

DELAMOTTE R., 2020, « Les sciences du langage face à la notion de médiation. Diversité des approches », *L'essentiel de la médiation, Le regard des sciences humaines et sociales*, Edited By Michele De Gioia and Mario Marcon, Peter Lang Publishing, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien, 2020. 654 p., à paraître

Les sciences du langage face à la notion de médiation. Diversité des approches

Régine Delamotte

Université de Rouen-Normandie, laboratoire DYLLIS EA7474

Le « terme » de médiation est utilisé dans de multiples domaines professionnels et disciplines scientifiques. Sa polysémie, consécutive à son extension, renvoie plus à l'idée de « notion » qu'à celle de « concept ». Sans compter que le « mot » est aussi en usage dans le langage courant. Mais ce terme n'est pas le seul à pérégriner dans les divers champs scientifiques, comme l'a montré Isabelle Stengers (1987). Sans poursuivre un débat terminologique qui pose des questions épistémologiques complexes, je choisis de parler ici, s'agissant de la médiation, de « notion ».

Introduction et présentation

En sciences du langage, la notion de médiation ne fait pas partie des paradigmes théoriques les plus utilisés. Sans doute parce que tout ce qui a trait au langage est par nature médiation. La notion n'est précisément conceptualisée que dans le champ de la grammaticalisation des langues, dont je parlerai plus loin, secteur très technique et mal connu.

En conséquence de quoi, les sciences du langage, à être trop au centre de la problématique de la médiation, en arrivent à ne plus interroger la notion, ne serait-ce que pour se demander si elle est productive pour les questionnements propres à la discipline. Ainsi, les sciences du langage passent le plus souvent inaperçues sur cet aspect au sein de la réflexion collective. La plupart des travaux qui soulignent l'intérêt de la notion de médiation en sciences sociales, listent les disciplines concernées sans qu'il soit fait mention de la linguistique. C'est pourquoi notre laboratoire¹ avait choisi d'organiser un colloque², sous forme d'un état des lieux, visant à interroger les divers courants de la discipline face à la notion de médiation (Delamotte 2004). Nous avons pensé, au départ, que la notion de médiation ferait écho prioritairement dans certaines régions des sciences du langage, celles concernées avant tout par la dimension langagière. Pour exemples, l'interlocution et les formes médiées du dialogue, les contacts de langues et les entre-deux langagiers, les métiers de la traduction, de l'interprétation, les passeurs de savoirs, les porte-parole, la médiatisation du discours politique par les médias, etc. Mais l'éventail s'est avéré plus large, la linguistique formelle ayant suscité, de son côté, beaucoup de contributions. Ce constat reposait, en effet, pour notre discipline, la question de l'essentiel de la médiation. Le présent ouvrage me donne l'occasion de poursuivre la réflexion.

Ma contribution présente deux volets. Beaucoup de ses aspects étant peu connus, je vais d'abord exposer les usages de la notion de médiation en sciences du langage en tentant d'organiser l'hétérogénéité des approches. Elles s'étalonnent des constructions et maniements internes à la langue à ceux diversement contextualisés propres aux discours. Je prendrai, à chaque fois, des exemples caractéristiques de la démarche. On verra que, quels que soient les objets d'étude, il s'agit toujours de mise en relation de deux éléments : soit directement, soit par le moyen de formes spécifiques, soit par le recours à certains types de discours, soit par le statut langagier

¹ UMR CNRS DYALANG, Dynamiques Langagières, Université de Rouen (1993-2007)

² Colloque international : *La médiation : marquages en langue et en discours* (2001)

des acteurs. La notion de médiation se situe donc au niveau relationnel, ce dernier étant compris de diverses manières et différemment que dans d'autres champs disciplinaires. Je développerai les approches les moins connues, d'autres, plus prévisibles lorsque l'on parle de médiation, seront simplement signalées.

Je vais ensuite me situer au sein de cette diversité en présentant un travail personnel. Il porte sur la question des « textes intermédiaires », au sens où ils constituent une médiation entre un projet de production langagière et sa réalisation finale. Etant donné la place que prend le premier volet de cette contribution, je ne pourrai pas développer, autant que je l'aurais souhaité, les choix méthodologiques adoptés pour ma recherche.

La notion de médiation

Le succès de la notion de médiation est dû à sa capacité d'extension, car peu de termes font référence à autant de situations concrètes, prennent sens dans autant de contextes divers et pour autant de réalités différentes. Etymologiquement, la notion de médiation renvoie à celle d'intermédiaire et donc de lien. Je considère qu'est « médiateur » tout élément (vivant, matériel ou symbolique) qui, s'intercalant entre deux autres, agit sur leur relation.

Approche en sciences sociales

En sciences humaines et sociales, le terme convient à toutes les situations étudiées, la notion de médiation étant chevillée à la dimension sociale du monde, à ses besoins de communication, d'information, d'identification, de cognition et d'action, qu'il s'agisse d'individus, de dyades, de réseaux ou de collectifs (Grossetti 2010).

La médiation est ainsi ce qui fait lien entre deux entités sociales (qui s'ignorent, se malconnaissent, s'évitent, se recherchent, s'opposent, etc.) et assure dans ce but de multiples fonctions : associer, rapprocher, concilier, donner accès, remédier aux décalages, anticiper un dysfonctionnement, arbitrer, modifier des représentations, construire un sens partagé, etc.

Les échanges langagiers prennent en charge l'ensemble de ces fonctions dans les conditions ordinaires de communication. Certains contextes, cependant, peuvent exiger le recours à des acteurs spécifiques ou à des dispositifs particuliers, l'évolution technologique n'étant pas étrangère à l'émergence de situations nouvelles et donc à l'évolution de la notion de médiation et à sa conceptualisation.

Approches en sciences du langage

Selon l'idée que l'on se fait de la notion, les travaux en sciences du langage visent trois objets de recherche. La langue, à savoir les fonctions médiatrices de certaines formes grammaticalisées ou lexicalisées au sein des systèmes linguistiques (par exemple, le conditionnel épistémique). Les discours comme figures de la médiation selon les types et genres discursifs en particulier dans les échanges langagiers (par exemple, la politesse verbale). Les acteurs, avant tout les rôles langagiers de certaines personnes au sein d'une action nécessitant une intervention de médiation (par exemple, les interprètes).

Il s'agit toujours de « médiation montrée », marquée, repérable grâce à des indicateurs spécifiques et non simplement de la « médiation constitutive » de toute pratique langagière. Autrement dit, il s'agit de rester dans une « matérialité langagière » qui produit des configurations linguistiques et discursives rendant audibles/visibles les fonctions médiatrices des usages langagiers portés par les acteurs qui les produisent.

Je propose, pour éclairer la suite et ce qui vient d'être dit, de faire un bref rappel terminologique concernant la distinction linguistique/langagier (Delamotte 1994). On utilise couramment, depuis les années 80, l'adjectif langagier à côté de l'adjectif linguistique. « Linguistique » renvoie au principe d'immanence qui consiste à étudier la langue comme formant un ordre propre, autonome, dont il est possible de décrire les structures par leurs seules relations.

« Langagier » renvoie au principe de réalité par lequel la structure va se confronter à des besoins communicatifs, des enjeux discursifs, des représentations sociales et des nécessités identificatoires. Parler de langagier, c'est donc tenir compte dans les processus de production verbale d'un ensemble de paramètres situationnels, contextuels et humains.

On parlera de compétences linguistiques pour désigner l'ensemble des moyens en langue que des sujets se sont appropriés (lexique, morphologie, phonologie, syntaxe, sémantique). On parlera de compétences langagières lors de l'utilisation de ces moyens linguistiques dans des situations concrètes où il faudra engager une « action langagière » (convaincre, se défendre, rassurer, expliquer, faire semblant). On voit bien, cependant, combien ces compétences s'alimentent les unes et les autres.

