

ANADISS

REVUE DU CENTRE DE RECHERCHE ANALYSE DU DISCOURS
JOURNAL OF THE DISCOURSE ANALYSIS RESEARCH CENTRE

ADISS

Discours & didacticité

Discourse & Didacticity

6 / 2008

Editura Universității Suceava

La revue semestrielle **ANADISS** est la publication scientifique
du Centre de Recherche *Analyse du Discours* (CADISS)
de l'Université "Stefan cel Mare" de Suceava

ANADISS is a biannual journal, the scientific publication
of the *Discourse Analysis* (CADISS) Research Centre
from "Stefan cel Mare" University in Suceava



Comité honorifique de l'ANADISS / Honor Committee:

Maria CARPOV (Roumanie), Joseph COURTÉS (France), Philippe
LANE (France), Dominique MAINGUENEAU (France), Anatol
CIOBANU (Moldavie), Acad. Marius SALA (Roumanie)

Comité de lecture / Reading Committee:

Maria CARPOV (Roumanie), Joseph COURTÉS (France),
Liviu DOSPINESCU (Canada), Philippe LANE (France),
Rodica NAGY (Roumanie)

Directeur / Director:

Vasile DOSPINESCU

Directeur exécutif / Executive Director:

Sanda-Maria ARDELEANU

Redacteur en chef / Editor-in-chief:

I. C. CORJAN

Secrétaire de rédaction / Assistant editor:

Ioana-Crina COROI

Comité de rédaction / Editorial Board:

Raluca-Nicoleta BALATCHI, Evelina GRAUR, Corina IFTIMIA,
Nicoleta Loredana MOROSAN, Cristina STANCIU

Adresse de la rédaction / Contact:

Universitatea "Stefan cel Mare",
Str. Universitatii, nr. 9, cam. 77, tel/fax: 0230-520316
720225 – Suceava, România

http: www.usv.ro
e-mail: crinacoroi@yahoo.fr
iccorjan@yahoo.fr

ANADISS

No. 6 / decembre / December 2008

Discours & didacticité

Discourse & Didacticity

Editura Universitatii Suceava

TABLE DES MATIÈRES / TABLE OF CONTENTS

Présentation (Raluca-Nicoleta Balatchi)	7
I. Didacticité & Médias / Didacticity & Media	13
BALATCHI, Raluca-Nicoleta: De l'information à la formation: le côté didactique des médias	15
BARANAI, Diana; DOSPINESCU, Vasile: Manifestation de la didacticité dans les discours média sur les catastrophes naturelles	27
COCÎRLA, Lacramioara: Indices de didacticité dans le message nonverbal du talk show culturel	51
DOSPINESCU, Vasile: Analyse des éléments de didacticité dans le discours des médias (la presse écrite)	58
POPOVICI-ADUMITROAIE, Laura: Le <i>didactikon</i> médiatique ou comment se déplacent et comment restent les idées dans le monde social	82
SOVEA, Mariana: Formes de didacticité dans le discours de la presse roumaine actuelle (le cas des événements astronomiques)	90
ZAGAN-ZELTER, Sergiu: Le double sens du binôme didacticité-média	100
II. Didacticité & diversité / Didacticity & Variety	111
BELOUS, Marina: L'interprétation du nom propre dans le texte journalistique	113
BILAUCA, Monica: Quelques observations concernant les manifestations discursives de l'énoncé religieux dans le discours public et dans le texte journalistique contemporain	118
COROI, Ioana-Crina: La polysémie du langage gestuel	126
CURELARIU, Valentina: The Anticipatory Story: Some Didactic and Pragmatic Implications of the Illustrations at the Beginning of Sermons	135
MELENCIUC, Dumitru; ZBANT, Ludmila; CONSTANTINESCU, Oxana: Peculiarities of acronyms and shortenings	151
MOROSAN, Nicoleta Loredana: Les atouts et les failles des fichiers sons présents sur les sites d'apprentissage des langues étrangères.	163
SÎRGHI, Alexandra: Didacticité féminine et didacticité masculine dans le discours politique	187

Discours et didacticité (Présentation)

Fidèles à nos objectifs de départ – analyser la complexité des manifestations discursives de la vie quotidienne afin d’appréhender le noyau dur de cette véritable force mouvante de la langue qu’est le *discours* – nous avons pensé à consacrer le numéro 6 de la revue *Anadiss* au rapport qui s’institue entre le *discours* et la *didacticité*. L’utilité d’une telle démarche devient évidente si l’on pense que toute réalisation discursive constitue de manière plus ou moins explicite une activité pédagogique, contient les germes d’une formation, suite à laquelle on arrive à changer l’univers des connaissances de l’autre. La didacticité compterait-elle donc parmi les traits intrinsèques du discours ?

Voilà la question qui nous a lancés à la recherche des traces de didacticité du discours, avec un intérêt plus marqué pour les productions discursives médiatiques, qui ponctuent en permanence la vie quotidienne, dépassant déjà le simple rôle de miroir d’une communauté pour en devenir membre à pleins droits. C’est à travers le discours des médias qu’un simple fait du monde devient événement, marquant le savoir collectif, le modelant et l’adaptant au rythme de l’actualité. Pour ce faire, l’énonciateur médiatique agit en véritable formateur, tirant parti de la gamme très large des procédés didactiques, qui, dans le discours médiatique, reçoivent des dimensions parfois spectaculaires.

De nos jours, les médias occupent une place bien marquée dans la circulation des savoirs de tous types, y compris les connaissances d’ordre scientifique et technique. Partant de l’hypothèse que les articles d’information de la presse quotidienne généraliste sont doués d’un degré plus ou moins grand de didacticité, nous avons jugé utile de relever quelles sont d’une part les conditions et les contraintes contextuelles responsables de la ‘didactisation’ des discours médiatiques (faits du monde qui engendrent des *moments discursifs*, coordonnées spatio-temporelles, particularités socio-culturelles de la communauté à laquelle s’adresse le discours en question, etc.) et d’autre part les structures lexicales/énonciatives/textuelles/discursives qui surgissent comme effets de la didacticité; démarche d’autant plus incitante si l’on tient compte des multiples formes d’hétérogénéité dont témoigne le discours médiatique contemporain. On aura ainsi intérêt à suivre des procédures affectant le niveau référentiel (comme la désignation), ou bien le degré d’implication subjective (comme la qualification et la modalisation), ou encore le

niveau discursivo-interactif (explication, illustration, mais aussi comportement gesturo-postuel) des discours médiatiques.

Le thème a suscité nombre de réflexions de la part de nos collaborateurs, générant des démarches théoriques ou analytiques diverses, qui viennent faire état de l'actualité de la recherche dans le domaine, présentant d'une manière critique des études existantes, ou bien enrichir la perspective par des directions d'analyse novatrices et montrer comment elle s'applique au discours médiatique roumain :

Le volume est ouvert par l'analyse de **Vasile Dospinescu** portant sur les éléments de didacticité dans la presse écrite. Après quelques considérations d'ordre méthodologique, censées stabiliser les concepts, préciser l'objet de la recherche, les particularités et les limites du corpus exploratoire et les observables de l'analyse, l'auteur entame la discussion de la notion de *didacticité*, concept *fondateur* et *fédérateur*, proposant quelques perspectives définitionnelles et plusieurs typologies. La didacticité représente *toute intention (vouloir faire-savoir ou faire-faire), explicite ou implicite, de changer l'état existentiel de l'autre, destinataire d'un discours, en tant que croyance, attitude, comportement et même disposition à l'action, à travers l'assomption d'informations et de savoirs transmis par le destinataire-énonciateur de ce discours*. Latente dans le discours ordinaire, la didacticité devient une dominante des discours médiatiques qui assurent la circulation des mots et des dire, surtout dans le cas des événements scientifiques ou technologiques qui suscitent des émotions fortes au sein de la communauté, comme les catastrophes naturelles. Le recours permanent de l'énonciateur médiatique aux différentes stratégies de reformulation compte parmi les procédés qui plaident en faveur de l'existence d'une incontournable dimension didactique dans les textes-discours des médias.

Raluca-Nicoleta Balatchi discute dans son article les différents rapports qui relient l'information à la formation et par la suite au savoir (individuel ou collectif) par l'intermédiaire des discours médiatiques, s'arrêtant en particulier sur le discours d'information médiatique, générateur de connaissances spécialisées. L'auteure développe le modèle théorique tripartite des communautés discursives proposé par Beacco (1999) (idéologique / économique / scientifique), en suggérant une intégration du discours médiatique dans chacune des trois communautés. Au niveau des structures discursives, le mode explicatif est considéré comme le plus apte à rendre compte du côté didactique des médias, allant des formes simples comme la justification ou l'argumentation, jusqu'aux explications d'ordre scientifique. La représentation 'didactisée' s'associe

à la représentation de l'explication comme activité d'ordre causal, le médiateur expliquant au public la perspective des scientifiques sur le rapport cause-effet entre les événements.

Diana Baranai et **Vasile Dospinescu** concentrent leur analyse des textes portant sur les catastrophes naturelles autour de cette même procédure discursive didactique, l'explication. Représentant à la fois une activité métalinguistique spontanée, l'explication déclenche, souvent de manière inconsciente, ce mécanisme fonctionnel de maintien et de stabilisation de l'inter-compréhension, mais elle intervient aussi de manière consciente, programmée comme facteur de rétablissement de l'équilibre des compétences linguistiques, des compétences encyclopédiques et cognitives pour éviter les blocages, assurer la progression normale et consensuelle du discours. Les auteurs étudient tour à tour les particularités des différentes formes d'explication: l'explication par définition, par exemplification et par illustration. Le recours délibérément fréquent à ces procédés dans les textes des médias est un fort indice de didacticité.

