres facteurs la déterminent²; l'énoncé ne peut être pensé en dehors de l'énonciation, celle-ci est une co-énonciation; le texte renvoie à l'intertexte, le discours est hétérogène, il est interdiscours. Voilà des macro – propositions qui pourraient résumer certains débats théoriques actuels.

Notre terme de médiation trouve sa justification, peut-être, dans cette nébuleuse notionnelle qui essaie de comprendre le complexe, l'interdiscursif dans le discursif, le textuel dans l'intertextuel. Il ne s'agit pas de rechercher des modèles idéaux mais de suivre le fait médiation dans ses ramifications factuelles en insistant sur les aspects textuels, intertextuels, discursifs et interdiscursifs.

Les chercheurs en sciences du langage proposent de plus en plus des études qui se basent sur un corpus qui saisit les faits de langue ou de discours à travers la comparaison entre deux ou plusieurs textes qui se distinguent par des invariants communs et des variances en même temps. Les études de J. Peytard et les écrits de J.-M. Adam peuvent être cités en exemples³. En ce qui nous concerne, nous avons déjà entamé cette analyse comparative (ou contrastive) dans notre thèse soutenue à l'Université de Franche-Comté.⁴

Pour saisir cet effet de médiation, l'approche contrastive s'impose. Il s'agit de comparer la présence du texte littéraire dans son continuum d'origine à sa présence dans la communication didactique, notamment à travers les manuels.

Cet objectif annoncé, rappelons que l'école joue un rôle essentiel dans la médiation du texte littéraire qui influence l'expérience littéraire en dehors de la classe. En fait, le texte littéraire, du moins à l'époque de l'imprimé, est reçu d'abord à l'école. Voilà donc un milieu dit artificiel qui est supposé conduire à des pratiques littéraires authentiques. En fait, le texte littéraire comme objet scriptural nécessite un apprentissage de la lecture et de l'écriture et celles-ci se réalisent à partir de la classe. L'élève reçoit d'abord le texte littéraire dans cet espace: une évidence souvent ignorée. Cela est valable pour le français langue maternelle et l'est surtout pour le français langue

² Comme par exemple l'interaction, l'implicite, l'idéologie, le statut des interlocuteurs, ...etc.

³ J.-M. ADAM, U. HEIDMANN, « Discursivité et (trans)textualité : la comparaison pour méthode ; l'exemple du conte », pp. 29-49, in R. AMOSSY, D. MAINGUENEAU, Dir., *L'analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse : Presses Universitaire de Mirail, 2003.

⁴ Dj. KADIK, *Le texte littéraire dans la communication didactique (Le cas des manuels de français dans l'enseignement fondamental et secondaire)*, Lille : ANRT (Thèse à la carte), 2004 (2002).

seconde et langue étrangère. Et l'école peut initier les apprenants à la lecture littéraire et influencer positivement les pratiques de lecture hors de la classe; le contraire, malheureusement, peut être observé aussi...

Au niveau méthodologique notre étude se veut donc contrastive. Elle essaye de détecter l'effet de médiation didactique, à travers l'altération des paramètres génériques originels dans la transmission de cet objet signifiant nommé texte littéraire, et son investissement par de nouveaux paramètres de sens dans l'espace textuel et discursif didactique.

Les recherches en sciences du langage ne se sont pas intéressées à ce phénomène du passage du texte d'un lieu sociodiscursif vers un autre que tardivement, après le recul du structuralisme. Actuellement le travail de J.-M. Adam, mené sur un poème de Cendras, demeure un rare exemple qui témoigne de cet intérêt. Cet auteur a étudié la transformation d'un texte non littéraire en un texte littéraire. Pour décrire ce changement du lieu sociodiscursif du texte, il emprunte une notion déjà utilisée par Foucault et Maingueneau, formation discursive:

En changeant de formation discursive, l'histoire [du fait divers] change, selon une expression de Foucault, de régime de matérialité. À commencer, d'une part, par son apparence visuelle et, d'autre part, par sa place dans un ensemble différent: page d'un journal et dixième texte d'un recueil poétique.⁵

I-De la médiation en général

Avant d'aborder la médiation didactique du texte littéraire au sens strict du terme, commençons par une interrogation du mot médiation d'une manière générale. En fait, nous pouvons y déceler trois conceptions:

Une médiation objective, sans présumer de ses effets négatifs ou positifs, peut être observée par un chercheur qui n'est pas nécessairement médiologue au sens de R. Debray. Il existe par exemple des contraintes matérielles qui contribuent à la médiation, R. Debray nous en donnent quelques exemples:

Il est toujours utile de corréliser une forme littéraire avec l'état des transmissions matérielles. Pour la France, l'art épistolaire, de Madame de Sévigné à Marcel Jouhandeau, cela naît avec la poste, et meurt avec le téléphone. Le roman-feuilleton, d'Eugène Sue à Simenon, cela naît

⁵ J.-M. ADAM, *Linguistique textuelle (Des genres de discours aux textes)*, Paris : Nathan-Université (coll. Fac Linguistique), 1999, p. 181.

avec le quotidien, se marie avec la rotative, et périclite avec l'image - son.⁶

Dans ce travail, nous tenterons d'aborder cette conception lorsque nous parlerons des contraintes sociodiscursives qui environnent le texte littéraire dans sa réception en contexte didactique.

- Cette médiation analysée «objectivement» peut amener l'observateur à constater des effets négatifs sur les «médiés». Cette médiation négative est approchée par des méthodes et des théories discursives, socio-littéraires ou autres. Cependant, elle est une médiation déjà réalisée non une pratique actualisée ou à réaliser.
- Quant à la dernière conception de la médiation, elle peut être considérée comme positive. Elle est une pratique, en cours ou souhaitée, dans le Ici et le Maintenant du médiateur.

Dans ce qui va suivre, nous allons voir avec plus de détail ces trois acceptions.

I-0 Étymologie et acception linguistiques du terme médiation

Mais rappelons, quand même, que la notion de médiation ne fut jamais absente des recherches avant l'avènement même d'une discipline appelée médiologie. Le mot existait en français depuis longtemps, et il est difficile de suivre ce vocable dans toutes ses manifestations textuelles. Cependant, il faut distinguer, dans cette expression, son utilisation comme mot ou comme terme dans les diverses disciplines.

Curieusement, comme nous allons le voir, l'évolution sémantique de ce mot englobe les deux conceptions que nous avons retenues de ce terme:

L'étymologie de médiation est sans ambages: qu'il s'agisse de *mediare*, de *mediatio* ou de *medius*, les mots de la famille désignent toujours en latin ce «qui est au milieu» (cf. Rey, 1992); conformément au sémantisme du radical qui s'en tient à indiquer une position, un «entre-deux», sans autre précision (cf-Gaffiot, 1934). L'attestation en est donnée par la valeur prise en ancien français: au XIII^{ème} siècle, médiation désigne la «séparation» qui fait le partage entre deux entités. C'est l'antonyme exact du sens actuel qui vise le lien, le rapport, la mise en relation d'éléments comme en témoigne les synonymes *conciliation*, *entremise*, *bons offices* proposés par les dictionnaires.

⁶ R. DEBRAY, « Vie et mort de l'image », cité par D. MAINGUENEAU, *Le contexte de l'œuvre littéraire*, Paris : Dunod, 1993, p.84.

Les constituants du paradigme français dérivé du radical latin (médium, médiateur, médiatiser, médiation, immédiat, médiat, intermédiaire, médiocre...) désignent une chose, une personne, une action...tout X situé entre deux éléments [...] ⁷

De ce fait, la médiation peut avoir deux significations antagoniques. Comme dans l'ancien français, elle peut être séparation. Ce mot désigne alors, une transparence perdue conséquence de l'effet (négatif) de la médiation.