C'est, finalement, la problématique de la construction des « significations » en discours (le langagier), articulée à celle du « sens » en langue (le linguistique), qui a conduit à la dénomination disciplinaire « sciences du langage ». Elle s'est institutionnellement généralisée dans les années 90 et englobe désormais l'ensemble des perspectives linguistiques, énonciatives, discursives, pragmatiques, textuelles, conversationnelles et couvre les domaines de la psycholinguistique, la sociolinguistique et l'analyse de discours. Comme toute tentative de (re)construction disciplinaire, elle a donné lieu à de nombreux débats et controverses (Blanchet, Calvet, de Robillard 2007). Cet éclatement explique que la notion de médiation en sciences du langage se trouve être au sein même de la discipline un « concept nomade » (Stengers 1987) qui signifie différemment selon la perspective choisie.

Mise en relation entre monde et langue

Le langage est l'expression d'un rapport de l'homme au monde, plus précisément de la connaissance qu'il a du monde. Ce rapport de l'homme au monde se réalise de deux manières différentes : un rapport direct et donc une connaissance immédiate ; un rapport construit et donc une connaissance médiatisée. La médiatisation langagière est présente dès le début de la vie. Les langues fournissent des représentations diverses du monde et façonnent notre regard. L'enfant est dès les premiers jours de sa vie un interlocuteur auquel on dit et explique le monde. Cette question de la connaissance du monde et du rôle du langage fait partie de la réflexion des linguistes concernant la notion de médiation.

Médiation et prise en charge énonciative : le médiatif

En linguistique, le terme « médiation » est d'usage récent (Guentchéva 1996), même si l'idée qu'il recouvre est ancienne. Il s'applique à un phénomène que les linguistes comparatistes ont répertorié dans certaines langues (turc, tibétain, iranien, libanais, arménien, népali, hindi, etc.) et qu'ils ont désigné par nombre de termes concurrents comme : testimonial, distensif, présomptif, inférentiel, évidentiel... et enfin médiatif³. Ce phénomène s'explique par le fait qu'une des fonctions fondamentales du langage est de nous permettre de parler du monde dans lequel nous vivons et que Hans Kronning appelle « la fonction épistémique du langage » (2001). La problématique concerne le mode d'accès (direct ou indirect) de l'énonciateur à la connaissance de ce qu'il dit du monde. Les moyens linguistiques identifiés sont généralement des marquages grammaticaux, le plus souvent morphologiques⁴. Leur présence permet d'opposer, dans la mise en mots, à une information propre à l'énonciateur (observation, opinion, savoir culturellement incorporé) une information provenant d'une autre source énonciative (un

³ Le terme anglais « evidentiality » a été introduit par Boas en 1947 puis repris par Jakobson en 1957. Il a été traduit, par la suite, en français par « évidentialité » créant un énorme contresens puisque la catégorie anglaise renvoie à la notion d'énoncé sans « preuve » et la française à la celle d'« évidence » ! Le terme français « médiatif », introduit en 1956 par Lazard à propos du tadjik, convient mieux et a été diffusé et travaillé avant tout par Guentchéva.

⁴ Ma totale méconnaissance des langues concernées ne me permet pas de donner des exemples et de les commenter.

tiers non spécifié, un ouï-dire, un mythe). Les marqueurs dit « médiatifs » ont ainsi pour fonction de signaler le « rapport médiat » que l'énonciateur instaure avec le contenu propositionnel de son message. Dans ce cas, la notion de médiation renvoie à un acte d'énonciation marqué qui consiste à présenter des faits dont l'appréhension ne correspond pas à une constatation ou un vécu directs de l'énonciateur. Il est, bien sûr, toujours possible de donner la source du propos, mais le marquage médiatif en tant que tel ne sert qu'à rapporter ou évoquer « un état des choses » que l'énonciateur ne prend pas en charge. Le dévoilement de la source possède, lui, ses propres moyens, morphologiques, lexicaux ou discursifs. Prenons un exemple : « Le président serait en déplacement à l'étranger » (conditionnel épistémique). L'aspect verbal utilisé indique une fluctuation de la valeur de vérité du propos par le recours à la médiation implicite d'une source. En revanche, dans « Selon l'AFP, le président serait en déplacement à l'étranger », tout en gardant le conditionnel et l'incertitude sur la valeur de vérité, le propos indique clairement la source de l'information. Ajoutons que, non plus en langue mais en discours, les moyens privilégiés pour rendre explicite l'origine des propos du locuteur sont le discours indirect et le discours rapporté.

Sans entrer dans des détails trop techniques, on peut souligner cependant, que, si pour certaines langues le médiatif correspond à la catégorie grammaticale, toutes les langues ne grammaticalisent pas cette possibilité linguistique. Le français, l'anglais et les langues occidentales recourent généralement à des moyens lexicaux (« apparemment », « manifestement », « il semble que »). Sans entrer non plus dans des débats trop spécialisés, on peut simplement indiquer que se discute la séparation entre « médiation épistémique » et « modalité épistémique ». Cette dernière concerne le marquage du nécessaire, du possible ou du probable (« devoir », « pouvoir », aspects verbaux) et donc la certitude ou non des faits présentés par l'énonciateur. Un certain consensus se dégage pour dire que le marquage médiatif permet à l'instance médiatisante de se désengager, à des degrés divers, du contenu propositionnel de l'énoncé sur lequel s'engage, à des degrés divers, l'instance modélisante.

Médiation et figures linguistiques : le médiationnel

D'autres travaux linguistiques se revendiquant d'une problématique de la médiation étudient de manière privilégiée certaines figures en langue. Je simplifierai le propos, chaque figure posant, on s'en doute, quantité de problèmes d'identification et de fonctionnement. Chacune reste sujet à débats entre linguistes. Le point commun de ces figures est de mettre en relation des moyens linguistiques de natures différentes en vue de la production du sens. Je note, au passage, que l'adjectif « médiationnel » vient concurrencer les adjectifs « médiatif » et « médiateur », dominants par ailleurs, le premier renvoyant au plus interne du fonctionnement linguistique, le second au plus externe des statuts langagiers des locuteurs.

Les formes de la « diathèse », que l'on assimile souvent à la question des « voix » en grammaire traditionnelle (active, passive, pronominale), font partie de ces figures. Mais alors que les voix relèvent de la morphologie verbale, les diathèses concernent les relations entre rôles sémantiques et fonctions syntaxiques. Et, notamment, la fonction de sujet de la phrase en tant qu'elle détermine le choix d'une configuration verbale (Muller 2005). Concernant la question de la médiation, la diathèse nous fournit une image du monde diversement construite. Dans un cadre limité à la phrase simple, on voit, par exemple, se dessiner une gradation du modèle agentif (qui fait l'action ?). Prenons les énoncés suivants : a) « La branche casse », b) « La branche se casse », c) « La branche a été cassée », d) « La branche a été cassée par le vent », e) « La branche a été cassée par Jean ». En a), on ne connaît pas l'agent. En b), « La branche », n'assume que le rôle de sujet grammatical. En c), l'ambiguïté demeure, car « le vent » est plus une circonstance ou une cause qu'un agent qui, seulement en d), est désambiguïsé. Du monde au langage, le rapport entre perception et restitution se trouve donc « médiatisé » par la forme de diathèse choisie.

Mise en relation entre formes linguistiques

Globalement, il s'agit ici de la notion de « référence » qui désigne la propriété du signe linguistique à renvoyer à un objet du monde extralinguistique, réel, imaginaire ou symbolique. La fonction référentielle du langage est présente dans tout acte de parole. Ce renvoi du langage au référent ne doit pas être confondu avec l'existence même du référent puisqu'il est diversement médiatisé par la représentation que les choix en langue et en discours en donnent. J'en propose deux exemples.