Mariana Sovea s'occupe des représentations discursives des événements astronomiques dans la presse roumaine actuelle comme types de textes médiatiques doués d'un haut degré de didacticité. L'auteure identifie des marques de didacticité dans des procédés langagiers spécifiques telles les définitions et les explications, dans l'utilisation de l'image et dans les dires des autres relatés, évoqués ou invoqués, et suggère que la didacticité des discours médiatiques portant sur les événements de ce type serait assimilable plutôt à «une mise en scène» didactique, à une stratégie pour attirer de nouvelles classes de lecteurs.

Marina Belous s'intéresse dans son étude au fonctionnement dans le discours médiatique d'une catégorie particulièrement problématique: le nom propre. Partant de l'observation que le nom propre est toujours considéré comme dépourvu de sens, l'auteure se propose de trouver certaines catégories de noms propres porteurs de sens, soit au niveau d'un groupe d'usagers plutôt restreint, soit au niveau de toute une communauté.

Monica Bilauca change de perspective, développant dans son étude la dimension religieuse du discours médiatique. L'auteure s'arrête en particulier aux titres qui contiennent des termes reliés à l'univers du christianisme, proposant une typologie des structures et des fonctions des énoncés à message religieux: de schématisation, de justification, et d'organisation, trois fonctions typiquement didactiques. On attire ainsi le lecteur sur le terrain d'une expérience idiomatique commune, la reli-

gion, la démarche se justifiant par le désir du journaliste de capter l'attention du lecteur et, indirectement, d'offrir des recettes de bonne conduite.

On reste dans le même univers avec l'étude de **Valentina Cureliariu**, où elle fait valoir la fonction didactique des histoires réelles ou allégoriques qui préfacent les discours religieux des grandes figures de l'église. Ces histoires ont le rôle de capter l'attention des croyants et les aident à se concentrer sur la morale qui se détache de leur contenu, à la manière du discours introductif d'un enseignant qui s'efforce de présenter aux élèves, d'une façon aussi attrayante que possible, le sujet de la nouvelle leçon. Fonction didactique mais également pragmatique, vu que l'on offre ainsi à l'auditoire un modèle de raisonnement censé faire comprendre les vérités de nature spirituelle que la messe met en discussion.

Chercher les traces de la didacticité d'un discours suppose également faire attention à la dimension nonverbale de celui-ci. C'est ce que propose **Lacramioara Cocârla** dans son étude des indices de didacticité qui passent par le message non-verbal du talk show culturel, partant de l'exemple de l'émission *Garantat 100%*. On met en vedette l'importance du rapport entre les interactions verbales et nonverbales, et on suggère que le nonverbal joue dans la réalisation discursive un rôle, parfois, beaucoup plus complexe que les réalisations linguistiques, vu que *énoncer* signifie aussi se servir d'un corps dont les mouvements *modèlent les paroles du discours pour persuader et gagner l'adhésion du grand public*.

Une démarche similaire est réalisée par **Ioana-Crina Coroi** dans son analyse de la polysémie du langage gestuel. L'auteure présente plusieurs types de langage gestuel, insistant sur leur rôle comme signes de reconnaissance indispensables dans le processus communicationnel. Du point de vue discursif et didactique, analyser les caractéristiques de la communication nonverbale suppose se rapporter aux interactions communicatives. Le décodage des marques gestuelles contribue à la construction d'une certaine image de l'identité des locuteurs, résultat d'un code de reconnaissance des conduites corporelles récurrentes, mais aussi à une meilleure compréhension du message linguistique. La connaissance de la correspondance de certains gestes ou postures génériques enrichit de manière définitoire la dimension relationnelle du discours.

L'équipe de chercheurs de l'Université d'Etat de Chisinau, **Dumitru Melenciu, Ludmila Zbant, Oxana Constantinescu**, nous fait part de leurs conclusions sur les particularités de fonctionnement des acronymes et des abréviations, montrant que c'est un phénomène qui affecte de

manière visible les productions discursives qui marquent la vie socio-culturelle de nos jours. Les auteurs présentent les visions de différentes écoles linguistiques sur les spécificités des unités terminologiques issues de ce type de formation, faisant également état de la recherche lexicologique dans le domaine. L'évolution de leur usage dans maints types de styles fonctionnels s'accompagne souvent d'un usage métasémiotique d'une combinaison codifiée des initiales, se coloriant même dans certains contextes de connotations stylistiques.

Partant de la dichotomie masculin / féminin, **Alexandra Sîrghi** se demande dans son article si elle n'affecterait aussi les marques de didacticité, appliquant son analyse au discours politique roumain actuel. Si l'on prend en ligne de compte l'image stéréotypée que la mémoire collective fait circuler sur la femme dans notre univers social, il semblerait que, dans le champ de la politique, le discours des femmes serait plus didactique que le discours des hommes. Suite aux observations sur corpus, la *didacticité masculine* se caractérise par un pragmatisme rigoureux, systématique, presque pédagogique tandis que la *didacticité féminine* est plutôt empathique, subjective et affective, étant censée sensibiliser l'auditoire et construire une image favorable du locuteur.

Sergiu Zagan-Zelter analyse les différents rapports qui s'instituent entre la didacticité et le discours médiatique (inclusion ou bien exclusion), montrant que la relation média – didacticité peut être perçue dans un double sens: l'utilisation des médias dans des buts didactiques et l'existence de la didacticité dans le texte-discours médiatique. Son étude s'appuie sur la presse écrite, la publicité et le slogan publicitaire, touchant également aux difficultés d'ordre déontologique / éducationnel que pourrait relever l'usage des matériaux médias dans des buts didactiques.

La problématique des matériaux didactiques est également développée par **Nicoleta Loredana Morosan** qui fait une étude synthétique des atouts et des failles des fichiers sons présents sur les sites d'apprentissage des langues étrangères. L'auteure arrive à la conclusion qu'il faut faire une différence entre une activité qui fait appel au son et qui est proposée sur le support web et un site pédagogique, ce dernier syntagme étant plus exigeant. La démarche pédagogique qui est censée transparente dans la progression des activités proposées est d'une première importance, le site étant un instrument didactique, une ressource à exploiter.

Laura Popovici-Adumitroaie propose une discussion du *didactikon médiatique*, essayant de suivre le mouvement sinueux des idées dans le monde social à travers le discours médiatique. L'auteure montre que les

productions médiatiques à caractère didactique offrent un discours didactique-médiatique basé sur l'orientation argumentative à l'intérieur d'un ensemble opérationnel d'idées conçues dans le but de susciter l'effet de décodification du message et de reconstruction d'une logique situationnelle sous-jacente. Véritable *embryon conceptuel didactique*, le discours médiatique détermine une auto-définition du système d'organisation discursif par l'intermédiaire d'un noyau instructif-éducatif destiné à indiquer la fonctionnalité de la démarche argumentative.

Raluca-Nicoleta BALATCHI



I

Didacticité & Médias

Didacticity & Media

De l'information à la formation: le côté didactique des médias

Raluca-Nicoleta BALATCHI

Université de Suceava

Abstract: The paper discusses the didactic dimension of media discourse, emphasizing the special relationship that connects knowledge to formation, through the information. We suggest that the structural procedures that are behind the media informative discourse (as a special type of discourse) share several features with the didactic discourse, and we mainly focus on the explanatory structures. We develop some theoretical models, among which Beacco's concept of *discursive community*, showing that media play an important part in those communities, either outside them, as a key transmission factor, or inside, prolonging the emerging information to the general public.

Keywords: didacticity, discursive community, media discourse, formation, information, knowledge.

1. Introduction

On associe de manière générale les médias à l'information. C'est d'ailleurs l'une de leurs principales fonctions, ou, si l'on veut, la raison d'être de leur existence. Mais à quel point et à quel moment est-ce que cette information change de visage et tourne en information pédagogique, s'intégrant à des fins de formation ? Comment et suite à quelles procédures cette information entre-t-elle dans un moule discursif bien précis pour devenir *discours d'information médiatique*¹ ? Il existe déjà bon nombre d'études qui essaient de déceler de manière systématique quel serait le côté

¹ Cf. Charaudeau (1997) et Moirand (2007).

didactique du discours médiatique. Les médias sont depuis longtemps présents dans les méthodes d’enseignement. Et inversement, le concept de didacticité se rencontre de plus en plus souvent dans le syntagme *didacticité du discours médiatique*². De nos jours, le domaine scolaire, quel que soit le niveau auquel on se situe, est bien branché au monde de l’information, la plupart des systèmes d’enseignement faisant des efforts pour assurer aux élèves une bonne formation... à l’information, et les médias y occupent bien entendu une place centrale.³

Nous discutons dans cet article les rapports possibles entre la formation, l’information et le savoir ou les connaissances transmis par les médias, à partir de quelques modèles théoriques qui nous ont paru utiles pour le domaine, en développant en particulier le concept de *communauté discursive* (cf. Beacco 1995, 1999), et illustrant notre analyse par quelques exemples relevant du discours médiatique roumain (presse écrite quotidienne).

2. Discours et savoirs

Le langage tourné en discours est l’un des principaux moyens de formation des savoirs, de transmission de la connaissance. Le phénomène est évident dans n’importe quel type de discours, et

² Son succès est dû en particulier aux études de Moirand et des autres membres de l’équipe de CEDISCOR, prolongées et approfondies chez nous dans les travaux de Dospinescu (1998, 2002, et ici même).