En revanche, et c'est l'acception la plus retenue actuellement, il peut avoir aussi une signification plus positive, il est cette transparence à retrouver par l'acte de médiation, comme nous pouvons le voir à travers l'utilisation de cette notion par diverses disciplines et dans la pratique sociale. La médiation est une valeur qui détermine une action, Il faudrait, par exemple, une médiation pour réparer le malentendu qui est souvent litigieux. La médiation est ici une praxis interindividuelle (et au-delà) qui met en rapport deux entités humaines (ou plus). Elle n'est pas un concept heuristique des scientifiques, mais une instance sociale qui intervient pour dépasser le conflictuel afin d'instaurer le consentement

Le terme est donc utilisé aujourd'hui par des approches non seulement analytiques et observatrices mais également praxiques.

La **médiation** se définit comme l'action de mettre en relation, par un tiers appelé « **médiateur** », deux personnes physiques ou morales, appelées « **médiées** », sur la base de règles et de moyens librement acceptés par elles, en vue de la prévention d'un différend ou de résolution, soit de l'établissement ou du rétablissement d'une relation sociale. ⁸

Dans notre cas, il ne s'agit pas, dans la relation didactique au texte littéraire, d'une entité toujours morale ou physique, à moins de considérer le texte littéraire comme le produit d'une personne absente, celle de l'auteur. « Les médiés », si nous nous permettons d'utiliser cette expression, sont le texte littéraire et l'élève. Le médiateur serait le didacticien qui fait connaître le texte à l'apprenant. Il n'est pas question ici d'un différend mais d'un désir commun de faire savoir, un contrat didactique réunit apprenant et enseignant. On n'est pas loin ici du fameux triangle didactique. Concernant la morphologie du terme "médié", il apparaît inapproprié – par son côté passif. Il rappelle le vocable « enseigné », discrédité en didactique.

⁷ P. SIBLOT, "L'entremise des mots ou la force des frappes idéologiques", in Les médiations langagières, Actes du colloque international: la médiation: Marquages en langue et en discours, Volume II, Rouen : Dyalang, CNRS, Publications de l'Université de Rouen, 2004, p.33-34.

⁸ V. de BRIANT, Y. PALAU, *La médiation (Définition, pratiques et perspectives)*, Paris : Nathan-Université, 1999, p.11.

Mais avant d'aborder d'une manière plus suivie la médiation du texte littéraire en contexte didactique interrogeons-nous sur les diverses utilisations de ce mot, et particulièrement de la notion, qui ne sont pas très éloignées sémantiquement du domaine didactique et qui englobent les deux acceptions que nous avons retenues.

I.1. Médiation et études littéraires:

Dans le domaine des études littéraires, mais en abordant ici non l'acte de médiation mais l'effet médiation, nous citons d'abord les études critiques. On se souvient de l'étude de R. Girard sur les romans occidentaux dans lesquels il constata une structure commune les caractérisant : le désir triangulaire. Le personnage ne désire pas spontanément, son désir est suggéré par un médiateur. Ainsi une relation triadique s'instaure-t-elle entre le personnage qui désire, le médiateur et l'objet du désir. Le médiateur instaure une relation négative opacifiante et non spontanée entre le personnage désirant et son objet de désir. L'effet de médiation est ici une aliénation à autrui, intériorisation d'un désir suggéré:

La ligne droite est présente, dans le désir de Don Quichotte, mais elle n'est pas l'essentiel. Au-dessus de cette ligne, il y a le médiateur qui rayonne à la fois vers le sujet et vers l'objet. La métaphore spatiale qui exprime cette triple relation est évidemment le triangle. L'objet change avec chaque aventure mais le triangle demeure. Le plat à barbe ou les marionnettes de Maître Pierre remplacent les moulins à vent ; Amadis, en revanche, est toujours là.⁹

Par ailleurs, ce terme de médiation est utilisé par la critique marxiste, et à la même époque, pour tenter de comprendre comment l'idéologie capitaliste est inscrite dans le texte littéraire ou comment l'acteur social, l'écrivain représentant d'une classe, transmet dans ses écrits l'idéologie dominante, selon la modalisation d'une esthétique.

Nous voyons ici que l'appréhension de la médiation n'est pas celle d'une action qui facilite, concilie ou désambiguïse, mais plutôt un effet, une conséquence qui instaure l'opacité du sens et des pratiques signifiantes. La médiation est ici obscurcissement.

I.2. Médiation et action sociale:

Mais dans une autre acception en rapport avec la praxis sociale, la

⁹ R. GIRARD, *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Paris : Grasset (Coll. Pluriel, Le livre de Poche), 1982 (1961), p.16.

médiation acquiert une signification contraire, elle est cette action qui contribue à faciliter l'intercompréhension ou la communication entre deux sujets ou entre un objet et sujet ou entre un sujet et un objet. La médiation n'est pas ici obscurcissement mais une tentative pour faire aboutir la clarté ou la clairvoyance. Cette médiation peut être une activité institutionnelle: Il peut être utile, [...] de rappeler l'histoire de la rubrique qui retient notre attention, à commencer par ce terme dont la physionomie est peu engageante pour l'appareil phonatoire d'un locuteur francophone: «ombudsman» (au pluriel «ombudsmans» ou «ombudsmen»). Mot apparu en langue française dans les années 1960, «ombudsman» est emprunté au suédois «de ombud», délégué, mandataire, et «man», homme). L'ombudsman est dans les pays scandinaves une personne chargée de défendre les droits du citoyen face aux pouvoirs publics (fonction qu'accomplit notamment en France le médiateur de la République). Dans le monde des médias, la fonction d'ombudsman a initialement été instaurée dans les pays anglo-saxons, tout particulièrement aux Etats Unis, où le premier médiateur de presse a fait son apparition en 1967.¹⁰

Dans ce même ordre d'idées, on a eu même en Algérie, il n'y a pas si longtemps, notre médiateur de la République.

I.3 Médiation: champ d'une «nouvelle» discipline

Dans une autre conception, le terme de médiation peut avoir aussi un sens objectif, il désigne le champ d'une discipline nouvelle la médiologie. En résumant à outrance les conceptions de cette nouvelle discipline humaine, les médiologues se demandent par quels biais se transmettent les idées, les idéologies, les croyances. Sans les média, les significations seraient lettres mortes:

Dans médiologie, médiologie désigne en première approximation l'ensemble, techniquement et socialement déterminé, des moyens de transmission et de circulation symboliques. Ensemble qui précède et excède la sphère des médias contemporains, imprimés et électroniques, entendus comme moyens de diffusion massive (presse, radio, télévision, cinéma, publicité, etc.) Moyens d'information encore unilatérale, dite à tort de «communication»

¹⁰ A. KRIEG, "Le discours de l'OMBUDSMAN", Analyse des marques de médiation dans la rubrique "Le médiateur" du quotidien Le Monde (Juin 1999-juin 2000), in Les médiations langagières. Actes du colloque international : la médiation : marquages en langue et en discours, Volume II, Rouen : Dyalang, CNRS. Publications de l'Université de Rouen, 2004, p. 158.

(qui suppose retour, rencontre, «feedback»).

Une table de repas, un système d'éducation, un café, une chaire d'église, une salle de bibliothèque, un encier, une machine à écrire, un circuit intégré, un cabaret, un parlement ne sont pas fait pour «diffuser de l'information». Ce ne sont pas des «médias», mais ils entrent dans le champ de la médiologie en tant que lieux et enjeux de diffusion, vecteurs de sensibilités et matrices de sociabilités.¹¹

1.4 Médiation et actualisation de la langue:

Le mot de médiation est présent aussi dans les études sur la langue et les discours en tant que vocable et comme terme.

Dans le domaine langagier, la transparence perdue est à retrouver par la médiation même du locuteur. La limpidité du langage que suggère le schéma de Jakobson est remise en cause. Le discours est senti parfois comme opaque par son producteur lui-même ou par une tierce personne. Le producteur du discours se propose alors comme médiateur entre son propre discours et son destinataire. Cette fonction est assumée parfois par une autre personne, comme c'est le cas du discours didactique dans un processus institutionnalisé:

Raffinés, triviaux, maîtrisés, bafouillants,... ces énoncés présentent un trait commun: en un point de leur déroulement, le dire se représente comme n'allant plus de «soi», le signe au lieu d'y remplir, transparent, dans l'effacement de soi, sa fonction médiatrice s'interpose comme réel, présence corps-objet rencontré dans le trajet du dire et qui s'y impose comme objet de celui-ci -; l'énonciation de ce signe, au lieu de s'accomplir «simplement», dans l'oubli qui accompagne les évidences inquestionnées, se redouble d'un commentaire d'elle-même.¹²

Le médiateur est l'énonciateur lui-même, qui sent intuitivement que son discours, dans sa communicabilité même, ne va pas de soi.