L'antonomase du nom propre

Elle est considérée comme une figure de la médiation (Leroy 2000). Il s'agit de l'emploi d'un nom propre à la manière d'un nom commun (un machiavel, un tartuffe...). Le nom propre, accompagné d'un déterminant, perd ainsi le caractère unique de son usage référentiel. Si l'on en reste au plan linguistique (l'énoncé en tant que tel), cette antonomase est le lieu d'une médiation en ce qu'elle instaure un lien entre les représentations de deux référents différents par un transfert de sens. Il s'agit d'une conception « relationnelle » de l'antonomase : certaines propriétés du porteur du nom propre sont attribuées à un autre référent qui possède, dans un univers autre, ces mêmes propriétés (Gary-Prieur 1994). Cette mise en relation éclaire des points communs sans annuler des différences pour aboutir à une assimilation décalée, puisque non totalement identificatoire, d'un référent à un autre. « Megret sera-t-il le Rocard de Le Pen ? » n'assimile pas entièrement Megret à Rocard mais rapproche les deux hommes politiques tout au moins dans leur lien au pouvoir.

Si l'on se place au plan de l'interlocution, le producteur de l'énoncé propose à son récepteur un cheminement qui le conduit d'un référent connu (qualifié de « discursif ») à un référent inconnu (qualifié d'« originel ») pour l'éclairer. Dire que Judith Butler (originel) est en quelque sorte la Pierre Bourdieu (discursif) des études féministes, donne à la fois des indications sur ce qui est commun aux deux référents (l'excellence scientifique) et ce qui constitue leur différence (leur domaine de réflexion). Opération qui éclaire, pour celui qui ne la connaît pas, la personnalité de Judith Butler. Dans cet usage interlocutif, l'antonomase produite peut donner lieu à négociation, réfutation, commentaire de la part du récepteur. Elle devient un processus élaboré de l'échange en tant que réglage du sens en interaction. La notion de médiation s'avère ainsi productive pour l'analyse de l'antonomase aux deux niveaux linguistique et interlocutif.

La métaphore

L'analyse « relationnelle » de l'antonomase du nom propre a été rapprochée de l'analyse « comparative » de la « métaphore », au point que l'on trouve aussi l'appellation « nom propre métaphorique » pour l'antonomase du nom propre. L'énoncé métaphorique est, en effet, une comparaison implicite entre deux référents (Charbonel et Kleiber 1999). Sans entrer plus avant dans le débat, on peut simplement retenir que, si le nom commun peut s'analyser sémantiquement en traits distinctifs, le nom propre ne s'y prête pas. Dans « Cet homme est un renard », on peut isoler un sème « rusé » pour renard. Dans « Cet homme est un Juda », il est plus hasardeux d'isoler un sème « traître ». En effet, l'analyse des traits communs aux deux référents, mis en relation ou en comparaison, s'effectue au niveau linguistique de la signification pour la métaphore et au niveau conceptuel de la représentation pour l'antonomase. Autrement dit, l'usage métaphorique réclame une réflexion qui intègre une dimension métagémiotique absente de l'antonomase qui renvoie à une dimension culturelle.

Mise en relation entre discours

Nous entrons maintenant dans le vaste ensemble de moyens de mise en relation des discours entre eux. En schématisant, on peut envisager deux cas. Celui où des discours différents se

côtoient dans une même énonciation. Par exemple, les discours doxiques qui émaillent nos discours quotidiens. Celui où un discours est reformulé envers de nouveaux récepteurs. Par exemple, la vulgarisation de discours scientifiques. Je développerai le premier cas, le second ayant donné lieu à de multiples travaux.

Sens commun et discours circulants

Je ne m'aventure pas ici à distinguer entre sens commun et doxa, même si ces deux notions correspondent à des lignes de pensée différentes (Sarfati 2002). La doxa, présentée dans une conception platonicienne comme susceptible de tenir le milieu entre l'ignorance et la connaissance, renvoie schématiquement pour nous à la question de l'opinion commune et à sa traduction en discours par des topoï. Elle garantit la régulation du sens en construisant un arrière-plan implicite. Dans une situation langagière donnée, elle autorise un certain degré de prévisibilité des énoncés, ces « attendus de l'énonciation » afférents à la plupart des contextes d'énonciation. Le cas du mot d'esprit est exemplaire puisque son principe est justement de déroger à l'attendu doxique. L'arrière-plan implicite montre en quoi la doxa opère comme une matrice (une médiation) d'où procède la conformité ou la singularité des discours. Cette conception de la doxa est en lien direct avec la notion de formation discursive qui suggère qu'une formation sociale n'est ni plus ni moins qu'une machine textuelle. Prenons quelques exemples. Dans « Il fait beau, sors dans le jardin », la séquence « il fait beau » n'est signifiante que dans la mesure où un lieu commun du type « le beau temps invite à sortir dehors » autorise le passage du premier au second énoncé « sors dans le jardin ». « T'es en vie, t'as tort de te désespérer » laisse à penser que l'adage « tant qu'il y a de la vie, il y a de l'espoir » constitue un arrière-plan qui autorise la mise en relation des deux énoncés. Les discours professionnels sont riches en topoï : « Avec une classe hétérogène, je ne peux pas faire grand-chose » renvoie au lieu commun d'une supériorité de l'homogène sur l'hétérogène, en particulier dans la représentation des enseignants, alors que bien des recherches en didactique montrent le contraire.

Discours circulants et usages du marqueur discursif « genre »

Je prends maintenant l'usage contemporain du mot « genre » (Yaguello 1998, Andersen 2001, Secova 2015). Contrairement au renvoi implicite au sens commun, l'usage de « genre » marque explicitement le recours à une doxa. Il renvoie à d'autres paroles circulantes non par une énonciation « rapportée » mais par une énonciation « médiatisée » qui peut conserver une forme de discours direct. Les exemples pris sont extraits d'un corpus personnel⁵ : « T'as vu sa manière de me répondre genre tu me fais perdre mon temps ! » ; « J'ai balancé les choses comme je les sens genre j'en ai ma claque » ; « Il m'a dit des mots affectueux genre il y a longtemps que je t'aime, la romance quoi ! ». Et celui de Marina Yagello (p.18) : « Tu sais à quelle heure elle nous remplace son cours genre pour ne pas nous déranger ? A huit heure samedi ! ». Florence Foresti y fait souvent appel dans ses sketches en revoyant à un savoir populaire : « J'ai laissé sonner quatre fois (le téléphone) genre je suis très occupée ! ». L'intérêt de cette catégorie est de mettre en relation une prise de parole singulière et un étalon de discours, une norme comme pluralité d'énonciations similaires déjà rencontrées. Si le locuteur prend bien en charge son discours, il affiche qu'il n'est pas le seul à le tenir. Il fait ainsi l'hypothèse d'un savoir partagé avec son interlocuteur et joue de connivence. « Genre » introduit donc entre les interlocuteurs une formulation exemplaire d'un type codifié d'énonciations. Les dictons sont un recours possible et présentent un inventaire stabilisé : « Je l'ai joué serré avec eux genre aux grands maux les grands remèdes ». Des citations littéraires entrent aussi dans ce répertoire énonciatif :

⁵ Ces exemples sont extraits d'un corpus que j'ai recueilli pour une étude sur les fonctions de certains marqueurs discursifs dans des conversations ordinaires, dont « genre » (en anglais « like »).

« J'ai essayé de faire joli genre la terre est bleue comme une orange » ; « Tu sais Octave il est malin et quand il veut quelque chose c'est genre s'il te plait dessine-moi un mouton ». Mais le discours ordinaire est aussi disponible en lien avec le quotidien de la vie sociale : « La conversation était désespérément terre-à-terre genre qu'est-ce qu'on fait demain aux hommes pour manger ! ». Contrairement aux dictons, proverbes, citations et aux formulations préconstruites et déjà circulantes, « genre » est une marque en soi qui peut être suivie de n'importe quelle formulation créée au moment même de l'énonciation. Cette reconnaissance implicite d'une manière de dire est supposée par l'énonciateur culturellement acquise.