³ En France, la question est au centre des préoccupations depuis une dizaine d’années, les enseignants s’efforçant de relier les sciences de l’éducation aux sciences de l’information et de la communication. Une équipe d’enseignants préoccupés par cette question redige depuis 1998 la revue *Esquisse*, se proposant de montrer que «le scénario "s’informer" devient un organisateur majeur des situations d’enseignement-apprentissage» (Franc Morandi) et introduisant des concepts novateurs comme ‘*information literacy*’ (Anne Lehmanns) ou encore, afin de relier l’information au savoir, le «*knowledge literacy*» (Éric Delamotte). Il s’agit donc de bien comprendre le passage de l’expérience à la réflexion, de l’information au savoir. Anne Lehmanns explique ces changements par référence au cursus scolaire et surtout au statut des enseignants ‘documentalistes’, posant le problème de la *didactique de l’information* dans son article suggestivement intitulé *La formation à l’information: de la didacticité à la disciplinarisation. Les stratégies de production de la didactique de l’information* (2008).

reçoit des dimensions particulières dans le cas des discours des sciences, des discours spécialisés. Comme le montre Van Dijk dans l’un de ses articles sur le rapport entre discours et connaissance (2001), la psychologie moderne et les sciences cognitives ont eu un rôle essentiel dans la compréhension de l’importance de la connaissance au niveau des processus de production et d’interprétation des discours. On ne saurait fournir un sens aux séquences discursives sans un bagage adéquat de connaissances socio-culturelles. Dans son effort de transférer des connaissances des domaines spécialisés vers le grand public, le discours médiatique, surtout dans ses formes de vulgarisation, doit s’approprier et adapter certaines des compétences des spécialistes non pas seulement au niveau de la terminologie mais aussi à celui des stratégies discursives, de construction du système énonciatif⁴.

Si l’on parle de la didacticité des discours médiatique, il faut bien être d’accord que c’est un phénomène qui se manifeste par *degrés*: jamais complètement absent, il est plus ou moins voilé par les autres paramètres qui particularisent les productions discursives médiatiques. On pourrait donc avoir des transmissions effectives de connaissances, de véritables *leçons*, ce qui peut s’annoncer dès le titre, certains journaux ou chaînes de télévisions ayant des programmes destinés à la formation, ou tout simplement des *effets de didacticité* (cf. M. Lebre), qui transparaissent sous n’importe quel type de discours, même dans nos discours quotidiens les plus banals.

Relier les matérialisations discursives à la connaissance oblige à une discussion du rôle que joue le contexte dans le processus de production / interprétation des discours. Nous avançons l’idée que le contexte fait plus qu’influencer, il *organise* et il *configure* le contenu comme la forme des discours des médias; cela est surtout évident au niveau de la vulgarisation, mais le phénomène ne s’ar-

⁴ Nous avons proposé nous-même une étude des marques énonciatives du discours de vulgarisation scientifique, en nous arrêtant en particulier sur les modalités de référence auctoriale (discours impersonnel / usage de *nous* / usage de *je*), arrivant à la conclusion que le discours de vulgarisation préserve les structures formelles du discours scientifique traditionnel (cf. Balatchi, 2007).

rête pas là. Moirand propose depuis quelques années des études fort intéressantes sur les manifestations discursives dans les médias des catastrophes naturelles ou d’autres événements qui ponctuent la vie sociale à un certain moment; elle introduit ainsi des syntagmes novateurs et tout à fait utiles à notre sens pour la compréhension du fonctionnement discursif des médias, comme *moment discursif* ou *mémoire discursive*. Nous suggérons qu’il y aurait intérêt à les relier à la problématique plus générale de la connaissance, afin de voir comment, respectant les besoins du moment, le discours médiatique arrive à fournir de l’information, en l’intégrant dans la structure la plus apte à *former* le public, à l’intégrer dans la communauté du savoir.

3. Du savoir individuel au savoir collectif

La production comme l’interprétation des discours se fonde sur l’existence d’un certain niveau de connaissances qui représentent la base de notre mémoire à long terme. Ce niveau est mis à l’oeuvre dans le cas du discours général / quotidien. On l’active à chaque fois qu’il faut compléter, voire rajuster certaines séquences discursives. Cependant, chacun le fait à sa manière et selon son propre savoir. On peut donc parler d’une connaissance personnelle, qui s’oppose à la connaissance collective. Comment peut-on rendre compte ou encore faire preuve de ce que l’on sait ? Le langage en tant que tel permet d’actualiser cette conscience du savoir individuel; bon nombre des énoncés que nous produisons dans nos discours quotidiens s’appuient sur le verbe *savoir*: combien de fois ne préfaçons-nous nos discours par *Je sais que...* Combien des textes transmis par les médias ne renvoient au savoir général par un *On sait que...* A la source de ces savoirs on retrouve comme formateur... les médias. *Je* sais quelque chose pour l’avoir lu dans le journal, *on* sait quelque chose parce que nous suivons tous les mêmes sources médiatiques. C’est une sorte d’effet circulaire ou plutôt de spirale tout à fait caractéristique du monde didactique où l’on fait sans cesse référence à ce que l’on a dit avant, ou bien on annonce ce qui va suivre.

D’autre part, un type très intéressant de savoirs qui se détache nettement du savoir collectif est ce que Van Dijk appelle le savoir de groupe, et où l’on peut inclure les producteurs des discours spécialisés, de recherche universitaire ou autre, etc. Ce savoir collectif peut avoir trait bien évidemment à n’importe quel type de connaissance, mais il devient particulièrement manifeste dans le cas de la science. On a donc une première source de savoirs, le spécialiste (individuel ou collectif) qui va transmettre ses connaissances aux autres membres du groupe, et par la suite, au grand public. Les médias peuvent assurer ce relai, ou même se substituer à la source même, devenant producteur et formateur de savoir. C’est par conséquent toute une communauté qui se dessine autour du savoir, une communauté fondée en tout premier lieu sur le *discours* censé transmettre / produire le savoir. Aussi sommes-nous tout à fait d’accord avec la suggestion de Beacco et Moirand de construire le concept de *communauté discursive*⁵. Dans un développement ultérieur de la théorie, (1999), Beacco propose également une typologisation de ces communautés. Ainsi, en fonction de leur structuration, de leurs produits tout comme de leur relation à l’extralinguistique, on aura:

- Des communautés discursives *idéologiques*, créatrices de valeurs, de croyances, de courants d’opinions.
- Des communautés discursives *économiques*, source de biens et de services.
- Des communautés discursives *scientifiques* et *techniques*, créatrices de connaissances.

Conformément à la théorie de Beacco, les *connaissances* seraient l’apanage des communautés scientifiques; nous suggérons cependant que c’est un élément qui devrait être commun aux trois types; c’est vrai que l’auteur parle de *communauté à dominante idéologique, économique ou scientifique*, ce qui nous fait comprendre que, en réalité, les éléments des trois communautés interagissent.

⁵ Beacco et Moirand suggèrent que, dans le discours, il faudrait voir le résultat du travail de toute une communauté, celle-ci étant responsable de la production tout comme du contrôle de certains genres discursifs (1995).

C'est, dans notre opinion, la meilleure approche, les trois composantes identifiées ne pouvant exister séparément, surtout si l'on tient compte du fait que l'on se rapporte au niveau *discursif*. C'est le discours qui organise ces communautés dans cette perception. La communauté scientifique sous-tend à notre avis les deux autres, offrant les bases théoriques à partir desquelles seront développées les coordonnées économique d'une part et idéologique de l'autre.

Beacco ajoute à ce modèle tripartite un quatrième élément, hétérogène comme structure et produit final: *l'espace médiatique*. Il s'agirait d'une communauté à part, qui:

[...] tire parti de tout événement discursif se produisant dans les autres communautés. En quelque sorte, ces communautés sont de dominante économique et / ou idéologique mais elles sont tournées vers la production de biens particuliers qui se trouvent être des textes.

Si nous sommes totalement d'accord avec le caractère hétéroclite des médias, nous verrions plutôt le discours médiatique en prolongement des discours créés par les trois types de communautés identifiés dans le modèle de Beacco. Vu que c'est une *communauté*, on pourrait inclure les médias dans chacune des trois, leurs rôle étant de refléter, de prolonger, de diffuser, mais aussi – et c'est à ce niveau qu'il faudrait intervenir avec des corpus de travail bien formés et des analyses plus soutenues – de *produire* des connaissances. C'est vrai que les médias construisent des textes. Quel est cependant l'effet de ces textes ? C'est surtout dans les médias que l'on voit l'ouverture des savoirs vers l'extérieur; alors leur rôle est d'une première importance, parce que, d'une certaine façon, elles coagulent et élargissent les communautés discursives, sans quoi les groupes de scientifiques resteraient fermés sur eux-mêmes. Cela dépend évidemment du sens que l'on donne au mot *communauté*; si on l'envisage comme *groupe de spécialistes*, alors oui, les médias se trouvent à l'extérieur, mais si la communauté discursive réunit l'ensemble des productions discursives qui caractérisent un certain domaine à un

moment donné, alors on ne peut ignorer les médias, et les rejeter à un espace extérieur. Ceci est d’autant plus évident que les formes discursives propres aux genres transmetteurs de connaissance de ‘première main’ sont également à retrouver dans les médias. On ne saurait ignorer d’ailleurs que les médias servent à la formation des compétences discursives nécessaires à l’appartenance à une certaine communauté.