¹¹R. DEBRAY, Cours de médiologie générale, Paris: Gallimard (NRF, coll. Bibliothèque des idées), 1991, p.15.

Le terme de médiation est devenu un terme en vogue, il a donné naissance à une discipline la médiologie. Pour des amples informations sur cette nouvelle discipline voir les ouvrages de R. Debray, entre autres : Cours de médiologie générale, Paris : Gallimard, 1991 et Manifestes médiologiques, Paris : Gallimard, 1994. Pour les diverses acceptions de la notion de médiation voir le petit ouvrage de V. DE BRIAND et Y. PALAU, La médiation (Définition, pratiques et perspectives), Paris : Nathan/HER (coll.128), 1999.

¹²J. AUTHIEZ-REVUZ, Ces mots qui ne vont pas de soi (Boucles réflexives et non – coïncidence du dire, Tome 1, Paris: Larousse (Coll. Sciences du langage), 1995, p. II.

Parfois même, on conçoit l'actualisation de la langue comme une médiation entre nous et le monde:

[...] Il est dans ces conditions banal de faire du langage un médiateur. N'est-il pas le médium par les biais duquel nous appréhendons et concevons le monde, le moyen grâce auquel nous formons nos représentations, les exprimons et les communiquons? A l'entrée médiatiser le TLF donne l'exemple suivant qu'il reprend d'un dictionnaire de sociologie: «En tant que concept symbolisant l'objet, le mot médiatise ma relation avec l'objet, il le cerne, il le signifie», et Benveniste dit en linguiste très exactement cela: «La notion de sémantique nous introduit au domaine de la langue en emploi et en action; nous voyons cette fois dans la langue sa fonction médiatrice entre l'homme et l'homme, entre le monde et l'homme, entre l'esprit et les choses, transmettant l'information, communiquant l'expérience, imposant l'adhésion, suscitant la réponse, implorant, contraignant; bref, organisant la vie des hommes. (1974: 224)¹³

Signalons ici, concernant Benveniste, qu'il s'agissait de l'énonciation comme médiation, lorsque le locuteur actualise la langue pour que celle-ci soit un médiateur entre lui et les autres. Le terme de médiation, à notre connaissance, n'est pas un concept scientifique pour Benveniste.

I.5 Médiation et action pédagogique

Dans le domaine didactique et pédagogique, la médiation est aussi action souhaitable, elle est à concevoir comme une intervention heureuse, dissipation de l'opacité entre le savoir et l'apprenant par un médiateur bienveillant connaissant Meirieu et fustigeant le mode traditionnel unidirectionnel de transmission du savoir.

Les termes médiation et médiateur acquièrent ici un sens positif, le médiateur est l'enseignant qui s'interpose comme passeur entre le savoir et l'apprenant. En s'interposant, il transpose un savoir produit ailleurs, hors de l'école. Le médiateur est un «facilitateur», un passeur de bons offices, une personne qui a abandonné son autorité magistrale pour exercer le rôle d'animateur en classe. La médiation devient ici un apport bénéfique et bienveillant au service de l'apprenant.

Dans ces pédagogies [centrées sur l'apprenant], l'enseignant, qui a toujours agi en fonction des conceptions qu'il a sur la façon dont les élèves apprennent, a pris conscience de l'importance du rapport des élèves au

¹³ P. SIBLOT, Op. Cit., p.34

savoir, de leurs systèmes de représentations spontanées de départ, de leurs stratégies cognitives et affectives d'apprentissage. Il est ainsi devenu un professionnel d'apprentissage, de la gestion des conditions externes d'apprentissage, de la mise en place de situations d'apprentissage appropriées pour un public donné, puis de situation de transfert. La fonction de l'enseignant n'est plus seulement de transmettre des connaissances mais de faire en sorte que les élèves apprennent, de mettre l'apprenant en «activité». Il devient un intermédiaire entre le savoir et l'apprenant, en prenant en compte les processus d'apprentissage il devient un médiateur entre l'apprenant et son savoir, en engageant l'apprenant dans un processus de construction du sens.¹⁴

1.6 Médiation et didactique des langues étrangères:

Le terme a connu (et connaît) aussi une réelle fortune dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

Dans ce domaine, l'enseignant joue un rôle essentiel dans l'apprentissage comme médiateur entre l'apprenant et la langue – du moins telle est la conception méthodologique préconisée:

En langue étrangère, le locuteur associé à un partenaire plus expert peut profiter non seulement de cette circulation naturelle des mots, mais aussi de l'expertise de son interlocuteur. On peut donc s'attendre à voir se mettre en place des systèmes, ou des formats, comme dit Bruner (1983), d'étayage qui vont permettre au novice de profiter de la personne ressource qu'il a en face de lui et avec lui il peut collaborer. Les formes courantes de collaboration sont les séries de questions, les hétéro-corrections et les réponses-reprises de la question.¹⁵

la médiation peut même être une auto-médiation, l'apprenant devient alors le médiateur de son propre apprentissage:

Reffet et intériorisation de la collaboration avec l'autre, la collaboration avec soi-même repose sur la réflexivité contenue naturellement dans le langage. Cette réflexivité est double: réflexivité négociation avec l'autre et en même temps réflexivité-écoute de soi. Dans le dialogue, chacun s'adresse à soi tout en s'adressant à l'autre.

¹⁴ M. ALTET, Les pédagogies d'apprentissage. Paris : PUF (Coll. Education et Formation, Pédagogues et Pédagogies N :13), 1997, pp.40-41

¹⁵ M.-T VASSEUR, « Apprentissage de la L2 : la seule médiation par l'autre », in Les médiations langagières. Actes du colloque international : la médiation : marquages en langue et en discours, Volume II, Rouen : Dyalang, CNRS, Publications de l'Université de Rouen, 2004, p.232.

Le processus de l'appropriation d'une L2 n'échappe pas à ce principe qui sous-tend l'accès continu (Frawly & Lantoff 1985) aux différents modes de constitution des savoirs: activités interpsychiques, intrapsychiques, et intermédiaires comme le discours égocentrique.

Pour mieux comprendre l'acquisition, il nous faut étudier comment le locuteur gère la double interactivité. Cette préoccupation justifie à la fois la diversification des interactions sociales étudiées [...] et l'intérêt pour les tâches d'introspection ou de simulation, spontanées ou suscitées, au cours desquelles le locuteur apprenant interagit en quelque sorte avec lui-même. L'étude des tâches d'auto-médiation constitue une voie d'accès possible aux activités intrapsychiques de l'apprenant et devrait nous fournir des informations complémentaires sur les modalités d'acquisition.¹⁶

En outre, la médiation peut avoir un autre sens en didactique des langues étrangères. Elle peut être comprise, alors, comme une activité de production de sens, à côté des activités lectorales et scripturales. L'apprenant est censé être médiateur en traduisant un texte d'une langue naturelle à une autre; ou en reformulant un texte autrement à l'intérieur d'une même langue, comme c'est le cas du résumé:

Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'**interprétation** (orale) et la **traduction** (écrite), ainsi que le **résumé** et la **reformulation** de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire.¹⁷

Voilà donc, et à partir de ce survol ayant pour objectif la détermination du sens de la notion et du mot médiation, nous pouvons déceler deux acceptions qui peuvent être contraires mais non antagoniques. Rappelons ici que cela n'exclut pas l'étude "objective" signalée auparavant.

- ♣ émoussement de l'objet ou du sujet à médier (ou à médier?) par le médiateur lui-même. Celui-ci entrave un réel contact avec le sujet ou l'objet à médier, en donnant à ce dernier une image voilée et parfois même faussée.
- ♣ Interposition du médiateur entre l'objet à transmettre et le destinataire de cet objet, en vue de lui en faciliter l'accès ou la compréhension.