Des acteurs médiateurs

Je ne fais que signaler les cas de figure connus et amplement travaillés : les discours scientifiques médiatisés par ceux de vulgarisation, les discours de divers acteurs transmis par des porte-parole, les discours politiques médiatisés par la presse, la traduction, l'indexation, l'interprétation des langues des signes, les textes littéraires adaptés aux enfants, etc. Dans tous ces cas, l'intervention d'acteurs particuliers est nécessaire. La production langagière vise un récepteur différent de l'énonciateur en vue de transmettre des contenus adaptés. La médiation va de soi vers l'autre.

Mise en relation de deux étapes de production langagière

En présentant, maintenant, ma propre recherche, je poursuis sur l'aspect de la médiation comme mise en relation des discours entre eux. Mais, différemment de ce qui est dit plus haut, nous sommes ici dans une médiation de soi à soi. Je distinguerai le « provisoire langagier » qui concerne tous les usages du langage, oraux comme écrits, du « provisoire textuel » qui ne concerne que les usages écrits.

Le provisoire langagier

La notion de provisoire langagier que je propose renvoie à toute pratique langagière à laquelle on a recours en vue d'aller vers une autre pratique langagière. Elle constitue une médiation de l'une vers l'autre. Ce provisoire concerne de nombreuses pratiques. En voici quelques exemples connus.

Les mises en relation entre usage écrit et usage oral sont une pratique courante. Parler pour écrire peut être un processus rédactionnel à plusieurs voix ou un moyen personnel de passage à l'écriture (s'enregistrer pour écrire). Ecrire pour parler, autrement dit l'usage de notes écrites, constitue, sous diverses formes, une aide à la prise de parole (cours, conférences, entretiens, oraux d'examen).

Le domaine des apprentissages en donne de nombreux exemples. L'« interlangue de l'apprenant », par exemple, cet entre-deux comme système intermédiaire et évolutif permettant que l'appropriation se fasse par le recours simultané aux deux langues mises en contact. Les « grammaires enfantines », observables en acquisition des langues premières qui se révèlent être des représentations cognitives éphémères que les enfants mettent en place dans l'appropriation des langues. Dans une approche interactionnelle, on peut citer le « langage modulé » de l'adulte, comme adaptation provisoire de la langue adulte à celle de l'enfant. Le concept d'« étayage », amplement utilisé en acquisition du langage, permet de caractériser une activité langagière de tutelle, passagère, en appui de l'activité propre à l'enfant dans son appropriation du langage.

Il en va de même pour toute adaptation langagière provisoire. L'adaptation au discours de l'autre, la capacité de modifier sa manière de dire en fonction d'un interlocuteur, d'inventer des formes inédites, est sans conteste une caractéristique fondamentale du langage humain. Cet ensemble ne doit pas être confondu avec des configurations langagières stabilisées (pidgins), les écrits oralisés des conférences, les oraux littéralisés des dialogues de théâtre, les formes adaptées pour entendants de langues visuelles-gestuelles, etc.

Le provisoire langagier se manifeste à l'oral comme à l'écrit, mais je m'en tiendrai, dans les lignes qui suivent, à certaines de ses manifestations dans les usages de l'écrit que je désigne comme « provisoire textuel ». Ce domaine de recherche est très vaste. Je le réduirai aux seules pratiques de lecture et d'écriture. Etant spécialiste d'acquisition du langage, mes données concernent l'appropriation de ces pratiques par les enfants.

Le provisoire textuel

Dans cette formulation, « texte » ne désigne pas le produit fini auquel on pense au premier abord, mais l'activité langagière dont il a été question ci-dessus, vouée à disparaître parce que ne constituant qu'un moment du rapport du sujet à l'écrit, une étape vers un autre moment de ce rapport. Il s'agit d'un processus de textualisation qui est plus en phase avec le sujet à un moment donné, moment empirique et éphémère. Le « provisoire textuel » dont il sera question ici concerne un ensemble d'activités langagières (souvent appelées brouillons, brouillonnage, brouillonnement) constitutives pour le sujet d'une médiation entre un projet d'écriture ou de lecture et sa réalisation (si elle a lieu). Parce que pris entre une intention (de départ) et une production (d'arrivée), ce provisoire est un lieu privilégié d'observation du processus d'écriture ou de lecture. Orienté vers une réalité langagière en devenir, il est en quelque sorte une voie de passage pour une activité qui peut ou non advenir. Il constitue un cas particulièrement intéressant de manifestation du sujet, une manière d'être soi différente des formes considérées comme abouties ou, tout au moins, comme faites pour durer.

Les textes intermédiaires

Parler de textes intermédiaires correspond sans doute mieux au type d'activité considérée ici que la traditionnelle formulation de brouillons (De Gaulmyn 2001). L'idée de brouillon indique avant tout ce qui doit disparaître, car de qualité inférieure à ce qui est attendu comme objet fini. La notion de « texte intermédiaire » évite cette approche dépréciative et rejoint les approches en génétique textuelle (Grésillon 1994). Elle conserve ainsi le statut d'étape dans le processus d'écriture sans impliquer le sens classique de « moindre texte », voué à être amélioré face à des modèles à atteindre. Elle désigne au contraire la construction progressive d'une activité dont chaque étape a son importance, son rôle, sans lesquels la suite ne pourrait se réaliser. Il s'agit de construction pas à pas, à la fois d'une posture énonciative et d'une mise en texte. Le texte intermédiaire n'est plus que le signe d'une incertitude, il est aussi la marque d'une mise en mouvement de la pensée. Son aspect ouvert laisse plus de possibilités de création et de projection de soi. Il permet le jeu entre modes singuliers et modes réglés de production textuelle. Sa conservation a son importance et peut donner lieu à d'autres étapes⁶ :

Marianne (53 ans, professeur de lettres) : « Je dis à mes élèves de les conserver / ils peuvent resservir / ils gardent la trace d'idées surgies à un moment et pas immédiatement exploitées-explorées. »

Pénélope (21 ans, étudiante) : « J'invente des récits que je réécris je ne sais combien de fois / oh non ! je ne jette rien, surtout pas / c'est souvent les premières versions qui sont les meilleures / ensuite je complique trop. »

⁶ Les deux exemples qui suivent sont extraits de données personnelles.

Les processus langagiers de compréhension-interprétation-production sont pris dans l'histoire d'un sujet connaissant, confronté à des objets eux-mêmes pétris de sens. Dès lors, il peut être considéré comme un auteur-interprète (Jorro 1999) travaillant à l'émergence d'un sens possible pour lui, par rapport au monde et dans le monde. Ce qu'il invente pour fonder sa posture d'auteur non pas simplement comme producteur d'un sens prévisible, mais aussi comme porteur d'un sens qui résonne en lui, intéresse une problématique de la médiation.

Les travaux sur les textes intermédiaires sont anciens et nombreux (Fabre 1990). Je ne donne ici qu'un éclairage sur l'activité intermédiaire de lecture peu étudiée.

Activités de médiation en lecture

Le domaine de la littéracie étant trop vaste, cette partie ne concerne que les pratiques de lecture. A savoir les manières de faire des lecteurs ordinaires lorsqu'ils abordent/préparent l'acte de lire, les enfants plus particulièrement hors de l'école, tout en ayant à l'esprit qu'ils sont aussi confrontés aux pratiques scolaires de lecture. Il n'est pas question ici de l'ensemble de la lecture, mais seulement de ses brouillons (Delamotte 2002). Comme l'acte d'écrire, l'acte de lire a aussi ses premiers jets, ses essais et erreurs, ses tâtonnements. Eloignés d'une pratique scolaire dominante de lecture, ces usages littéraciques sont révélateurs de bricolages, de braconnages, de ruses et d'inventions (De Certeau 1980). Comme pour l'écriture, la lecture est loin de se réduire au moment où elle s'effectue, mais correspond à un acte ultime d'une série événementielle. Ces événements sont des moments privés qui donnent l'illusion d'une coupure avec le monde. Ils sont en fait le résultat d'une socialisation culturelle correspondant tout à la fois à l'histoire collective et à la biographie de chacun. L'enfant qui, avant de choisir un livre, l'examine, le feuillette, lit en discontinu, rêve, le repose, le reprend, l'abandonne ou le garde... montre assez ce que le moment de la lecture mobilise d'expériences et de références antérieures. Jean-Marie Privat (2001) souligne que le temps du lecteur déborde largement le temps de la lecture proprement dite.