Ceci dit, nous voulons également attirer l’attention sur une remarque de Van Dijk à propos du processus de production/ diffusion/interprétation du savoir collectif qui nous paraît particulièrement intéressante: une théorie des discours spécialisés ne saurait se contenter d’une explication au niveau cognitif des manifestations des savoirs; il est nécessaire de fournir également une théorie des modèles contextuels à même d’expliquer l’interprétation ultérieure des termes fournie par les récepteurs, ce qui supposerait décrire également les coordonnées socioculturelles des événements qui sont au centre du discours spécialisé en question. Cette insistance sur le contexte permet d’expliquer comment et pourquoi c’est seulement une certaine partie des connaissances des spécialistes qui est activée lors de la production d’un discours, une partie considérée comme la plus *pertinente*. Rappelons d’ailleurs que dans leur théorie des mécanismes d’interprétation de la communication, Sperber et Wilson proposaient un modèle du contexte avec insistance sur les éléments *pertinents*, vu qu’il serait justement impossible de prendre en compte tout ce qui pourrait entrer à un certain moment dans le contexte d’un discours quelconque. De son côté, Kleiber utilise la notion de *saillance*.

Dans ce contexte *producteur* de discours scientifique, le rôle central revient à *l’expert*. C’est de lui qu’émerge le ‘produit final’, le savoir. Si l’on tourne du côté des médias, on peut se demander si *l’expert* reste le même, ou s’il est complètement effacé par le journaliste médiateur. Le temps est un autre élément du contexte qui participe à la configuration du discours générateur de savoir. Moirand parle de *moment discursif*; en effet, les médias, pour justifier leur existence, doivent pouvoir refléter l’événement alors

qu’il surgit et le maintenir actif dans la mémoire du public tant qu’il y a besoin.

4. Le discours des médias et sa place dans la circulation des savoirs

La transmission de l’information par les médias est conditionnée par le revêtement discursif que le journaliste choisit de lui donner: pour faire savoir, comme le montre Charaudeau (1997) et, par la suite, Moirand (2007), il faut structurer les connaissances selon les exigences de l’activité discursive. Tel un enseignant à la recherche de la méthode qui puisse le mieux servir à la transmission du savoir qu’il est censé enseigner, le journaliste a le choix entre la description, le récit ou l’explication pour représenter les faits du monde à l’aide de la langue et les transformer dans du *discours d’information médiatique*. Le mode explicatif est le plus apte à rendre compte du côté didactique des médias, allant des formes simples comme la justification ou l’argumentation, jusqu’aux explications d’ordre scientifique, ce qui est visible surtout dans les articles de vulgarisation, mais non seulement. La plupart des titres de ces articles s’organisent de préférence autour de la modalité interrogative, avec une fréquence significativement plus élevée des interrogations partielles, comme le montre la série d’exemples ci-dessous, prélevés sur un corpus de discours médiatique roumain de la presse actuelle:

- *De ce ne mor soldatii in Irak si Afghanistan ? (EZ)*
- *Cine da mai mult la salarii si pensii (EZ)*
- *Cum preveniti durerile de spate la serviciu (EZ)*
- *De ce vine rujeola ? (JN)*
- *Ce vrea Google de la Chrome (BM)*
- *Unde mai este loc pe piata berii (BM)*

La valeur particulière que reçoivent ces interrogations est également annoncée par la ponctuation, le point d’interrogation étant souvent éliminé, comme pour montrer que l’article offre en fait la réponse à la question, constitue une explication de la problématique formulée et non pas une demande en soi. Une autre

procédure qui va dans le même sens est l’usage des interrogations doubles, où le deuxième terme de l’interrogation représente un élément de nouveauté, le rhème, et la cible en tant que telle du discours informativo-explicatif:

– *Electrosocuri sau antidepresive? (JN)*

On crée ainsi une sorte de dialogue entre le journaliste et le récepteur de son discours, avec une position supérieure du premier, comme détenteur du savoir. C’est ce que Moirand appelle le *modèle dialogique de l’explication* (2007: 116-117), le médiateur anticipant les questions de ses destinataires et y répondant, ayant recours au fonds commun du savoir partagé, ou empruntant ses explications à des sources qui peuvent être ou non mentionnées. On active ainsi d’une part des dimensions cognitives et d’autre part des dimensions communicatives, en réalisant la connexion spécialiste-public, et permettant la formation d’un savoir. Ces sources sont présentées comme relevant des spécialistes dans la matière, ces *experts*, sur lesquels nous nous interrogeons dans la section précédente:

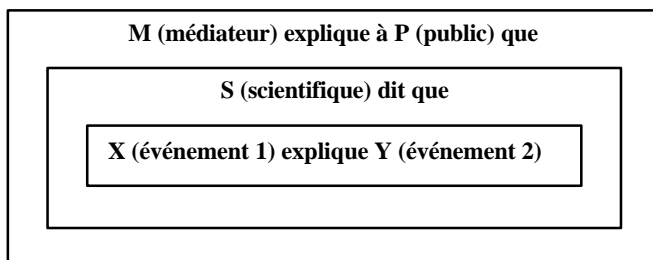
– *Ostasii români care au participat la misiuni in Afganistan si Irak au fost afectati de boli psihice, **conform unor studii recent publicate de psihologii militari români.** (EZ)*

– *Evitati cafeina, brânza procesata, bauturile light, îndulcitorii si uleiurile hidrogenate, **va sfatuieste Todd Sinett, autorul volumului „The Truth About Back Pain“.** (JN)*

– *Exercitiile facute în afara serviciului pot descreste frecventa episoadelor de dureri de spate, daca aveti deja astfel de probleme, **afirma Jeffrey Katz, autorul volumului „Heal Your Aching Back“.** (JN)*

– *Acum insa, momentul ales de Google pentru a intra pe aceasta piata dominata de browserul Internet Explorer al Microsoft, la aproape zece ani dupa ce compania lui Bill Gates a câstigat monopolul in defavoarea Netscape Navigator, este **considerat de mai multi analisti** foarte potrivit, in contextul in care browserul Microsoft pierde cota de piata. (BM)*

Les références se servent d’habitude des différentes formes de discours rapporté, discours direct et indirect, ou reformulation. On arrive de la sorte à une explication de type pédagogique, où, conformément aux analyses de Moirand (2007: 119) *la représentation ‘didactisée’ s’associe à la représentation de l’explication comme activité d’ordre causal*, selon le modèle:



Sinon, l’explication peut venir de la source même, l’auteur de l’article étant justement l’expert:

Electroscuri sau antidepresive ? (JN, David Healy profesor psihiatru al Universitatii Cardiff, articol preluat din Project Syndicate)

Ce sont autant de possibilités de faire converger les différentes communautés discursives responsables de la production du savoir par l’intermédiaire de ce chaînon constitué par le discours médiatique.

Pour ce qui est de la structure globale des discours médiatiques de transmission du savoir scientifique, il faut préciser que les approches plutôt classiques des discours de vulgarisation dans lesquels on avait l’habitude d’encadrer les articles / les programmes médias traitant des sujets scientifiques les opposaient normalement au discours de la science, assignant donc aux médias la fonction de relai par rapport à ces discours tenus pour ‘savants’. Vu que de plus en plus de membres de la communauté n’accèdent à la science que par l’intermédiaire de la presse, on aurait peut-être intérêt à regarder les formes discursives médiatiques qui renvoient à la science comme des matérialisations discursives

indépendantes, et à essayer de voir par quels moyens elles attirent le lecteur et le forment, lui transmettent un certain niveau de connaissances, un savoir primordial ou non, en se libérant du formalisme et de la rigidité des discours savants, sans pourtant sortir de cette ‘rhétorique’ de la science sans quoi elles perdraient en ‘crédibilité’. La créativité du journaliste, les avantages du niveau iconique qui se rajoute au mot, à la terminologie scientifique pour la soutenir, l’illustrer et... l’embellir, transforment l’article de presse ou le programme télévisé sur un sujet scientifique dans une leçon beaucoup plus attrayante et probablement très efficace. Dans son analyse de la place de l’astronomie dans les médias, Beacco montre que, de manière intéressante, la diversité des formes langagières dont rend compte le discours de presse dédié à la science:

[...] n’est pas déterminée par le seul souci de mettre des connaissances complexes à la portée des lecteurs. Les enjeux sont ailleurs: dans le jeu de conformité et de déceptivité par rapport aux représentations que se font les lecteurs et scripteurs de la science et de ses écritures, précisément. Au point qu’il devient impossible de caractériser une écriture de la diffusion des connaissances.

5. En guise de conclusion

Dans cet article, nous nous sommes limitée à faire état de certaines recherches sur le côté didactique des médias, en traçant le chemin qui va de l’information à la formation des connaissances. Le discours médiatique s’est créé une place bien établie au sein de la *communauté discursive* et représente à l’heure actuelle un chaînon indispensable dans la circulation des savoirs. Ceci est surtout évident dans le cas des discours médiatiques portant sur la science, discours qui sont doués d’un haut degré de didacticité. Nous avons lancé quelques possibles sujets d’analyse que nous pensons utiles pour la compréhension du fonctionnement et du rôle des médias tout comme de la formation et diffusion des savoirs.