¹⁶ Ibid., p.236.

¹⁷ *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier/Conseil de l'Europe, 2001, p. 71.

Dans ce cas, le médiateur est un éclaireur et un clairvoyant

Le terme est donc un concept heuristique pour les besoins d'analyse, mais il est aussi ce phénomène qui peut être observé dans des domaines divers: dans la praxis sociale, en politique, dans l'administration, en traduction et même en psychologie...etc. La médiation existe dans le domaine pédagogique pour régler des différends entre acteurs pédagogiques. Et ce phénomène peut être approché en didactique des langues étrangères, et dans un sous domaine osons-nous dire: le sous-domaine de l'apprentissage du texte littéraire ou de la littérature en général.

En ce qui nous concerne, commençons par une utilisation objective du terme médiation sans aucune prétention de scientificité absolue. Cette utilisation concerne les deux acceptions de la médiation: négative et positive quoique le côté «négatif» soit largement discuté dans cette communication.

Nous n'allons pas développer dans ce qui suit la médiation au sens didactique et pédagogique habituel du terme où il s'agit de l'effort pour instaurer et assurer la transmission du savoir et du savoir-faire à l'apprenant, en voulant transformer ce dernier en maître de son apprentissage. A la fin de cette communication, il ne sera question que d'une petite ouverture sur cette conception positive de la médiation.

Dans la médiation négative, il y a bien sûr transmission mais également altération. Ce dernier terme ne doit pas être pris au sens de Peytard, même s'il s'agit aussi, dans le cas qui nous intéresse, de transformation. Ce travail sera conduit à partir d'un certain nombre de «cas» rencontrés au cours d'analyses antérieures où ce qui apparaît, c'est qu'il est impossible de penser le problème du SENS – ou d'une Sémantique – en termes de logique monosémisante, mais qu'il est nécessaire de se placer dans un procès où ce qui prédomine ce sont les Variations du sens, sa labilité, son instabilité. J'essaierai de montrer – non pas de démonter – que saisir le SENS ne se peut que dans les zones où il s'ALTERE, parce que produire du sens ne se réalise que par transformation d'un sens établi dans le discours déjà-là.¹⁸

Altération est prise, dans cette communication au moins, dans le sens de déperdition, d'une transformation qui émousse certains aspects de l'objet à médier. Il ne s'agit pas donc d'une singularité créative, assumée par un sujet parlant et surtout écrivant. Celle-ci est une transformation du sens d'un texte, en créant à partir de lui un autre texte différent,

¹⁸ J. PEYTARD. "D'une sémiotique de l'altération", *Semen* 8, Besançon : Annales de l'Université de Besançon/Paris : Les Belles Lettres, 1993, p.145.

dans des activités comme la reformulation et le transcodage.

La médiation est comprise ici comme une altération du sens d'un texte qui revendique sa spécificité presque d'une manière narcissique. Si dans les travaux pratiques en biologie par exemple, on se contente d'un lapin représentant son espèce, en revanche en littérature, le texte littéraire doit être présent sans cesse sinon la littérature devient «objet d'enseignement» selon une expression utilisée par R. Barthes.

Mais questionnons d'abord, l'utilisation du terme de médiation comme concept opératoire, et objectif au sens webérien du terme, c'est-à-dire en tâchant de comprendre sans juger pour l'instant. Il s'agit ici d'une médiation particulière, la médiation didactique et une application à un corpus particulier: le texte littéraire.

II- De la médiation didactique du texte littéraire en particulier

II-0 Balises méthodologiques

Nous considérons la médiation comme transmission d'un objet signifiant nommé texte de son continuum d'origine, le livre littéraire, vers un autre continuum, le manuel de langue. Cette médiation s'effectue d'abord par le biais d'acteurs humains: le scripteur du manuel, l'éditeur scolaire... Elle relie l'enseigné (ou l'élève) au texte littéraire, mais également à l'enseignant qui dispense son cours à partir du texte proposé (et parfois imposé). Comme expert, l'enseignant n'est pas seulement récepteur mais aussi médiateur. Il s'interpose entre le texte et l'apprenant.

Rappelons que le choix du manuel est un choix d'un corpus. L'effet de médiation peut se concevoir aussi à partir de l'observation de classe. Le texte littéraire est ici présent dans sa matérialité, mais aussi à travers les interrogations qu'il pourrait susciter. Dans ce cas, l'observateur a plusieurs éléments qui ne se manifestent pas dans l'écrit décontextualisé du manuel: l'oral, l'oralisation, le contexte sémiotique...etc. Par ailleurs, on pourrait ajouter un complément d'information par des questionnaires auprès des apprenants et des enseignants. Mais dans ce qui suit, nous insistons surtout sur les manuels.

La médiation du texte littéraire, dans le cas qui nous intéresse, est intertextuelle dans le sens que donne G. Genette à ce dernier terme, elle est citationnelle. Cette citation ne suit pas les règles générales de la citation ordinaire: le texte (ou l'extrait) est entouré de paratextes didactiques qui l'introduisent, l'expliquent ou l'interrogent. Le texte littéraire ou l'extrait acquiert une nouvelle configuration dans le continuum didactique qui contraste avec la configuration dans le continuum littéraire d'origine.

La médiation, cependant, n'est pas uniquement la conséquence des acteurs humains comme énonciateurs. Elle se fait aussi dans un contexte imposé qui n'est pas sans conséquence sur la réception du texte littéraire: l'école, la classe, le temps pédagogique, les niveaux d'âge et d'instruction des enseignés...etc.

La médiation est pensée comme une transposition¹⁹ non pas uniquement d'un savoir sur le texte mais du texte lui-même. Le texte littéraire est «décontextualisé» de sa situation de communication d'origine pour être «contextualisé» dans la situation de communication didactique. Il est également «détectualisé» de son continuum textuel d'origine pour être ensuite mis en rapport avec des paratextes et «des textes» qui n'existent pas dans ce continuum originel.

Le changement du lieu sociodiscursif altère les paramètres génériques du sens originel du texte. Il investit, par ailleurs, le texte de nouveaux paramètres génériques du sens relatifs aux genres d'écrits du lieu sociodiscursif d'accueil.

Le lieu sociodiscursif d'accueil est ici une Institution: l'Ecole. Cependant, nous l'avons appelé sociodiscursif pour insister sur le phénomène de discursivité. Il est un champ discursif où se manifestent plusieurs variétés du discours didactique: celles de l'élève et des experts (enseignants, inspecteurs, scripteurs des manuels,...etc.). Ces variétés se manifestent souvent dans des genres didactiques qui ont des producteurs légitimes. A titre d'exemple, les genres comme le récit et la description scolaires, le commentaire composé, le compte rendu lectoral sont produits par l'apprenant, même si leurs règles de production se situent ailleurs, par celui qu'on appelle l'expert. Les genres (et les variétés) du discours didactique sont en perpétuelle interaction. Par ailleurs, les genres de discours didactique peuvent être en rapport avec d'autres discours externes au lieu sociodiscursif d'origine: à ce titre le discours scientifique est le plus étudié, on parle dans ce cas de transposition didactique.

La médiation du texte littéraire dans le lieu sociodiscursif didactique peut se manifester dans plusieurs réalisations discursives:

- ♣ par exemple, dans les genres légitimes de ce dernier;
- ♣ dans l'énonciation légitime également;

¹⁹ Comme on pourrait le constater, le vocable *transposition* n'est pas pris au sens habituel utilisé en didactique où il s'agit de la transposition du *savoir savant* en *savoir enseigné*. Voir A. PETITJEAN, «La transposition didactique», *Pratiques*, N° : 97-98, 1998.

- ♣ dans les intentions des acteurs didactiques;
- ♣ dans le déroulement de l'aire scripturale également;
- ♣ et enfin dans le phénomène du choix de l'extrait ou du texte littéraires.

Le texte littéraire, comme texte valorisé, entre souvent dans un mouvement intertextuel et interdiscursif: il est cité et commenté. Le changement est donc d'un lieu sociodiscursif vers un autre. Cette transformation peut lui ôter son intention littéraire et son achèvement, en bref elle altère les paramètres du sens d'origine.