Un questionnement

Mais peut-on emprunter pour la lecture au domaine de l'écriture la notion de brouillon ? Les brouillons d'écriture existent dans de multiples situations. Ils sont devenus une pratique didactisée à l'école dans les vingt dernières années. Ils représentent, quel que soit leur lieu de production, l'ensemble des écrits provisoires entre le premier jet du texte et sa rédaction définitive. Cependant, le lieu de production, public ou privé, agit inévitablement sur son fonctionnement. Si le brouillon scolaire a gagné en légitimité, parce qu'il fait désormais partie d'une didactique de la réécriture maintenant bien identifiée, il a dans le même temps perdu sa spécificité d'origine n'étant plus un espace intime de production. Mais il reste plus connu et mieux analysé que le brouillon privé. L'activité de médiation qui préside à la lecture est, elle, très peu connue et analysée pour la simple raison qu'elle s'avère difficile à recueillir, alors que celle d'écriture présente, jusqu'à présent, des traces que l'on peut étudier. Je dis « jusqu'à présent » parce que l'écriture électronique modifie la conservation des traces du travail du texte qui, le plus souvent disparaissent.

Ces provisoires textuels d'écriture et de lecture sont, au premier abord, langagièrement très différents. Dans un cas, il n'y a rien au départ, si ce n'est la page blanche (l'écran vide). Dans l'autre, il y a déjà un texte. Cependant, avant d'avoir lu, le lecteur lui est extérieur. L'inconnu du texte vierge de toute lecture n'est pas si éloigné de la page blanche avant l'écriture. C'est cette extériorité qui peut justement inciter à organiser l'entrée dans le texte, comme l'exprime Sébastien (10 ans) qui commente : « Quand y'a des images, c'est plus facile de se mettre dedans / si y'en a pas c'est du brouillard devant mes yeux ». Les métaphores (plonger, se lancer, apprivoiser, goûter) sont fréquemment employées par les jeunes lecteurs et elles sont similaires à celles que nous avons collectivement observées pour le passage à l'écriture (Delamotte *et alii*

2000). Stéphanie (12 ans) aime les livres, je lui demande si elle « se précipite » tout de suite dans la lecture d'un nouveau livre. Elle m'explique, un grand sourire aux lèvres : « On ne plonge pas comme ça dans un livre / d'abord on tâte l'eau avec le pied ». L'inconnu du texte est diversement perçu. Clara (10 ans) déclare : « Le moment que je préfère, c'est quand je ne sais pas encore ce que je vais trouver ». Mickaël (11 ans) est moins sûr de lui : « Je préfère les petits livres / quand je vois trop de pages, ça me fait peur ». De même, devant la page blanche, des scripteurs anticipent un plaisir, d'autres se demandent s'il faudra beaucoup écrire ou non.

Le provisoire dans ces situations non scolaires n'est pas sollicité. Il constitue un lieu privé de réalisation et donc un espace sans consigne et sans contrôle. Les brouillons d'écriture peuvent ainsi susciter les essais les plus hasardeux. En revanche, la notion de risques n'existe pas pour le lecteur qui n'a pas, comme le scripteur, à effacer les traces de ses diverses tentatives. La liberté du brouillon en fait aussi le lieu possible d'un inachèvement. Cela n'enlève en rien l'intérêt de cet inabouti. Les écritures comme les lectures « laissées en plan » intéressent la recherche et, pour les personnes, elles se retrouvent avec plaisir plus tard. Elles peuvent donner lieu à des moments très forts de langage, comme ces esquisses du dessinateur ou du peintre qui peuvent servir plus tard pour une œuvre majeure. Elles sont un moment du processus, une médiation vers d'autres moments.

Comme pour l'écriture, les brouillons de lecture peuvent être la manifestation des difficultés du lecteur et indiquer les moyens qu'il se donne pour les surmonter. Les tâtonnements, les hésitations, le sentiment de faire fausse route, la crainte de se tromper, la prise de conscience du mal faire, les reprises réussies, les obstacles à la construction du sens surmontés existent chez le lecteur comme chez le scripteur. En particulier, les faux départs en lecture en sont un exemple classique. On se rend compte après un certain temps de lecture que l'on n'a rien compris et l'on reprend au début. Les brouillons en lecture orale sont à cet égard intéressants parce que matérialisés et observables. Adèle (7 ans) veut me lire une histoire à haute voix. Elle démarre un peu vite, anticipe mal, régresse vers du déchiffrement, s'énerve, s'arrête et déclare : « J'efface tout et je recommence ». La métaphore de l'écriture pour la lecture.

Eléments de cadrage

Ma recherche s'inscrit, d'abord, dans des travaux sur les pratiques ordinaires des personnes, en référence à nouveau à Michel De Certeau (1980). Il s'agit de ce vaste « fond nocturne de l'activité sociale », que nous avons appelé les « connaissances ignorées » (Penloup 2007) et que Dominique Bucheton nomme les « compétences enfouies » (1996). Les personnes que j'ai interrogées et observées ne sont ni de grands talentueux de la lecture, ni des illettrés, autrement dit ni ces héritiers pour lesquels lire semble relever d'une prédisposition naturelle, ni ceux que l'on juge dépossédés des pratiques d'écrit. Il s'agit bien plutôt de la troupe innombrable des « lettrés » dont on connaît finalement assez mal les pratiques réelles de lecture, le poids qu'elles ont dans les pratiques culturelles en général et l'intérêt qu'elles présentent pour une meilleure connaissance de l'acte de lire.

Elle s'inscrit, ensuite, dans une investigation des pratiques non scolaires des enfants. L'objectif est de contribuer à la production de connaissances de l'ordinaire des pratiques lorsqu'il s'agit d'enfants scolarisés. Ce travail se situe en amont d'une recherche « en » didactique et constitue de fait une recherche « intéressant » la didactique. On le sait, les voies de l'acculturation à la littéracie sont multiples. Le monde scolaire, s'il garde en ce domaine une place privilégiée, n'est pas le seul à fournir à l'enfant les moyens et les repères pour une telle appropriation. Sa conception des compétences de l'écrit reste encore réductrice et garde la vision d'une fracture entre le monde des lettrés et un autre monde dont ils sont absents. Les ambiguïtés de la notion d'illettrisme illustrent la difficulté de prendre en compte des questions qui vont du pôle technique de la maîtrise d'outils spécifiques à celui de la participation à un univers de pratiques sociales et culturelles diversifiées, dont fait partie l'école mais pas elle seule.

La production d'une lecture est le résultat de multiples procédés d'approche : du feuilletage, des approximations de sens, des ratés, des retours en arrière, des tâtonnements, des réussites, des reprises, des esquisses et des renoncements, etc. Là encore, si l'école offre ses clefs pour effectuer des étapes vers un produit final de lecture, chacun d'entre nous, adulte ou enfant, nous dotons par nous-mêmes de moyens pour le réaliser.