Bibliographie

- Ardeleanu, S.M.; Balatchi, R.N.; Coroi, I.C.; Morosan, N.L., 2007, *Perspectives discursives. Concepts et corpus*, Demiurg, Iasi.
- Beacco, J-Cl., 1999, *L'astronomie dans les médias, Analyses linguistiques de discours de vulgarisation*, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Beacco, J-Cl.; Moirand, S., 1995, *Les enjeux des discours spécialisés, Les Carnets du Cediscor 3*, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Charaudeau, P., 1997, *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*, Nathan, Paris.
- Cicurel, F.; Lebre, M.; Petiot, G., 1994, *Discours d'enseignement et discours médiatiques, pour une recherche de la didacticité. Les carnets du Cediscor, 2*, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Dospinescu, V., 1998, *Semiotica si discurs didactic*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.
- Dospinescu, V., 2002, *Didactique des langues*, Junimea, Iasi.
- Kleiber, G., 1999, *Problèmes de sémantique*, Presses Universitaires de Septentrion, Villeneuve.
- Lehmans, A., 2008, *La formation à l'information: de la didacticité à la disciplinarisation. Les stratégies de production de la didactique de l'information*, <http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lehm>.
- Moirand, S., 2007, *Les discours de la presse quotidienne*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Van Dijk, T. A., 2001, 'Specialized Discourse and Knowledge', www.discourses.org/UnpublishedArticles/SpecDis&Know.htm.
- Sperber, D.; Wilson, D., 1989, *La pertinence*, Minuit, Paris.

Corpus d'analyse

- Business Magazine*, 15 septembre 2008 (BM)
- Evenimentul Zilei*, 15 septembre 2008 (EZ)
- Jurnalul National*, 15 septembre 2008 (JN)
- www.ziare.com

Manifestation de la didacticité dans les discours média sur les catastrophes naturelles

Diana BARANAI
Vasile DOSPINESCU
Université de Suceava

Abstract: The role of mass-media is to represent reality symbolically. Through its functions of informing, expressing and interpreting from a critical point of view, the media influence the public, instructing and educating them at the same time. In the media discourse, explanation as a didactic discursive procedure is manifested at the level of the definition, the analogy, the repetition, or through the exemplifying and illustrating procedures, all of which generate didacticity.

Keywords: didactic discourse, didacticity, explanation, definition, analogy, reformulating, exemplification, illustration.

«Le langage, instrument de simulation de la réalité, métaphore du réel, avec sa capacité de symbolisation de la connaissance à travers les mots et de transmission de celle-ci, assure la reproduction culturelle de la société»¹. Tout discours porte sur sa surface l’empreinte sémiotique de l’institution qui l’a produit, il existe cependant certaines différences dans le mode de diffusion et le mode de consommation de chaque type de discours. Dans le domaine de la communication média, la sémiotique «met en évidence les mécanismes à la faveur desquels nous construisons notre expérience. Ceux-ci nous aident à conscientiser les habiletés d’expression par l’intermédiaire des signes et des symboles et suscitent des questionnements qui interpellent quant à la force et à l’adéquation des représentations médiatiques et des pratiques de

¹ Vasile Dospinescu, 1998: 163.

signification dans le monde contemporain» (c'est nous qui traduisons)².

L'analyse du discours journalistique a pour but d'identifier et d'interpréter les particularités linguistiques, les significations et les finalités mises en relief par l'intermédiaire du discours. Comme tout discours, et même davantage que tous les autres, le discours journalistique préoccupé par son public et par la pertinence des messages renvoie à la qualité pragmatique du signe dans le processus de communication qui poursuit obstinément son adéquation au destinataire à travers l'intensité et la clarté du message, l'intégration du niveau de compétence de l'autre, la cohérence logique du message transmis, à force, bien sûr, de susciter le seuil d'attention nécessaire à une bonne réception, etc. Dans *Sémiotique et discours didactique*, Vasile Dospinescu considère que dans tout discours, les séquences qui le constituent – syntagmes, propositions, phrases et paragraphes – s'enchaînent conformément à un ordre régi par les mécanismes de l'inférence et de l'argumentation auxquels s'ajoutent, dans le discours didactique, la définition, la démonstration, l'exemplification, l'illustration, l'analogie ou la répétition, en tant que procédures d'explication et d'élucidation. Nous voulons montrer que tous ces mécanismes se retrouvent aussi dans le discours des médias, de tous les médias, même si l'énonciateur médiatique n'est pas tenu par son programme discursif de définir, d'illustrer, d'exemplifier, en un mot expliquer, c'est-à-dire exposer didactiquement ou démontrer: s'il y recourt toutefois, il le fait par désir de se faire lire ou écouter, à force de se faire comprendre, si ce n'est par automatisme, et surtout toutes les fois qu'il suppose que l'interlocuteur, lecteur ou auditeur, en a besoin.

De même que le discours didactique se déroule comme un spectacle dans lequel les rôles principaux sont interprétés par le professeur et l'élève, le discours médiatique est une mise en scène dans laquelle le professeur devient journaliste tandis que l'élève est remplacé par le public.

² M. Réal, in Roventa-Frumusani, Daniela, 1999: 225.

Comme le professeur, le journaliste se sert de tous les moyens, voire même de stratégies de séduction, de tous les procédés didactiques (explication, définition, exemplification, illustration, analogie, répétition, etc.) pour attirer et maintenir l'attention de l'interlocuteur pendant qu'il lui transmet des savoirs sur la réalité environnante. C'est surtout le cas des événements extraordinaires comme les catastrophes naturelles. Ce genre d'événements exigent, par leur rareté et par les connaissances scientifiques qu'elles supposent, un traitement journalistique quelque peu particulier. Tel est le cas du cyclone Katrina qui a frappé les Etats-Unis en août 2005 et qui a été très largement reflété par tous les médias de tout le monde. La preuve de cette immense notoriété est apportée par les milliers d'articles et d'émissions radio et TV qu'on y a consacrés.

Nous nous arrêterons à deux articles publiés par *Jurnalul National* (texte on-line) le 30 août et respectivement le 2 septembre 2005. Ces deux articles contiennent beaucoup d'informations ponctuelles détaillées, mais également certains savoirs scientifiques que la journaliste met à la disposition du public comme si elle s'y sentait tenue par «ses obligations de service» afin de donner des réponses à des questions qu'un public très hétérogène est supposé se poser. A une lecture attentive des textes, on se rend compte que, dans la réalité, vu l'importance, le côté extraordinaire, imprévisible de l'ouragan des Etats-Unis, un tel phénomène naturel est relaté dans les différents articles dont la finalité n'est pas la même, l'accent étant mis à chaque fois sur des aspects particuliers de cet ouragan dévastateur. Pour nos deux articles, nous tenons à remarquer une mise en scène didactique, à vocation à la fois instructive et éducative: l'un met l'accent sur la catastrophe en soi: définitions, explications, illustrations analogiques, répétitions, tout est mis en œuvre par le journaliste pour transmettre des savoirs pratiques doublés d'un savoir scientifique, l'autre sur les conséquences immédiates et les façons de les pallier et les dangers futurs. Tout se passe dans les deux articles comme le remarque E. Véron (1981), qui, en analysant le discours médiatique traitant un accident nucléaire, établit un double

clivage événement / commentaire et discours technique / non technique. Les textes sur l'ouragan Katrina s'inscrivent dans ce schéma selon lequel l'information parascientifique et celle scientifique sont traitées didactiquement. Voici un schéma de l'événement-catastrrophe:

- l'événement-noyau: narré et décrit par les journalistes, vu et vécu par les protagonistes, expliqué par les experts ou les scientifiques;

- les conséquences: les pertes humaines et les dommages matériels importants;

- les événements antérieurs: d'autres ouragans qui ont frappé les Etats-Unis, plus particulièrement l'ouragan Andrew qui s'est produit il y a treize ans;

- la périodicité de l'événement-noyau: les répliques de l'ouragan et les possibilités de les prévenir;

- la toile de fond: essentiellement consacrée à l'explication du phénomène et faisant place à un dispositif didactique important;

- la réaction verbale: elle appartient à des énonciateurs aux rôles différents (victimes, témoins, experts, autorités locales, haut fonctionnaires, etc.;

- histoires parallèles: événements n'ayant pas de rapport direct avec l'événement principal mais qui ont un lien thématique à celui-ci (par exemple: l'attentat du 11 septembre).

A regarder de près les textes de *Jurnalul National*, on dirait qu'une fois que le journaliste a relaté quand et comment la catastrophe s'est produite, combien de victimes et autres immenses dégâts elle a faits, l'événement se sature et le journaliste remplirait les conditions d'un contrat qui a tout de ce qu'on peut appeler un contrat didactique: «nous appelons *contrat didactique* ce qui relie un locuteur informé transmettant un savoir à un locuteur moins informé que lui et acceptant cette situation» (Cicurel, 1992: 67). Il ne saurait reprendre les descriptions de la production de l'ouragan et il a alors recours à un discours d'explication, discours de spécialité ou, si l'on veut discours de vulgarisation des savoirs savants qui fait entendre une autre voix, celle de l'expert ou du spécialiste, voire même du scientifique. Dans le cas

de ce genre d'événements, la tâche de l'énonciateur-journaliste devient d'autant plus difficile que le bagage de connaissances dont dispose le destinataire-public (lecteur ou auditeur) sur le thème de l'événement traité est d'une façon générale parfaitement hétérogène, donc plus ou moins riche ou pauvre suivant la communauté à laquelle il appartient, ce qui peut rendre difficile la communication ou même bloquer la compréhension. C'est pourquoi le journaliste intervient avec des explications, des définitions et des exemplifications confectionnées par lui-même ou empruntées à d'autres sources, à d'autres voix, sources ou voix qu'il reformule quand il ne les cite pas telles quelles en précisant l'identité pour augmenter l'authenticité et l'autorité de leurs discours. Tout cela sert à clarifier, à ordonner les informations souvent trop riches et diverses dans le cas des catastrophes naturelles et permet une meilleure assimilation et compréhension de l'événement dans toute sa complexité à la fois pratique et scientifique. Ce faire explicatif accompli par le journaliste ressemble parfaitement au rôle assumé par l'enseignant dans la classe toutes les fois qu'il est conscient de transmettre à ses élèves des savoirs moins évidents pour tout le monde.