Mais rappelons, si besoin est, que ce n'est pas uniquement la médiation didactique qui fait ôter au texte littéraire son achèvement. Le phénomène existe aussi dans le discours « scientifique ». Orecchioni ou Ducrot, et à titre d'exemple seulement, citent des extraits d'œuvres théâtrales pour superposer le discours commentatif (scientifique) à ses extraits et ôter l'achèvement du texte littéraire.

Notons que la transformation du texte littéraire n'est pas toujours altération de la littérarité, même s'il y a transformation générique. Elle se manifeste parfois à l'intérieur d'un système littéraire et même chez un écrivain en particulier. Le drame de Camus, *Le Malentendu*, se trouve en germes et en creux dans le roman du même auteur *L'étranger* sous forme d'un fait divers évoqué par le personnage principal Meursault. Ce fait divers est développé dans *Le Malentendu* sous forme théâtrale, avec de nouveaux personnages ayant leurs propres parcours narratifs. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une altération mais plutôt de l'acquisition d'une nouvelle littérarité en s'insérant dans la généricité théâtrale. Toutefois, cette transformation n'est pas le propos de notre intervention ici.²⁰

Nous dénommons, parfois, l'altération des paramètres du sens du texte originel inachèvement ; notion que nous empruntons, par antonyme, à Bakhtine, mais dans la même conception.

Pour Bakhtine, tout énoncé entre dans un mouvement dialogique. Un énoncé achevé, contrairement à la proposition, permet la réponse de l'autre. Cette complétude et cet achèvement ne sont devenus effectifs que parce que le locuteur a épuisé son thème, – même-ci cela est parfois de manière provisoire – et a réalisé son dessein discursif, dans un genre particulier, au cours d'une situation d'échange verbal:

²⁰ Pour une approche intertextuelle approfondie de ces reformulations, voir les travaux de J. Peytard, entre autres, "D'une sémiotique de l'altération", *Semen* 8, Besançon : Annales de l'Université de Besançon/Paris : Les Belles Lettres, 1993 et l'ouvrage de J.-M. ADAM, *Pour lire le poème*, Bruxelles/Louvain-la-Neuve/Paris : De Boeck/Duculot, 1992.

La totalité achevée de l'énoncé qui aménage la possibilité de répondre (de comprendre de façon responsive) est déterminée par trois facteurs indissociablement liés dans le tout organique de l'énoncé 1) l'exhaustivité de l'objet du sens 2) le dessein, le vouloir dire du locuteur 3) les formes types de structuration du genre de l'achèvement.²¹

En ce qui concerne le texte littéraire, il est achevé s'il permet la réponse à sa littéarité: jugement appréciatif ou dépréciatif du destinataire, en l'occurrence le lecteur.

Le tout achevé du texte littéraire (l'énoncé littéraire pour Bakhtine) se manifeste par une thématique propre, une composition stylistique et un type textuel dominant qui se moule dans des genres particuliers.

En prenant cette forme achevée, le texte littéraire permet la réaction du lecteur:

L'achèvement de l'énoncé, c'est un peu l'alternance des sujets parlants vue de l'intérieur, cette alternance se faisant précisément parce que le locuteur a dit (a écrit) tout ce qu'il voulait dire à un moment précis et dans des conditions précises. A l'écoute ou à la lecture, nous sentons clairement la fin d'un énoncé, comme si nous sentons le «dixi» conclusif du locuteur.²²

Dans le lieu sociodiscursif didactique, l'inachèvement du texte littéraire est perceptible par exemple dans les réponses (et les interrogations) au texte; des réponses qui ne sont pas littéraires: questionnement et réponse à l'aspect systémique ou typologique du texte qui peuvent laisser sa littéarité dans l'ombre. Il se manifeste également dans l'aspect non intégral du texte littéraire au sens matériel du terme (le phénomène des extraits). Il est aussi présent dans les phénomènes de textualité comme la planification, la cohésion du texte et l'aire scripturale en général qui s'émoussent dans le contexte didactique.

Dans le lieu sociodiscursif didactique, l'effet de médiation est d'abord suprasémiotique: décontextualiser un extrait et le recontextualiser se manifestent par le fait de choisir et d'isoler un passage de l'œuvre littéraire pour l'insérer ensuite dans le continuum didactique selon l'intentionnalité du scripteur du manuel ou de l'expert didactique.

Le texte littéraire se situe, par exemple, dans un genre d'écrits didactique: le manuel de langue. Celui-ci est un livre ayant des spécificités qui le distinguent du livre ordinaire. Il est proposé, dans sa définition même,

²¹ M. BAKHTINE, *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 1984, p.283

²² *Ibid.* p.282.

comme médiateur intentionné:

Un manuel scolaire peut être défini comme: **outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité.**²³

Dans le cas du manuel, et si nous suivons de près D. Maingueneau, il n'est ni un genre de discours fermé (destiné aux pairs), ni un genre de discours ouvert (destiné à une multiplicité de récepteurs), il est simplement un genre de discours orienté vers une classe de population homogène par son âge, son niveau d'apprentissage...etc. Quant au livre littéraire, il peut être considéré comme un genre de discours ouvert. Mais cela n'est pas si évident, on connaît la fameuse théorie littéraire sociologique qui scinde la littérature (occidentale) en deux sphères: la sphère de production élargie et la sphère de production restreinte. Dans cette dernière, l'écrivain écrit pour ses pairs. Nuanceons un peu ce constat, cette écriture pour les pairs se fait peut-être uniquement pour la reconnaissance et légitimité, sans que l'ouverture ne soit exclue à un moment ou un autre de l'Histoire des réceptions du texte littéraire.

II-1 De la médiation sociodiscursive

II-1.1 Le lieu de la médiation

Mais situons aussi l'effet de médiation dans un contexte plus global, l'Ecole et la classe.

Le manuel s'inscrit dans un lieu sociodiscursif qui le déborde et ayant son espace propre: l'école et la classe;

Cette inscription se plie aux contraintes spécifiques du lieu discursif. Dans notre cas, il s'agit du lieu sociodiscursif scolaire.

L'Ecole, comme institution, contraint les énoncés en déléguant à chaque acteur didactique un territoire énonciatif.

Elle n'est pas seulement une institution, mais macro-espace de communication et de significations qui motivent des comportements, et impose non seulement des énoncés linguistiques légitimes, mais aussi des comportements légitimes. L'espace architectural est non seulement espace fonctionnel, mais aussi un espace de communication de la signification qui permet de reconnaître l'Ecole, d'observer la circulation des personnes dans cet espace. Ce lieu prescrit certains rituels et des comportements qui incluent et excluent des acteurs.

²³ F.-M GERARD, X. ROEGIERS, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles : De Boeck-Université, 1993, p.5.

L'École est considérée alors comme un macro-espace de médiation du savoir, cette médiation ne se fait pas sans certains rituels qui s'expriment dans des territoires, territoire de l'administration, territoire de la classe, territoire de la bibliothèque. Ces territoires déterminent des rôles légitimes. Par leurs dispositions, ils obligent les acteurs à des faires et des dire précis.

Si nous regardons de près la classe, comme territoire inclus dans le macro-espace de l'école, nous pouvons constater qu'il est divisé en sous-territoires osons-nous, sous-territoire des élèves, sous-territoire de l'enseignant, et présence de choses qui ont une fonctionnalité mais qui signifient l'appartenance à un territoire: le tableau, la craie, le pupitre, les tables d'école...etc.

II-1.2 Rituels entourant la médiation didactique du texte littéraire:

En relation ou à l'intérieur de ce macro -espace, nous pouvons détecter des rituels, des habitudes comportementales. Nous pouvons exprimer celles-ci en script qui sont pour nous ici des signes sémiotiques: aller à l'école est un rituel, un habitus qui caractérisent nos sociétés après le mouvement de démocratisation de l'enseignement et l'évolution de l'imprimerie...

- ♣ Mettre son tablier;
- ♣ prendre son cartable;
- ♣ prendre le chemin de l'école;
- ♣ arriver à l'école; se mettre dans les rangs;
- ♣ entrer en classe;
- ♣ s'asseoir;
- ♣ écouter la leçon ou prendre son manuel sous l'injonction de l'enseignant...