Construire des observables

L'observation des pratiques est, on l'a dit, difficile : comment observer le feuilletage d'un livre, les retours en arrière en cours de lecture, le balayage d'un texte par les yeux en vue de s'en faire une première idée, etc. Les textes peuvent occasionnellement porter des traces de ces esquisses de lecture : des soulignages, des interventions écrites dans les marges. Mais ces pratiques ne sont pas fréquentes en lecture ordinaire et, lorsqu'elles existent, elles peuvent constituer un mode de lecture plus qu'une médiation. Et puis échappent d'autres pratiques qui surprennent parce qu'on en découvre l'existence imprévue : par exemple, cette enfant qui copie des morceaux d'un livre avant d'entrer dans sa lecture ou cette autre qui se fabrique une « table des matières » à son goût avant de commencer à lire. Mais nous n'avons trouvé que de rares cas de ce type. D'où le recours obligé aux « discours sur » assortis des précautions d'usage, à savoir que nos jeunes informateurs ne savent pas toujours comment ils font, ne disent pas forcément ce qu'ils font. On connaît la grande difficulté à faire produire « le dire de l'action ». Elle peut se résoudre par le recours aux entretiens d'explicitation, à condition qu'ils soient bien menés (Vermesch 1994).

Trois types de questionnements.

Je présente rapidement les types d'entretien que j'ai utilisés par les questionnements qui les caractérisent. D'abord, un questionnement contemporain de l'observation directe de l'activité. Je propose à Vincent (5 ans) de se choisir un livre au rayon du supermarché. Il en manipule plusieurs, finit par en sélectionner un. Il s'assoit par terre en tailleur et commence un feuilletage qui ne semble pas le fait du hasard, mais bien plutôt correspondre à un repérage méthodique. La recherche prend quelques minutes, à la suite de quoi Vincent lève les yeux vers moi, offre un sourire satisfait et dit « Je prends celui-là. » Je lui demande pourquoi il a choisi ce livre. Il me répond sans hésitation « Parce que l'histoire va me plaire. »

J'offre un livre à Pauline (8 ans). Elle prend le temps de le regarder, le manipule, le feuillette et dit qu'elle va le lire plus tard. Je lui demande : « Tu as vu ce que c'était comme livre ? ». Elle se montre capable non seulement de donner le titre, mais de dire ce qu'un balisage, aidée par les illustrations, lui a permis déjà d'entrevoir (et de prévoir) du récit. Elle a principalement repéré la taille (« c'est une longue histoire avec plein de chapitres »), le genre (« C'est un genre d'aventure / t'as vu les images ? / C'est une aventure dans l'imaginaire »), le personnage principal (« le héros, c'est une fille »). La lecture à venir sera certes une découverte, mais elle aura ainsi été médiatisée par une première activité textuelle qui fera aussi de la lecture une découverte, confirmée ou non, de ce qui a été anticipé.

Ensuite, un questionnement d'explicitation qui demande plus de temps et une mise en relation de l'enfant avec une activité passée. L'entretien d'explicitation fonctionne très bien avec Hugo (8 ans) qui lit avec sa mère la série des Harry Potter. En position d'évocation, j'identifie un problème de lecture que je tente de mieux explorer. La mère retarde le fils dans sa lecture, car elle ne veut pas qu'il avance sans elle (peur adulte des mauvaises interprétations de l'enfant ?). Or, Hugo a envie de connaître plus vite l'histoire et ruse : il regarde la suite, assez pour « savoir des trucs », pas trop pour découvrir la « vraie histoire » avec sa mère. Et pour ce faire, il met en place une lecture intermédiaire, médiatrice entre « ne rien savoir » et « tout savoir » de la suite de l'histoire. L'explicitation révèle une sorte de technique de lecture, bricolée mais pourtant systématique, avec marquage de parties à lire. En effet, Hugo délimite, à l'aide d'un

bout de papier au début et d'un autre à la fin, une sorte de section de texte dans laquelle il pense qu'il se passe quelque chose. Il commence à l'explorer par des prélèvements partiels. Il s'agit de bribes de lecture rapide de passages jusqu'à ce qu'il se fasse une idée plausible de la suite. Il espère ainsi avancer plus vite dans l'histoire parce que sa mère qui « va voir qu'il comprend vite, va expliquer moins ».

Enfin, un questionnement par entretien semi-directif qui démarre par une première question avec des variantes : « Comment fais-tu pour commencer à lire un livre ? » ; « Peux-tu décrire la façon dont tu commences à lire un livre ? », « Est-ce que tu fais quelque chose de particulier avant de lire un livre ? »... Ensuite, au cours de l'échange, le questionnement s'adapte à l'enfant et donne lieu à des formulations métaprocédurales.

Voici quelques déclarations de jeunes lecteurs concernant l'approche de la lecture d'un livre. L'affirmation d'une activité préalable à la lecture : « Il faut connaître un peu le livre pour le lire » ; « Je regarde d'abord si je peux le lire / des fois c'est tout de suite que j'ai plus envie du tout » ; et l'exemple déjà cité fortement métaphorique : « On ne plonge pas comme ça dans un livre / d'abord on tâte l'eau avec le pied ».

Le recours à des éléments extérieurs. De la documentation, influence de l'école sans doute : « Je regarde qui est l'auteur pour me faire une idée ». Un interlocuteur : « Je dis à Emilie : tu m'en lis un bout ? / comme ça je sais si ça me va ».

Des éléments paratextuels : « Il faut que la couverture me plaise, sinon je ne sais pas si je vais le lire » ; « Je vois ce qu'il y a écrit derrière / souvent on sait ce qu'on va lire / c'est cool ». Et des éléments non verbaux : « Je regarde les images pour me faire une idée de quoi ça raconte ». Des prises d'indices textuels : « Si on regarde les titres des chapitres / des fois on sait si ça va plaire ou non » (approche globale) ; « Je cherche le nom des personnages / je lis là où on dit qui c'est » (approche locale) ; « Je fais tout le livre pour voir si y'a des dialogues / autrement ça fatigue » (sélection d'un type textuel).

Une lecture rapide en vue d'une relecture : « Moi je lis un peu vite / en sautant des pages / c'est pour lire comme il faut après / mais on ne doit pas le faire » ; « Je tourne les pages en vrac / je lis des trucs / et puis je recommence au début ». Cette lecture rapide est différente d'une relecture plus tardive du livre qui est une autre lecture. Seul le premier cas présente une médiation.

On peut remarquer la présence des discours en « je », sans doute suggérés par un questionnement en « tu ». Mais aussi quelques discours en « on », probablement dictés par des habitudes scolaires avec un aspect prescriptif marqué (« on doit », « il faut »).

On peut s'interroger sur la valeur de cette verbalisation métaprocédurale qui semble constituer un pont entre le « savoir-faire » et le « savoir dire comment on fait » par l'intermédiaire d'un « savoir dire comment je fais ». Toutefois, les formulations métalecturales obtenues fournissent des indications de départ importantes, même si elles sont à vérifier par la suite sur des pratiques observées directement.

Des résultats à vérifier

On constate donc une mise en relation de deux moments de lecture de natures différentes, la seconde étant mise en attente. Comme le scripteur, le lecteur met en place un bricolage singulier qui relève d'une problématique complexe de l'intentionnalité et du projet.

Les discours, de leur côté, confirment l'hypothèse d'une activité sémiotique et linguistique médiatrice d'une activité de lecture. Certains des lecteurs interrogés savent dire qu'ils ne lisent pas directement, mais qu'ils préparent leur lecture. Comme Vivien (8 ans) qui se donne des moyens d'inférence en feuilletant minutieusement un livre avant d'en entamer la lecture : « J'aime mieux voir d'abord ce que c'est / ce qui est écrit et les images / ce que ça raconte quoi / parce que si je lis par le début j'ai du mal à comprendre. » Il ne sait rien de l'inférence mais la pratique comme médiation de lecture.

Ces discours confirment aussi la capacité de certains enfants interrogés à produire une verbalisation métaprocédurale. Elle peut aller, comme déjà signalé, du particulier au générique, autrement dit de la mise en mots de ce que « je » fais, dans ma pratique concrète, à la mise en mots de ce qu'« on » fait de façon générale dans une vision décontextualisée de la pratique. Les deux niveaux peuvent apparaître dans une même formulation, tel Fabien (11 ans) qui dit : « *Moi je lis un peu vite / en sautant des pages / c'est pour lire comme il faut après / mais on ne doit pas le faire* ».