Dans nos deux articles on peut d'entrée de jeu remarquer le grand nombre d'opérateurs argumentatifs d'actualisation de la causalité: *caci = car, pentru ca = parce que*, marques caractéristiques des séquences explicatives qui rythment les textes didactiques, séquences incontournables quand on veut clarifier toute nouvelle information, tout nouvel objet de savoir: *Autoritatile sfatuiesc sinistratii sa nu se întoarca acasa (chiar daca unii nu mai au casa) cel putin o saptamâna, pentru ca imobilele nu au nici un fel de utilitati si ar putea fi invadate de serpi sau insecte periculoase.*(Jurnalul National, 30.08.2005) / *Les autorités conseillent aux sinistrés de ne pas rentrer chez eux (même si certains d'entre eux n'ont plus une maison) pendant au moins une semaine, parce que les immeubles n'ont plus d'utilités et ils pourraient être envahis par des serpents ou des insectes dangereux.* Ici le journaliste invoque les autorités et explique au public-lecteur didactiquement pourquoi celles-ci demandent aux sinistrés

de ne pas rentrer à la maison en précisant les conséquences fâcheuses qu'une telle action pourrait entraîner.

Outre ces opérateurs d'argumentation, on rencontre des opérateurs polémiques inversifs: *dar = mais, însa = cependant*, conclusifs: *deci = donc, astfel = ainsi*, mais aussi et souvent des opérateurs de reformulation: *altfel spus = autrement dit*³. Cependant la priorité semble appartenir à l'enchaînement référentiel réalisé à l'aide des opérateurs *si...*, *alors*: *Daca cicloul continua sa faca ravagii pe coasta Statelor Unite, specialistii apreciaza ca s-ar putea confrunta cu cel mai "scump" uragan care a lovit vreodata America. Daca pierderile de vieti omenesti sunt mai usor de contabilizat, companiile de asigurari se asteapta sa mai dureze o vreme pâna când vor fi estimate toate pierderile materiale.* (Jurnalul National, 30.08.2005) / *Si le cyclone continue de faire des ravages sur la côte des États Unis, les experts apprécient qu'il est possible de se confronter avec le plus «coûteux» ouragan qui ait jamais frappé l'Amérique. Si les pertes de vies humaines sont plus faciles à comptabiliser, les compagnies d'assurances prévoient de laisser passer quelque temps jusqu'à ce que toutes les pertes matérielles soient estimées.*

Ces hypothèses créées à l'aide de *daca (= si)* font partie des stratégies discursives que le journaliste utilise, comme ferait un bon professeur, autant pour expliquer, définir en décrivant des aspects que pourrait prendre l'ouragan que pour mettre au courant

³ «C'est dans cet espace du dire "altérable" (voir «l'autrement-dit») qu'on négocie le sens d'une notion, d'un concept, d'un objet de savoir, que l'on discrimine les différences spécifiques, parfois si subtiles, si menues entre les classes d'équivalences. C'est sur cette scène de l'altération discursive que l'énonciateur et l'énonciataire instaurent la sémiologie, processus de génération du sens dans lequel la pensée, la connaissance et les signes interagissent et (se) communiquent. L'énonciateur didactique se déclare en sa qualité de locuteur *hinc et nunc*, à travers l'opération même de reformulation. C'est comme si, de place en place, il rappelait: "*Si je dis X autrement, c'est pour que vous compreniez bien / exactement ce que je comprends moi-même*"» (Dospinescu, 1998: 329). Le journaliste a un recours fréquent à la reformulation intra- et interdiscursive afin de s'assurer une bonne compréhension de ses dires, afin de réduire l'intercompréhension qui guette à tout bout de phrase.

le lecteur de la gravité, de la dangerosité d'un événement pareil en lui offrant en même temps des informations hypothétiques qui stimulent son intérêt pour le sujet et enrichissent sa connaissance du phénomène naturel.

D'une manière générale, les médias n'hésitent pas à se servir de ce genre d'astuces – l'exposé de la possibilité / probabilité de tel ou tel fait menaçant – pour capter l'attention du public au risque parfois même d'induire un sentiment d'appréhension, voire de panique qui aiguise les facultés cognitives et le potentiel de compréhension d'un lecteur rendu vigilant.

Les titres mêmes des deux articles sont susceptibles de bloquer la compréhension du message parce qu'ils comportent des termes que tous les lecteurs ne connaissent pas forcément, tels *Katrina, cyclone, ouragan*, que le journaliste, comme un professeur motivé, se doit de définir. Ainsi il définit le terme cyclone en narrant: *Primele semne ca o furtuna de proportii ce ameninta sudul SUA au aparut in jurul datei de 20 august. Katrina s-a format in zona Bahamas la data de 24 august. La acel moment, expertii ii acordau intensitatea unei furtuni tropicale. A lovit in sa zona statului Florida a doua zi, cu puterea unui ciclon de categoria I pe scara Saffir-Simpson, provocand inundatii, intreruperea furnizarii energiei electrice si facand 11 victime. Pe masura ce si-a continuat cursul, intensitatea Katrinei s-a redus, revenind la cea a unei furtuni tropicale. Ajunsa in Golful Mexicului, si-a recapatat puterile mai repede decat ar fi anticipat specialistii si s-a transformat intr-un ciclon de categoria a V-a, cea mai mare de pe scara Saffir-Simpson. Cu vanturi având intensitatea medie de 280 de kilometri pe ora si rafale ajungand chiar la 320 de kilometri pe ora, Katrina a pornit spre nord, dar a slabit din nou exact inainte sa loveasca a doua oara, în statul Louisiana, la 29 august. (Jurnalul National, 02.09.2005) / Les premiers signes qu'une tempête de proportions qui menaçait le sud des États Unis ont apparus vers le 20 août. Katrina s'est formé dans la région de Bahamas le 24 août. A ce moment-là, les experts lui estimaient l'intensité d'une tempête tropicale. Mais, le jour d'après il a frappé la région de Florida avec la force d'un*

cyclone de catégorie I sur l'échelle Saffir-Simpson, provoquant des inondations, le débranchement de l'énergie électrique et faisant 11 victimes. À mesure qu'il a continué son cours, l'intensité de Katrina s'est réduite, revenant à celle d'une tempête tropicale. Arrivée dans le Golfe du Mexique, elle a repris ses forces plus vite que les spécialistes ne l'auraient prévu et s'est transformée en cyclone de catégorie V, la plus grande sur l'échelle Saffir-Simpson. Avec des vents d'intensité moyenne de 280 kilomètres par heure et des rafales arrivant même à 320 kilomètres par heure, Katrina est partie vers le nord, mais elle s'est affaiblie encore une fois avant qu'elle ait frappé la seconde fois, dans l'état de Louisiana, le 29 août. (c'est nous, D. B., qui traduisons)

Comme on voit, le journaliste définit le terme de *cyclone* en exposant quasi didactiquement, en narrant ses manifestations, en faisant un récit aussi simple qu'édifiant pour éviter au lecteur la monotonie et la précision rigides des définitions scientifiques. L'énumération des pertes humaines et matérielles avec des chiffres à l'appui illustre les dimensions catastrophiques, la violence dévastatrice du phénomène naturel: *Mii de morti, oameni fara adapost, violente, jafuri si strigate disperate de ajutor. Cifrele vorbesc de la sine: un numar foarte mare de morti, preconizat sa atinga ordinul miilor, un milion de persoane ramase fara adapost, aproape un sfert de milion de kilometri patrati de teren grav afectat de-a lungul coastei de la Golful Mexic.*" (Jurnalul National, 02.09.2005) / *Des milliers de morts, des gens sans abri, des violences, des pillages, des appels désespérés au secours. Les chiffres parlent d'eux mêmes: un très grand nombre de morts, censé atteindre l'ordre des milliers, un million de personnes sans abri, presque un quart de million de kilomètres carrés de terrain gravement affecté au long de la côte du Golfe de Mexique.*

Ces chiffres ont également le rôle de sensibiliser le lecteur par rapport au caractère particulièrement extraordinaire de ce phénomène naturel, comme, d'ailleurs, les intertitres très suggestifs qui, à la manière des intertitres des manuels, résument en

schématisant le contenu de l'article : on dirait un schéma fictif censé faciliter la mission du lecteur en lui donnant une image d'ensemble du sujet et en lui suggérant un ordre de lecture.