Autant d'habitudes comportementales qui sont des rituels contraignants relatifs à la culture moderne et aux mouvements d'acculturation qui caractérisent nos sociétés. Ces habitudes environnent (médiatisent) la lecture- réception du texte littéraire.

II-1.3 Moments entourant la médiation:

Ces rituels s'inscrivent aussi dans plusieurs temporalités contraignantes:

- ♣ la périodisation scolaire en niveaux, en cycles d'enseignement;
- ♣ la périodisation en années scolaires;
- ♣ la périodisation en horaires de classe quotidiens, hebdomadaires;
- ♣ la périodisation de l'horaire de classe en matières à enseigner;

- ♣ la périodisation de l'heure d'écoute en phase de lecture, d'exercices...etc.

En fait, ces moments permettent la médiation du texte littéraire et imposent des rituels à la réception du texte littéraire. Par contraste, ils s'opposent à la présence du texte littéraire hors de la sphère de l'école. La communication du texte littéraire apparaît hors de la classe plus libre et plus spontanée.

II-1.4 Acteurs impliqués dans la médiation

En fait, nous pouvons trouver plusieurs acteurs impliqués dans la médiation, inspecteurs, auteurs de manuels, concepteurs de programmes, enseignants...etc. Mais les deux acteurs impliqués directement, notamment en classe, sont l'enseignant et l'élève.

Chacun des deux acteurs a un statut et un rôle à assumer, l'enseignant est celui qui transmet ou « médiatise » le savoir et souvent le « texte » littéraire, mais il est également celui qui communique un savoir-faire linguistique considéré comme essentiel dans l'enseignement des langues, en plus du savoir-être. Quant à l'élève, son rôle bien entendu est d'apprendre et d'acquérir des compétences linguistique et communicative sous le regard attentif de l'enseignant.

Mais nous pouvons dire aussi que chaque acteur a un territoire énonciatif, un dire légitime. ...Le rôle social détermine une activité langagière particulière.

En effet, chaque rôle présuppose des macro-actes de langage légitimes: questionner, corriger, évaluer sont des activités qui spécifient davantage l'enseignant, faire un compte rendu de lecture ou un exercice de grammaire sont des activités linguistiques et discursives propres à l'apprenant comme s'il s'agissait ici de territoires énonciatifs. Le territoire implique un rôle assumé, ici énonciatif, par un acteur particulier qui en est le dépositaire légitime. Maingueneau dénomme ces dire légitimes autorité:

La notion d'autorité, de droit reconnu à un sujet d'être l'auteur de telle ou telle énonciation dans telle ou telle circonstance, se trouve maintenant au centre de la réflexion sur le discours.²⁴

Dans le cas de l'élève, le terme autorité nous paraît inapproprié, s'agit-il seulement d'une délégation qui confère à cet élève un territoire d'exercice de la parole dans des formes et des genres imposés par les experts?

²⁴ D. MAINGUENEAU, "Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours" *Langages*, N° : 105, mars 1992, p.118

II-1.5 L'objet de la médiation:

L'objet de la médiation est un texte ou un fragment de texte qui est produit hors du lieu sociodiscursif scolaire. En fait, il s'agit d'une transposition d'un texte de son lieu d'origine, de la réception littéraire ordinaire, vers un autre lieu, l'École.

Cette transposition implique diverses formes de médiation. Nous allons essayer de les déterminer mais en insistant surtout sur la médiation qui entoure le texte littéraire dans l'espace graphique du manuel.

Le manuel a un énonciateur légitime, un expert, possédant – du moins tel est souvent le cas – le savoir et le savoir-faire didactiques et linguistiques. Le temps et l'espace de la réception du manuel, comme nous l'avons mentionné, se situent dans un rituel de classe avec ses horaires et son temps pédagogique. Ce rituel déborde le territoire et la temporalité pour s'inscrire dans un mode de consommation spécifique: lecture collective silencieuse, lecture oralisée, lecture magistrale.

Ce lieu sociodiscursif rend le métatexte une obligation institutionnelle, on questionne le texte littéraire au sens littéral du terme, même si parfois le questionnaire proposé dans le manuel n'est pas imposé en classe.

Par ailleurs, ce livre a son intentionnalité et son déroulement scriptural spécifique; il est presque un genre d'écrits ayant son aire scripturale avec ses paratextes didactiques: chapeau, questionnaires, notes...etc.

En outre, le devenir de l'extrait n'est plus le même que ce soit dans le manuel ou dans son livre originel, le manuel étant un livre daté pour l'élève, il se consomme en l'espace d'une année. Il est aussi un livre daté selon une autre perspective: la durée du manuel dans le lieu sociodiscursif n'est pas éternelle.

Le réseau éditorial n'est pas identique non plus. Il est curieux que la sociologie de la littérature de R. Escarpit ne soit pas intéressée, à son époque, à ses modes de diffusion marginaux mais spécifiques que sont les manuels. Le manuel – dans le cas qui nous intéresse ici, c'est un manuel officiel – est un ouvrage particulier qui est diffusé et qui circule dans des lieux spécifiques qui ne sont pas toujours les lieux de la diffusion et de la circulation des livres ordinaires : en Algérie par exemple, il ya un éditeur particulier: l'Institut Pédagogique National et récemment l'Office National des Publications Scolaires. Les manuels sont généralement diffusés dans les écoles. Ils peuvent circuler entre élèves et être prêtés ou donnés aux nouveaux élèves par des anciens qui ont accédé à un niveau supérieur. Fallait-il évoquer ici un phénomène anodin? Au début de chaque année scolaire en Algérie, on constate la floraison des reventes

des manuels déjà utilisés, dans les rues, les marchés ou les librairies pour vieux bouquins. Ce phénomène particularise ce mode de diffusion en relation avec la périodisation en années scolaires.

Un autre phénomène «banal» caractérise la circulation du manuel. Il est non seulement consommé collectivement en classe, mais aussi emporté par l'élève, parfois tous les jours de la semaine sauf les jours fériés et les vacances, dans son cartable, consulté à la maison en relation toujours avec un programme et des exercices à effectuer. Toutes ces contraintes n'existent pas souvent pour un livre ordinaire.

Par ailleurs, le manuel impose en classe un mode de consommation particulière qui n'existe pas toujours pour les autres livres: lecture silencieuse en groupe, lecture oralisée, lecture magistrale...etc.

Ce mode de présence de l'extrait contraste avec sa présence dans le livre littéraire: passage à lire sans contrainte institutionnelle, lecture solitaire sans consigne...etc.

II-2. De la médiation textuelle

Sur le plan textuel, nous constatons plusieurs niveaux de médiation: énonciative, scripturale et « planifiante ».

II-2.1 La médiation didactique énonciative

Au niveau énonciatif, il faut signaler que dans le manuel de langue, le lecteur se trouve confronté non seulement à l'énoncé littéraire, mais aussi à un énoncé didactique qui sollicite sa réponse, qui l'informe, lui explique. Chaque fois, il se trouve devant des textes ou des paratextes à fonction prédominante ou même exclusive: métalinguistique dans les notes explicatives, conative dans les questionnaires...

Le texte littéraire (en plus de son inachèvement textuel), n'est plus autonome dans sa littérarité (fiction, équivalences...), le scripteur du manuel dirige l'attention du lecteur dans des directions qui ne sont pas toujours littéraires.

Dans la médiation didactique assumée par l'expert, nous constatons que ce dernier dirige l'attention des élèves vers des phénomènes typiques: nous prenons par exemple le fait de se présenter qui est un acte de parole qui n'est pas le propre d'un texte particulier. L'extrait n'est plus dans ce cas inséré dans le réseau thématique et événementiel du continuum d'origine. Il est un exemple représentatif de l'acte de parole se présenter.

Le texte littéraire, dans d'autres cas, peut être un spécimen (le mot n'est pas fort) qui représente une régularité syntaxique, morphologique ou orthographique. L'énonciateur didactique impose son intention au texte littéraire.