Dernière remarque, les plus jeunes enfants interrogés ayant 6 ans, ces usages déclarés par eux remettent en cause l'idée que l'entrée dans la lecture irait obligatoirement de mécanismes primaires (assemblages de lettres, par exemple) vers des processus cognitifs supérieurs (organisation textuelle, par exemple). Les brouillons de lecture affichent des prises d'indices de nature plurisémiotique et relevant d'aspects très divers de la structuration textuelle.

Pour conclure, notons que, dans la conception scolaire de la lecture, et malgré de réelles avancées, la connaissance de l'objet à lire reste centrale aux dépens de la connaissance du sujet impliqué dans l'acte de lecture. Je pense qu'une approche par le provisoire de la lecture favorise une connaissance de l'activité personnelle et permet d'objectiver d'une manière originale le rapport à l'écrit des enfants. C'est en ce sens que je parle de recherches en amont de la didactique et à son service.

Des questions à explorer

Il y a d'abord des aspects de l'activité de médiation auxquels je ne m'étais pas attendue. Par exemple, celle qui consiste à commencer plusieurs livres à la fois avant de s'engager dans l'un d'entre eux. Quand j'interroge Stéphanie (12 ans), elle explique : « J'en regarde plusieurs pour savoir dans quel ordre je vais les lire ». Robin (8 ans) a, lui, une autre préoccupation : « J'ai oublié celui que je voulais lire / alors je les regarde tous ». Je lui demande s'il a retrouvé le livre recherché. Il me répond : « Non, je m'en rappelle plus de celui-là / pas grave, j'en ai trouvé un autre ».

La question du genre de texte n'a été suggérée que par un seul enfant. A ma demande « Comment fais-tu pour commencer à lire un livre ? », Aurélien (9 ans) répond « Ça dépend du livre ». Nous discutons et je note qu'interviennent, dans l'ordre, des critères de taille (« gros » ou « petit »), de présence ou non d'images et de genre d'ouvrage (romans, livres d'aventure, livres documentaires). Les autres enfants ont interprété ma question dans le sens de livres de fiction, propres à la littérature jeunesse. M'appuyant sur le point de vue prudent d'Aurélien, je demande à d'autres enfants déjà interrogés « Est-ce que le genre de livre à lire change ta façon d'aborder sa lecture ? ». Les réponses sont affirmatives et les critères semblables à ceux d'Aurélien, à une différence près : Clara ajoute le critère de la connaissance préalable d'autres livres du même auteur, surtout dans des séries : « C'est pas pareil quand on en a déjà lu plein ». Mais Clara lit vraiment beaucoup.

La question du projet de lecture n'a été évoquée que par deux enfants. Clara note que sa manière de « prendre un texte » dépend de ce qu'il « faut en faire ». Fabien me demande s'il y a « une consigne avant ». Cela montre que mes questions ont été généralement interprétées dans le cadre d'une « lecture-plaisir » ou de découverte. Aucun autre enfant n'a pensé à ce qu'il fait dans le cadre d'une lecture orientée en vue d'en faire quelque chose. Mon enquête se déroulant dans un environnement amical, dissocié d'un quelconque contexte scolaire, les enfants ont compris par lecture des moments consacrés à un loisir. Or, une « lecture-recherche » conduit à des modes spécifiques de médiation. J'ai interrogé trois enfants sur ce point et j'ai obtenu le même type de réponse dont la caractéristique essentielle est, pour le coup, l'évocation de pratiques scolaires. Soulignages et entourages, fléchage et autres astuces : Stéphanie « Il faut pas corner les pages / vaut mieux mettre des post-it » ; Fabien « Si c'est trop long pour recopier / je fais une photocopie ».

Peut-on alors avancer qu'il y a plusieurs formes de prélecture ? D'un côté, des préalables à une « lecture-loisir » qui se fabriquent par imprégnation culturelle et invention. D'un autre côté, des techniques d'une « lecture-recherche » qui se construisent par apprentissage scolaire. Y aurait-il un continuum entre une double polarisation culturel/cognitif, sensitif/réflexif avec des instances de socialisation plus ou moins spécialisées dans un mode ou dans un autre ?

Les remarques des enfants m'incitent, enfin, à dépasser l'*a priori* d'une médiation en lecture comme activité privée, solitaire. A côté du brouillon de lecture « pour soi », il y aurait le brouillon de lecture « pour autrui ». Juliette dit que, lorsqu'elle choisit un livre, elle ne le feuillette pas de la même façon si c'est pour elle ou pour l'offrir à quelqu'un. Auquel cas, pense-t-elle, « Faut réfléchir par rapport à la personne ». Stéphanie, de son côté, avoue ne pas aborder un texte de la même façon si elle le lit pour elle ou « pour l'école ». Dans ce cas, elle explique qu'elle examine le texte en « pensant à ce qu'on va me demander ». Dans ces cas, il y a médiation vers un acte d'un niveau de socialisation qui présente des enjeux autres que la lecture pour soi.

Quelles formes de médiation ?

La réalisation des brouillons de lecture peut faire appel à trois formes de médiation : recours à une lecture fragmentaire, fragmentée comme il a été question jusqu'ici, mais aussi à l'écriture et à l'oralisation. Concernant l'écriture, j'ai signalé plus haut une enfant qui copie avant de lire des passages du livre et une autre qui s'écrit une table des matières personnelle. Des enfants interrogés disent commencer à lire un crayon à la main, sans trop prévoir pourquoi, mais affirment souligner ou marquer « des choses » dans les marges. Concernant l'oralisation, plusieurs enfants évoquent avoir besoin de lire tout haut des passages, soit parce qu'ils sont en difficulté pour comprendre, soit pour « entendre » le texte, autre façon de s'en faire une idée. Reste la médiation par autrui, autre forme de médiation langagière, signalée par une seule enfant, mais les lectures partagées entre enfants et adultes, ainsi qu'entre enfants, fournissent d'innombrables situations de médiation en lecture (Grossmann 1996). Ces formes de médiation donnent des indications sur la manière dont procèdent les jeunes lecteurs. Le très jeune lecteur, en particulier, déploie toute une panoplie de ressources et d'inventions propres qui lui permettent de remporter d'authentiques victoires dans son activité de lecture et d'autant plus que les textes lui résistent.

Mais ces jeunes lecteurs procèdent-ils comme des lecteurs plus âgés ou produisent-ils des usages propres à une « enfance de la lecture » ? Si oui, ont-ils complètement disparus par la suite ? Ces gestes de la lecture ordinaire, savamment bricolés, qui existent chez les lecteurs novices, semblent pouvoir être conservés par les lecteurs confirmés. Comme le raconte Serge (48 ans, programmateur télé), et ce sera ma conclusion de cette partie :

« Petit déjà, j'avais pris l'habitude de piquer des phrases dans les livres, surtout quand je ne comprenais pas trop et je les copiais sur des bouts de papier que je fourrais ensuite dans mes poches. Ce geste me familiarisait avec des manières d'écrire qui m'interpellaient. Je prenais après plus de plaisir à lire. Vous me croirez si vous voulez, mais j'ai gardé encore aujourd'hui cette manie de l'enfance. »

Conclusion et discussion

La médiation, on le sait, n'est pas la seule notion nomade en sciences humaines et sociales. Celles de « communication » et d'« interaction » ont aussi beaucoup pérégriné et montré la difficulté à être théorisées tant leur champ d'usage est devenu transdisciplinaire. Prendre ces trois notions ensemble peut permettre d'avancer sur chacune d'entre elles.