Une autre procédure discursive didactique à l'honneur dans le discours journalistique est l'exemplification qui, toujours centrée sur le l'énonciataire (le lecteur / auditeur), sous-tend le processus de compréhension des objets et des faits présentés. Très souvent l'exemplification prend la forme de la citation, car la voix de l'autre est appel au témoin, et donne du poids aux dires du journaliste tout en renforçant l'effet de réel, de véridicité: *Primarul din New Orleans, Ray Nagin, a confirmat ca barajul s-a spart. "Inima mea este grea asta-seara. Nu am vesti bune. Orasul New Orleans este devastat. Probabil 80% din oras este sub apa", a spus Nagin.* (Jurnalul National, 02.09.2005) / *Le maire de New Orleans, Ray Nagin, a confirmé que le barrage était cassé "J'ai le coeur gros ce soir. Je n'ai pas de bonnes nouvelles. La ville de New Orleans est dévastée. Probablement 80% de la ville est sous l'eau", a dit Nagin.*

Le fait de citer le maire confère au texte plus de dramatisme et d'authenticité. En outre, utilisée toujours avec à-propos, la citation brise la monotonie des séquences discursives et, de plus, devient d'autant plus tranchante qu'elle n'est pas annoncée. La voix de l'autre se faisant entendre à l'improviste, ce qu'elle dit fonctionne comme illustration des tragédies que l'ouragan a produites: *"Nu ma intereseaza ce am pierdut, material. Vreau doar sa-mi gasesc copiii. Am primit la un moment dat un mesaj de la ei ca ar fi OK si ca incearca sa iasa de acolo. Dar vreau sa-i vad si sa-i strang in brate", a declarat o femeie care nu mai stie nimic despre sotul si copiii ei. " / "Ce que j'ai perdu matériellement, ça ne m'intéresse pas. Je veux juste trouver mes enfants. A un moment donné, j'ai reçu un message comme quoi ils seraient OK et qu'ils essayent de sortir de là. Mais je veux voir et embrasser mes enfants", a déclaré une femme qui n'a pas de nouvelles de son mari et ses enfants.* (Jurnalul National, 30.08.2005) La citation à fonction d'illustration apporte dans la réalité du lecteur l'image vivante du désastre, en lui faisant revivre presque "en

direct” le malheur d’une mère. L’analogie est utilisée par le journaliste quand il rappelle un autre événement dévastateur qui a particulièrement marqué les Etats-Unis il n’y a pas longtemps, à savoir les attentats du 11 septembre 2001: *Dorinta lui Ossama ben Laden de a îngenunchea SUA a fost dusa la îndeplinire, dar nu de teroristii-kamikaze ai retelei al-Qaeda, ci de furia naturii.* (Jurnalul National, 02.09.2005) / *Le désir d’ Ossama ben Laden d’humilier les États Unis a été accompli, mais non pas par les terroristes-kamikaze du réseau al-Qaeda, mais par la rage de la nature.*

Cette analogie a une fonction didactique: l’événement du 11 septembre, si unanimement connu, associé à l’événement actuel fait ressortir dans toute son évidence la gravité extraordinaire de l’ouragan Katrina et permet de le classer parmi les événements de même envergure. Le mécanisme de l’analogie vise la mise en relation d’un objet ou d’un fait peu connu ou problématique avec un autre mieux connu. L’énonciateur médiatique se confronte souvent, de par sa condition professionnelle, au besoin de recourir à ce procédé car les objets ou les phénomènes qui peuvent se présenter font nécessairement partie de la classe sémantique [peu connu / inconnu / peu familier / hors du commun].

Un autre élément de didacticité est représenté par les encadrés à fonction didactique (exemplification, illustration, récapitulation) rappelant l’exposé didactique, ou si l’on veut, affichant une sorte de paratextualité scolaire (voir Annexe, pp. 21-25).

Nous avons montré quelques éléments de didacticité dans les deux textes retenus pour l’analyse, ces éléments dont on peut dire qu’ils crèvent les yeux dès la première lecture: on voit le souci du journaliste préoccupé de faire comprendre au mieux son sujet par son public.

Conclusion

Pour finir nous précisons que nous n’avons relevé pour l’exemple qu’un nombre relativement petit de traces de didacticité dans les articles donnés en annexe: les dépister et les inventorier toutes auraient sans doute demandé beaucoup trop de place. C’est

bien ce genre d'événements qui, de par leur côté extraordinaire et à chaque fois surprenant par leur relative nouveauté, se prête le mieux à un traitement interprétatif de la part des médias au moyen de procédures discursives éminemment didactiques (nous les avons mentionnées entre parenthèses dans le texte des articles donnés dans l'annexe). Les faits et les objets narrés ou décrits réclament l'approche explicative à tel point que presque chaque phrase contient pareille procédure.

Les médias sont là pour représenter symboliquement la réalité, en transformant les événements réels en images saisissantes et en vrais mythes médiatiques. A travers ses fonctions d'information, d'expression et d'interprétation critique les médias influencent le public, l'instruisent et l'éduquent à la fois, en enrichissant son bagage de connaissances, en l'aidant à former sa propre opinion, à traiter des informations et à conscientiser des valeurs. Dans le discours médiatique, l'explication en tant que procédure discursive didactique mais aussi comme activité métalinguistique spontanée, déclenche, souvent de manière inconsciente, ce mécanisme fonctionnel de maintien et de stabilisation de l'intercompréhension, mais elle intervient aussi de manière consciente, programmée comme facteur de rétablissement de l'équilibre des compétences linguistiques, des compétences encyclopédiques et cognitives pour éviter les blocages, assurer la progression normale et consensuelle du discours. L'explication par définition est fréquemment utilisée dans les textes journalistiques: cette définition a une vocation didactique, elle est directe, simple, elle narre et décrit l'objet ou le phénomène dans ces manifestations concrètes. C'est un procédé d'explicitation, de reconnaissance et d'identification, de classification des objets de savoir, de précision des sens et des représentations, c'est un procédé inhérent au fonctionnement du langage et à la transmission des informations et des connaissances. Le discours médiatique, comme celui didactique, opère dans la transmission des savoirs avec tous les types de définition, même avec la définition scientifique à la rigueur. La définition médiatique se caractérise toutefois par un

haut degré de plasticité, elle ne recule pas devant l'imagé, le pittoresque, la métaphore dont tous ces articles regorgent.

À l'intérieur de la structure argumentative du texte abondent *les séquences discursives d'exemplification*, toujours centrées sur l'énonciataire, qui soutiennent les processus de compréhension des objets de savoir, celles-ci étant explicitement introduites par des opérateurs tels *de exemplu* = par exemple) et *astfel* (= ainsi) en corrélation avec les verbes *a cita* (= citer), *a mentiona* (= mentionner). Comme un véritable discours didactique, le discours médiatique argumente l'objet de connaissance par l'appel quasi constant au procédé de l'exemplification.

L'exemplification et l'illustration, deux procédés explicatifs par excellence de la communication didactique, sont définitoires pour le concept de didacticité. En tant que procédés discursifs argumentatifs, elles tirent leur force de ce qu'elles se présentent toujours comme des échantillons de la réalité des objets et des phénomènes. Le recours délibérément fréquent à ces procédés dans les textes des médias est un fort indice de didacticité. L'analogie facilite, à son tour, la transmission des informations et des connaissances en suscitant des effets de sens direct, et souvent prégnants, mais toujours essentiels pour la compréhension et l'assomption d'un objet, d'un phénomène ou d'une situation extraordinaire.

Bibliographie

- Cicurel, Francine, 1992, *Pré-visibilité des discours journalistiques : à propos d'un événement-catastrophe*, in *Les Carnets du Cediscor*, 1, Presse de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Dospinescu, Vasile, 1998, *Semiotica si discurs didactic*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.
- Moirand, Sophie, 2007, *Les discours de la presse quotidienne*, P.U.F., Paris.
- Roventa-Frumusani, Daniela, 1999, *Semiotica, societate, cultura*, Institutul European, Iasi.

ANNEXE

Una din cele mai mari catastrofe naturale din istoria SUA

(02/09/2005)

Irina Cristea

Dorinta lui Ossama ben Laden de a ingenunchea SUA a fost dusa la indeplinire, dar nu de teroristii-kamikaze ai retelei al-Qaeda, ci de furia naturii. Ciclonul Katrina a facut prapad in mai multe state americane, lasand in urma un bilant greu de crezut: mii de morti, orase devastate si refugiati care nu stiu incotro sa o apuce. O catastrofa naturala de asemenea proportii nu a mai avut loc in SUA de 105 ani.

SUA, ingenuncheate de ciclonul Katrina

(Analogia=Analogie)

Ce n-a reusit reseaua terorista Al-Qaeda a devenit posibil datorita furiei naturii. Americanii au de plans mii de morti si de deblocat doua state in urma trecerii devastatoare a ciclonului Katrina. Eforturi financiare si umane uriase trebuie facute pentru ca autoritatile sa salveze ce se mai poate salva. Prioritare sunt transportarea refugiatilor in locuri sigure si mentinerea ordinii, in special in orasul New Orleans.

(Definitia = Definition par narration)

Mii de morti, oameni fara adapost, violente, jafuri si strigate disperate de ajutor. Atat a ramas in urma ciclonului Katrina, care aproape ca a sters de pe harta SUA orasul New Orleans si a provocat pagube care acum o saptamana pareau greu de anticipat. Din orasul unde 30% din populatie traia oricum sub pragul saraciei, doar acoperisurile caselor se mai disting de sub apele care au maturat totul in cale. New Orleans, nu a mai avut norocul de acum 13 ani, cand uraganul Andrew ameninta sa il distruga dar

l-a ferit aproape in ultima clipa. De data aceasta, Katrina l-a lovit cu o furie nemaiintalnita din septembrie 1900, cand orasul Galveston, din statul Texas, a platit naturii un tribut de aproape 8.000 de vietii omenesti.

Predictii sumbre

Bilantul tragediei din urma cu cateva zile este cutremurator. Cifrele vorbesc de la sine: un numar foarte mare de morti, preconizat sa atinga ordinul miilor, un milion de persoane ramase fara adapost, aproape un sfert de milion de kilometri patrati de teren grav afectati de-a lungul coastei de la Golful Mexic. Chiar daca furia naturii pare sa se fi domolit, cosmarul localnicilor si al autoritatilor este departe de a se incheia. Comunicarea este aproape imposibila, sute de familii incercand cu disperare sa dea de urma celor dragi. "Nu ma intereseaza ce am pierdut, material. Vreau doar sa-mi gasesc copiii. Am primit la un moment dat un mesaj de la ei ca ar fi OK si ca incerca sa iasa de acolo. Dar vreau sa-i vad si sa-i strang in brate", a declarat o femeie care nu mai stie nimic despre sotul si copiii ei.