La diversité énonciative caractérise l'énoncé littéraire inséré dans le continuum didactique scriptural. Il y a d'abord l'énonciation fictive des personnages et l'énonciation indirecte de l'énonciateur littéraire. Dans le cas par exemple du théâtre, il s'agit de la duplicité théâtrale évoquée par les théoriciens du théâtre. Mais il y a aussi l'énonciation didactique extérieure au texte. Cette dernière se manifeste dans les paratextes didactiques du scripteur du manuel: titre de l'extrait, questionnaire, notes explicatives... Mais on peut aussi supposer une réponse de l'apprenant au questionnaire du scripteur relatif à l'extrait... L'extrait est donc pris dans le champ discursif des acteurs didactiques.

II-2.2 La médiation didactique scripturale

Remarquons d'abord, que dans sa définition même, le texte est rarement pris comme espace graphique (J. Anis) ou comme aire scripturale (J. Peytard) ou comme image (R. Escarpit puis S. Moirand); ces termes sont pratiquement synonymes. Cette réalité la plus palpable est généralement sous-estimée. Pourtant, elle détermine un genre et permet d'observer l'effet de médiation:

On appellera **espace graphique** d'un texte ou d'un type de texte l'ensemble de traits qui caractérisent sa matérialisation sur un support d'écriture, ainsi que les relations qui s'établissent entre ces traits et la signifiante.²⁵

Nous donnons ici, comme exemple, le texte théâtral. Certes, le théâtre est avant tout destiné à être une réalisation scénique, mais comme texte, il affiche une aire scripturale spécifique. De ce fait, il est inséré dans un continuum scriptural qui manifeste le genre théâtral: division en actes et scènes, enchaînement des blocs typographiques²⁶ des noms des personnages et de leurs répliques...etc.

²⁵ J. ANIS, J.-L. CHISS, CH. PUECH, *L'écriture, théories et descriptions*, Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1988, p.173.

²⁶ Terme utilisé par F. RICHAUDEAU dans son ouvrage *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*, Paris: UNESCO, 1979. Il désigne par ce terme la mise en page typographique des textes et paratextes de la page du manuel.

Le texte théâtral est dans sa matérialité un texte long comme le roman. Il peut occuper à lui seul l'espace d'un livre, même s'il apparaît moins volumineux que le roman.

Il existe une aire scripturale du texte théâtral, une image qui lui donne un aspect particulier. Le blanc occupe une place beaucoup plus importante que dans le texte romanesque. La justification des lignes n'est pas toujours égale par le fait de l'aspect dialogué du texte.

Généralement, et selon les conventions typographiques françaises, les noms des personnages dominent les répliques et sont situés au milieu de la ligne qu'ils occupent entièrement. Des didascalies peuvent s'ajouter à ces noms pour manifester l'état psychologique des personnages, leurs gestes, leurs actions... Ces indications scéniques sont généralement différentes par les caractères des lettres, écrites souvent en italiques et parfois mises entre parenthèses. Si ces indications devancent la réplique, leur insertion à l'intérieur ou à la fin de la réplique n'est pas exclue. Ce changement de ces dispositions spatiales n'est pas très significatif. L'aspect dialogué ne s'altère pas.

Parfois, et dans certains textes, le nom du personnage se situe au même niveau que la première ligne de la réplique qu'il devance et peut l'annoncer typographiquement par deux points. L'image du texte théâtral offre, dans sa succession, une alternance de blocs typographiques: nom du personnage puis réplique et ainsi de suite.

La justification des lignes, comme nous l'avons remarqué, est souvent inégale contrairement au paragraphe du roman qui est compact.

Sur un plan plus global, les autres didascalies (l'équivalent théâtral des chapitres et parties) comme actes, scènes, tableaux, découpent le texte théâtral et sont hiérarchiquement supérieures au découpage en répliques.

Quant à la poésie pour donner un autre exemple, elle a aussi son aire scripturale qui permet de la reconnaître et de l'identifier comme telle:

Avec le texte poétique, le signe typo-graphique devient un élément essentiel du sens. La mise en avant du « côté palpable des signes » (Jakobson)... devient évidente lorsque l'on compare le texte journalistique

à dominante référentielle et informationnelle et le « poème élastique » à dominante poétique.²⁷

Pour analyser la médiation didactique au niveau typographique, nous constatons que le texte littéraire dans le manuel est précédé ou suivi par des textes – souvent des paratextes – qui utilisent des écritures diverses que nous pouvons appeler à la suite de Peytard des entailles scripturales: italiques, romains, gras, des dimensions de lettres différentes des siens et une justification des lignes également différente, et cela même dans un seul espace paginal. Ceci contraste avec l'insertion du texte littéraire dans son continuum d'origine où il est souvent soumis à une même uniformité typographique.

Dans ce continuum typographique didactique, ce n'est plus la succession en paragraphes, en discours rapportés, en strophes ou en répliques qui prime sur tout le livre, même si l'extrait et le texte littéraire inséré garde leurs entailles d'origine.

Par ce fait, et dans la communication didactique imprimée sous forme de manuel, le texte ou l'extrait est détaché de son environnement d'origine. Il entre dans une autre forme de planification qui lui impose une nouvelle contiguïté. Ce n'est plus cette planification en chapitres, en nouvelles, en poèmes, en scènes; ce n'est plus cette continuité uniforme des paragraphes, des strophes, des répliques..., mais une autre planification qui a une autre visée.

Le texte littéraire se trouve entouré, en amont et en aval, de textes ou de paratextes, généralement de dimension moins conséquente au niveau scriptural. La variété des blancs paginaux dans les manuels sépare les textes et les paratextes, ces blancs peuvent être en haut ou en bas, à gauche ou à droite à l'intérieur de l'espace graphique. Elle dépasse par sa fonctionnalité, les blancs qui séparent, lettres, mots, phrases et paragraphes dans un texte « ordinaire ».

Au niveau local, l'extrait garde les entailles qui manifestent l'image de l'échange dialogué écrit dans le cas du théâtre ou des lignes non justifiées à droite dans le cas du poème. Cependant, dans le cas de la prose narrative, les blocs typographiques des paragraphes ne sont pas toujours laissés intacts, on se permet parfois de supprimer certains mots

²⁷ J.-M ADAM, *Pour lire le poème*, Bruxelles/Paris/Louvain-La-Neuve : De Bocck/Duculot, 1992, p. 29.

ou certains syntagmes. Le texte littéraire, dans ce cas, ressemble à un exercice à trous inachevé scripturalement.

Le texte littéraire ou l'extrait est inséré dans le continuum graphique didactique, il est suivi ou précédé, de gauche, de droite, de haut, d'en bas de chapeaux, de notes explicatives, de questionnaires. Chaque paratexte didactique, dans ce cas, peut avoir des spécificités typographiques: gras, italiques, dimension des lettres, qui contrastent avec celles du texte ou de de l'extrait littéraire inséré dans la page didactique du manuel. Cela contraste avec l'uniformité typographique de l'extrait dans son continuum d'origine

Le texte littéraire se trouve, par l'effet de médiation didactique scripturale, inséré dans une topographie scripturale qui a plus de relief.

II-2.3 Texte littéraire et planification²⁸ didactique

Mais l'espace graphique (ou l'aire scripturale) doit être observé non seulement d'une manière « synchronique » au niveau de la page mais aussi d'une manière « diachronique » au niveau de la succession des pages. Concernant, le manuel, il faut observer non seulement l'aire scripturale de la page didactique mais aussi la succession des pages qui peut aussi révéler l'effet de médiation. Ce déploiement scriptural dans le manuel relève aussi de la planification didactique qui contraste avec celle de la planification littéraire.

Dans la planification littéraire d'origine, le texte littéraire en général se déploie linéairement et spatialement. Une succession de séquences typologiques, d'entailles (au sens de Peytard)²⁹ scripturales et de progression thématique se manifestent dans le parcours lectoral. Chaque genre littéraire propose un déploiement qui lui est spécifique.