Prenons, d'abord, la notion de communication. La médiation peut apparaître comme un cas particulier de communication. Celui où la communication pose problème, présente des obstacles à la possibilité ou au déroulement de l'échange. Il faut donc créer, entre les pôles

énonciateur et récepteur, une interface qui assure, améliore, rétablit la communication, écarte les malentendus, les implicites. Certains types de discours (métalinguistiques, explicatifs, réparateurs) et certains types d'acteurs (médiateurs en tous genres) assurent une telle interface. Mais cela indique, en creux, que la communication puisse être dans d'autres cas sans problème, ni de compréhension, ni d'acceptation, ni de négociation des contenus ou de la relation. Pour y réfléchir, j'en viens, maintenant, à la notion d'interaction.

Les analyses conversationnelles opposent souvent communication symétrique/asymétrique, consensuelle/agonale, égale/inégale (François 1990). Les situations ne manquent pas : médecin/malade, maître/élèves, parent/enfant, employeur/employé, etc. L'inégalité des statuts de départ des acteurs rend prédictif ce type d'échange. Mais existe-t-il vraiment des communications symétriques, égales, consensuelles ? On peut en douter, car, si les statuts sociaux sont donnés, les places énonciatives, elles, ne sont pas fixées à l'avance et se rejouent tout au long de l'interaction. La prévisibilité de savoir qui pose des questions, qui contredit, qui change les contenus, qui reprend/modifie le discours de l'autre, qui négocie n'est pas réglé à tout coup. Cette différence entre statuts et places justifie que l'idée de communication égale puisse être réfutée.

Pour prendre l'exemple qui m'est personnel des échanges avec des interlocuteurs enfants, j'ai montré que la supposée égalité dans les conversations entre enfants (entre « pairs ») s'avérait fragile (Delamotte 1999, 2009). Face à cet « autre » qu'est l'adulte, les pairs semblent être des « mêmes ». Mais l'identité d'âge se trouve confrontée à des différences de développement, de sexe, d'expérience langagière. Sans compter que des enfants pris dans un échange langagier ne se reconnaissent pas forcément comme des pairs. La parité n'est donc qu'une proposition théorique. Les relations entre enfants apparaissent symétriques essentiellement en référence aux relations avec les adultes. Lorsque le groupe de pairs s'autonomise de la tutelle adulte, des asymétries se créent. La parité qui existe avant un échange langagier, celle qui renvoie à une appartenance commune (être enfant), se déconstruit en fonction des diverses places interlocutives assumées par les uns et les autres. En effet, une fois l'activité verbale engagée, la dynamique de l'échange laisse émerger des points de vue différents, des postures diverses, des inégalités d'expertise, des prises de pouvoir, des alliances. Les interventions propres aux échanges langagiers concernent à la fois le contenu, la relation, la langue. Chaque focalisation peut devenir un objet de négociation. C'est pourquoi les interactions entre enfants sont aussi à l'origine de nombreuses situations de médiation sur la connaissance du monde, le réglage de la relation à l'autre, l'usage de la langue.

Finalement, la boucle serait-elle bouclée ? La notion de médiation concerne bien l'ensemble des pratiques linguistiques et langagières, toutes y ont d'une manière ou d'une autre affaire à des niveaux divers. Cette notion qui nous semblait discriminante selon les domaines de la discipline ne l'est sans doute pas. Est-elle un point unificateur de la discipline ? Si on répond positivement ne risque-t-on pas de tomber dans une sorte de médiationite qui prétendrait tout pouvoir décrire, expliquer ? La notion nous est-elle, alors, nécessaire autrement que dans son sens général que l'on retrouve ailleurs ? Le débat reste ouvert. En effet, la notion en sciences du langage rejoint l'approche qu'en ont les autres sciences sociales sur le plan des acteurs langagiers et des discours sociaux. Cependant, elle garde une spécificité sur le plan du fonctionnement des langues, des ancrages énonciatifs et des marquages discursifs. Il y a sans doute à poursuivre dans ce sens.

Bibliographie

ANDERSEN, R. (2001) « The Pragmatic Marker *Like* », *Pragmatic Markers and Sociolinguistic variation*, Amsterdam, John Benjamins Publishing

- BLANCHET, P., CALVET, L.J., de ROBILLARD D. (2007) *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, Paris, L'Harmattan
- BUCHETON, D. (1996) « L'épaississement du texte par la réécriture », dans Jacques David et Sylvie Plane, *L'apprentissage de l'écrit de l'école au collège*, Paris, PUF, 159-186
- CHARBONNEL, N. et KLEIBER, G. (éds) (1999) *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, Paris, PUF
- DE CERTEAU, M. (1980) *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, UGE 10/18
- DE GAULMYN M. (2001) *Les processus rédactionnels, écrire à plusieurs voix*, Paris L'Harmattan
- DELAMOTTE, R. (1994) Article « langagier » *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, Trésors du français, 265-266
- DELAMOTTE, R. (1999) « Les pairs sont-ils des mêmes ou des autres ? », *L'autre en discours*, Brès, J. Delamotte, R., Madray, F., Siblot, P. (dirs.), Montpellier, Praxiling/CNRS, 261-286
- DELAMOTTE, R. (2002) « Des brouillons de lecture », *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, revue *Repères*, n° 23, 13-27
- DELAMOTTE, R. (2004) *Les médiations langagières*, volume 1 : *Des faits de langue aux discours*, 405p, volume 2 : *Des discours aux acteurs sociaux*, 421p, Rouen, PUR/CNRS
- DELAMOTTE, R. (2009) « Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires : pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux », revue *Tranel*, n° 44/45, Neuchâtel, Presses Universitaires, 29-44
- DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A., PENLOUP, M.C. (2000) *Passages à l'écriture*, Paris, PUF
- FABRE-COLS, C. (1990) *Les brouillons d'écoliers*, Grenoble, Ceditel
- FRANÇOIS, F., (1990) *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- GARY-PRIEUR, M.N. (1994) *Grammaire du nom propre*, Paris, PUF
- GRESILLON, A. (1994) *Éléments de critique génétique*, Paris, PUF
- GROSSETTI, M. (2010) « Réseaux sociaux et ressources de médiation », *Médiations*, V. Liquète (coord), Les essentiels d'Hermès, Paris, CNRS Editions, 103-120
- GROSSMANN, F. (1996) Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle?, *Repères*, 13, 85-101.
- GUENTCHÉVA, Z. (1996) *L'énonciation médiatisée*, Louvain-Paris, Peeters
- JORRO, A. (1999), *Le lecteur interprète*, Paris, PUF
- KRONNING, H. et al. (2001) *Langage et référence*, Acta Universalis Upsaliensis, Uppsala, Studia Romanica Upsaliensa 63
- LAHIRE, B. (1999) *L'invention de l'« illettrisme »*, Paris, La découverte
- LEROY, S. (2000) « Quels fonctionnements discursifs pour l'onomase du nom propre ? », *Cahiers de Praxématique*, 35, 87-113
- MULLER, C. (2005) "Diathèses et voix en français", *Interaction entre sémantique et pragmatique*, Actes du XI Séminaire de Didactique Universitaire, Constanta 2004, Université Ovidius, Bucaresti, Editura ASE, 73-95
- PENLOUP, M.C. (dir) (2007) *Les connaissances ignorées. Approches pluridisciplinaires de ce que savent les élèves*, Lyon, INRP, Didactiques, apprentissages, enseignements
- PRIVAT, J.M. et alii (2001) « Vers une didactisation des médiations textuelles », *Pratiques de lecture et cheminements du sens*, revue *Cahiers du français contemporain*, n° 7, Lyon, ENS Editions
- SARFATI, G.E. (2002), *Précis de Pragmatique*, Paris, Nathan-Université, collection « 128 »
- SECOVA, M. (2015) « Discours direct chez les jeunes : nouvelles structures, nouvelles fonctions », revue *Langage et société*, n°151, 131-151

STENGERS I., SCHLANGER J. (1989) *Les concepts scientifiques : invention et pouvoir*, Paris, La Découverte
VERMESCH, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF
YAGUELLO, M. (1998) « Genre, une particule d'un genre nouveau », *Petits faits de langue*, Paris, Le Seuil, 18-24