Mais cette planification ne reste pas telle quelle dans le continuum graphique didactique. Le texte littéraire (ou l'extrait) se trouve inséré dans un continuum scriptural qui n'est plus celui de son continuum d'origine. Ce n'est plus ce déploiement scriptural en poèmes, en nouvelles, en actes et scènes ou en chapitres romanesques, mais celui en chapitres didactiques

²⁸Nous nous sommes inspiré dans cette partie de notre étude de l'ouvrage de J.-M ; ADAM, *Les textes : types et prototypes*, Paris : Nathan-Université (coll. Fac. Linguistique), 1992.

²⁹Voir, entre autres, J. PEYTARD, D. BERTRAND, H. BESSE, D. BOURGAIN et *al.* *Littérature et classe de langue*, Paris : Hatier-Crédif (coll. Lal), 1982.

qui sont des unités typographiques d'apprentissage/enseignement, et qui peuvent être des actes de langage ou des macro actes de langage, des types voire des genres littéraires, les classifications ne sont pas toujours homogènes comme en témoigne l'exemple suivant tiré d'un manuel algérien: Se présenter et/ou présenter quelqu'un, Ecouter un conte, Appeler quelqu'un et dialoguer avec lui, Demander un renseignement...etc.

Ainsi peut-on voir dans le livre didactique, un nouveau découpage qui apparaît et qui fait perdre au texte littéraire son autonomie, et cela même dès la première de couverture, les indications ne sont plus littéraires mais didactiques : Lecture française est le titre du manuel dans lequel sont insérés les textes (et les extraits) littéraires. Ce titre anticipe sur le contenu didactique non sur le monde imaginaire du texte littéraire.

En outre, l'hétérogénéité peut concerner l'aspect générique: un extrait théâtral est suivi par exemple, dans le même chapitre didactique, d'une biographie de Mozart, d'un extrait autobiographique de M. Feraoun et enfin d'un récit de vie (non littéraire?) De Y. Gagarine. Dans le manuel, l'extrait théâtral est inséré parmi des genres textuels: fait divers, publicité....Notons également que d'autres «textes» sont inclus avec lui dans le continuum didactique du manuel: photos, peintures, tableaux reproduits dans l'espace graphique, dessins, diagrammes...Cette diversité textuelle et paratextuelle est absente dans le continuum d'origine.

III- Perspectives pour une médiation didactique du texte littéraire au sens positif du terme

Nous avons vu au début de notre communication comment la notion de médiation peut être appréhendée de deux façons: l'une négative et l'autre positive. Cette dernière est pensée comme une praxis, une intervention positive entre deux entités ou plusieurs, le médiateur joue le rôle d'intermédiaire en vue d'établir ou de rétablir une situation consensuelle. En ce qui nous concerne, nous nous sommes attardé sur les contraintes objectives de toute médiation ainsi que sur ses aspects négatifs. Nous avons abordé les effets de médiation qui peuvent être négatifs dans la saisie du texte littéraire en contexte didactique. En effet, la médiation didactique peut opacifier la relation de l'apprenant au texte littéraire. Cependant, n'est-il pas possible de partir de cette analyse compréhensive pour s'acheminer ensuite vers une action didactique en classe qui essaie de contourner les effets néfastes de la médiation didactique négative?

A partir de cette analyse, nous pourrions, par exemple, proposer une nouvelle conception de la médiation didactique qui serait plus positive et qui n'opacifiera pas le rapport de l'apprenant au texte littéraire. L'approche heuristique, objective avons-nous supposé, cède le pas à une action didactique plus active. L'enseignant est un médiateur, et en tant que tel il propose des pistes didactiques. Mais à notre avis, ces pistes prennent le revers du phénomène de l'extrait «encerclé» par ce que J.-M. Adam appelle «le discours d'escorte»³⁰, et de la dominance, dans nos pratiques littéraires, du métatexte. Comme le signale à juste titre A. Séoud, l'enseignement de la littérature, même pour des non francophones, insistait à tort sur l'enseignement d'un savoir sur la littérature:

Car enseigner la littérature n'équivaut pas, levons d'emblée un grand malentendu, à en faire la critique, ni à en expliquer les textes. Comme le signale Roland Barthes, à la question fatidique: «Que savons-nous du texte?», ce ne sont pas les réponses qui manquent, plus scientifiques ou plus sophistiquées les unes que les autres. Les théoriciens, critiques ou historiens de la littérature, y travaillent longtemps déjà. Mais le principe de base, qui assure à la didactique littéraire sa légitimité, est qu'enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit pas équivaloir, comme c'est encore assez souvent de règle aujourd'hui, à enseigner un savoir sur la littérature, exactement de la même façon, et un peu pour les mêmes raisons, qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire.³¹

En fait, cet effet négatif de médiation, qui trouble la relation de l'apprenant au texte littéraire, doit être évité, non pas parce qu'il faut bannir tout savoir sur le texte littéraire en classe, mais au contraire parce qu'il faut l'apprécier à sa juste valeur en l'insérant à un moment ou un autre de l'apprentissage du texte littéraire. Il ne doit pas être en aucun cas dominant. Commenter est une activité parmi tant d'autres comme écrire, réécrire, transcoder, reformuler...etc. L'apprenant doit s'initier à toutes les activités linguistiques (et littéraires) que permet le texte littéraire.

Nous pensons également que l'apprenant doit être le médiateur de son propre apprentissage. Comme nous l'avons préconisé dans un travail antérieur, l'apprenant doit jouer tous les rôles et les instances de la communication littéraire: lecteur, scripteur, commentateur...il lira et écrira des textes entiers en artisan pour ne pas dire en artiste. Cette confrontation au texte littéraire dans tous ses aspects évitera, nous le

³⁰ J.-M ADAM, *Pour lire le poème [...]*

³¹ A. SÉOUD, *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Hatier/Didier (Coll. LAL), 1997, p.9

supposons, les médiations magistrales de l'enseignant et du manuel.

La médiation a un caractère pédagogique, l'enseignant doit créer des situations didactiques pour que les apprenants saisissent l'authenticité de l'expérience littéraire même si cela s'effectue dans un milieu dit artificiel comme l'école. Il contribuera à l'ouvrage des apprenants en correcteur et en conseiller. Il doit motiver la médiation entre apprenants qui se corrigent et qui s'évaluent entre eux. En outre, il doit laisser libre cours à l'apprenant pour s'auto-évaluer, d'être en quelque sorte le médiateur de son propre apprentissage.

Il existe cependant, selon nous, une cinquième compétence, transversale aux quatre autres: c'est la compétence d'évaluation. En effet, toute communication implique évaluation. Quand on parle, quand on écrit, l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production. Quand on lit ou quand on écoute, on évalue la production des autres.³²

En évaluant leurs propres productions, au cours même du processus: lecture, écriture, réécriture, reformulation...avec l'assistance de l'enseignant, les apprenants deviennent eux-mêmes des médiateurs entre eux en vue de réaliser des objets textuels entiers.

Cette communication avait pour objectif d'interroger la notion de médiation. Une notion qui, pour ne pas être un passe-partout, doit être vue dans ses deux aspects négatif et positif. Le mérite d'une telle notion est qu'elle évite, sans les exclure, les modèles et les schémas idéaux.

Les modèles doivent être adaptés à chaque sphère de la communication, et la notion de médiation serait d'une utilité certaine pour apprécier à leur juste valeur les rôles assumés par les personnes, l'espace et le temps de la communication, les rôles et les statuts qui contraignent des paroles légitimes. La classe de langue étrangère n'est qu'un exemple qui manifeste l'impact d'une telle médiation.

A propos du texte littéraire dans la communication didactique, il apparaît comme médié (ou médiatisé). Dans le contexte didactique, on lui impose un déploiement scriptural, un mode de réception, des écritures et un métatexte spécifiques. Dans tous ces cas, le texte littéraire pourrait perdre son achèvement et sa littéarité.

Cette analyse de la médiation, nous permet de nous interroger sur une éventuelle médiation plus positive qui n'obscurcit pas le rapport de l'apprenant au texte littéraire. L'apprenant doit être initié à l'expérience littéraire dans toutes ses dimensions: lectorale, scripturale, textuelle et métatextuelle.

³² J.-P. CUQ, I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, 2005, p.155