Epidemii si violente

In regiunile cele mai afectate se ajunge extrem de greu, iar operatiunile de recuperare si salvare a supravietuitorilor sunt foarte dificile. In plus, de azi pe maine ar putea izbucni epidemiile iar pericolul foametei este cat se poate de real, in conditiile in care resursele de hrana si apa sunt ca si inexistente. Din cauza lipsurilor grave cu care se confrunta, populatia si-asa saracita a orasului New Orleans a inceput sa recurga la metode disperate. Furturile si violentele se inmultesc, semn ca nervii sunt intinsi la maximum iar comportamentul oamenilor scapa de sub control. Autoritatile incerca sa tina situatia in frau, dar tot ce mai poate face primarul este sa transmita SOS-uri catre puterea centrala.

(De aici încep explicatiile = Là commencent les explications)

Semnele

Primele semne ca o furtuna de proportii ameninta sudul SUA au aparut in jurul datei de 20 august. Katrina s-a format in zona Bahamas la data de 24 august. La acel moment, expertii ii acordau intensitatea unei furtuni tropicale. A lovit in sa zona statului Florida a doua zi, cu puterea unui ciclon de categoria I pe scara Saffir-Simpson, provocand inundatii, intreruperea furnizarii energiei electrice si facand 11 victime. Pe masura ce si-a continuat cursul, intensitatea Katrinei s-a redus, revenind la cea a unei furtuni tropicale. Ajunsa in Golful Mexicului, si-a recapatat puterile mai repede decat ar fi anticipat specialistii si s-a transformat intr-un ciclon de categoria a V-a, cea mai mare de pe scara Saffir-Simpson. Cu vanturi avand intensitatea medie de 280 de kilometri pe ora si rafale ajungand chiar la 320 de kilometri pe ora, Katrina a pornit spre nord, dar a slabit din nou exact inainte sa loveasca a doua oara, in statul Louisiana, la 29 august. La acel moment coborase o pozitie pe scara intensitatii, maturand statul american cu vanturi a caror viteza ajungea la 235 de kilometri pe ora. Apoi, Katrina a devenit ciclon de categoria a III-a, lovind zona dintre statele Louisiana si Mississippi cu vanturi de 125 de kilometri pe ora.

Lumea a treia s-a mutat la New Orleans

(Analogia = Analogie)

Ciclonul Katrina a fost mai distrugator si a luat mai multe vietii decat al-Qaeda la 11 septembrie, aceasta este opinia multor americani. Daca la 11 septembrie au murit in urma atentatelor organizate de Ossama ben Laden aproximativ 1.500 de persoane, ciclonul Katrina a secerat, cu siguranta, mai multe vietii omenesti, desi pana acum autoritatile s-au ferit sa avanseze o cifra. Un bilant va fi dat publicitatii in momentul in care acesta va putea fi realizat, dar se vorbeste despre mai multe mii de morti. Pentru moment, autoritatile nu se grabesc sa se preocupe de contabilizari si cifre, pentru ca se vad confruntate cu o situatie careia cu greu ii pot face fata. Orasul New Orleans continua sa ramana punctul

slab, locul unde pare sa se fi strans tot raul din lume: (descriere + naratiune) case distruse, oameni dati disparuti, probabil morti, un oras in agonie, in care par sa fi ramas doar cetateni din lumea a treia pusi pe jafuri si distrugeri, violuri, violenta armata, de parca dezastrul produs de furia naturii nu ar fi fost suficient. Autoritatile se straduiesc in aceste momente sa-i evacueze pe cei aproximativ 200.000 de oameni ramasi in New Orleans, in marea lor majoritate persoane de culoare, si sa puna capat actelor de violenta si jaf. Pentru a restabili ordinea, peste 22.000 de componentii ai Garzii nationale au fost dislocati in Louisiana, avand in vedere ca cei aflati in zona nu mai faceau fata situatiei, un membru al Garzii a fost ranit cu focuri de arma in timp ce incerca sa impiedice un grup de jefuitori sa devasteze un magazin.

(Ilustrarea = Illustration)

Armata intervine

In aceste conditii, autoritatile au ordonat ca 300 de soldati, antrenati la "scoala razboiului" din Irak, proaspat reveniti de pe front, sa fie desfasurati in New Orleans, avand ordinul de "a trage pentru a ucide" in toti cei care sunt prinsi ca jefuiesc sau comit acte de violenta in orasul devastat de cicloul Katrina.

Operatiunile de evacuare au fost complicate de violentele provocate de persoane inarmate care au atacat convoiul cu ajutoare si elicoptere ale politiei. "Totul seamana cu o scena de razboi. Oamenii sunt capabili sa se ucidă pentru o sticla de apa" (le discours de l'autre), afirma o localnica, plangandu-se de greutatea cu care ajung echipele de salvare la oamenii refugiatii pe acoperisurile caselor.

Violuri

Garda nationala a anuntat ca nu poate confirma violurile care au fost reclamate de mai multe femei la politie, victimele sustinand ca totul s-a intamplat in stadionul acoperit din New Orleans unde sunt adăpostite mai multe mii de persoane.

Colonelul Pete Schneider a afirmat ca nu poate confirma acest lucru, dar ca nici nu poate exclude total o asemenea varianta, avand in vedere ca in cladire sunt cazate 20.000 de persoane, din toate categoriile sociale. Pe de alta parte, surse ale politiei afirma ca au fost semnalate violuri si crime care, din cauza situatiei dificile, nu pot fi anchetate acum.

300

de soldati, antrenati la "scoala razboiului" din Irak, proaspat reveniti de pe front, vor fi desfasurati in New Orleans, avand ordinul de "a trage pentru a ucide" in toti cei care sunt prinsi ca jefuiesc sau comit acte de violenta in orasul devastat de ciclonul Katrina.

AJUTOR

Ciclonul Katrina a determinat mobilizarea lumii sportului si a artei. Liga Americana de Baseball (MLB) si Liga Americana de Baschet (NBA) au anuntat ca vor dona cate doua milioane de dolari victimelor, iar Conferinta de sud-est a fotbalului american la nivelul colegiilor (SEC) si Asociatia jucatorilor americani de baschet vor dona cate un milion de dolari. Un alt for care va ajuta victimele uraganului Katrina este Liga Americana de Fotbal (MLS), care a anuntat ca va scoate la licitatie pe Internet tricouri cu autografe ale fotbalistilor. Actorul hollywoodian Nicholas Cage a donat aproximativ 800.000 de euro victimelor uraganului

(Peritexte cu finalitate didactica = Péritextes à visée didactique: titres, intertitres à fonction structurante)

UN CICLON CAT ROMANIA

Guvernul american, criticat pentru ca a intarziat in organizarea operatiunilor de salvare in urma ciclonului Katrina, a dat asigurari ca a desfasurat mijloace foarte importante pentru a le veni in ajutor victimelor catastrofei, expunand si dimensiunile catastrofei. Pentru a da dimensiunea exacta a catastrofei, secretarul Securitatii Interne, Michael Chertoff, a reamintit ca suprafata

devastata de ciclon este imensa, adica de 235.000 de kilometri patrati, ceea ce reprezinta echivalentul Romaniei, aproape (237.000 de kilometri patrati)! Sau, comparativ, jumătate din suprafata Frantei (547.000 de kilometri patrati) sau echivalentul suprafețelor Laosului sau Ugandei. Argumentele autoritatilor: Impreuna cu ministrul Justitiei, Alberto Gonzales, Chertoff a incercat sa apere actiunea guvernului fata de ceea ce presedintele George W. Bush a catalogat drept "una dintre cele mai mari catastrofe naturale din istoria tarii", soldata cu mii de morti. "Inundatiile care au afectat New Orleans-ul au afectat puternic capacitatea noastra de a aduce ajutoare si medicamente sinistratilor", a recunoscut acesta, citat de AFP. Pentru ca reprezentantii administratiei Bush au fost criticati pentru felul in care au gestionat criza si ca tin conferinte de presa in timp ce oamenii mor pe strazi, insusi fostul presedinte american George Bush, tatal actualului sef al Executivului american, a sarit in apararea administratiei. "Ne confruntam cu probleme pe care nimeni nu le putea prevedea", a spus acesta. Si fostul presedinte democrat, Bill Clinton, a facut unele aprecieri referitoare la situatia-limita in care se afla si sinistratii, si autoritatile, spunand ca acei oameni care au dus sinistratii la Superdom, devenit acum un loc irespirabil, n-au facut-o decat incercand sa le salveze vietile. Acum, tot in acelasi scop, n-au decat sa-i ia de acolo, spune Clinton. Fostul presedinte a insistat si pe necesitatea ca persoane fizice si firme sa se mobilizeze pentru sinistrati si sa dea bani, pentru ajutorarea zonelor afectate.

SPRIJIN ROMANESC

Traian Basescu i-a trimis ieri o telegrama presedintelui George W. Bush, in care exprima compasiunea poporului roman fata de suferintele provocate de uraganul Katrina. "Am aflat cu deosebita tristete de pierderile masive, materiale si umane, provocate de uraganul Katrina in ultimele zile. Distrugerile provocate in Florida, Georgia, Kentucky, Tennessee si in mod deosebit Louisiana, Alabama si Mississippi au pus la grea incercare poporul american. Va rog sa transmiteti sincere condoleante familiilor greu incercate si indoliate, impreuna cu sentimentele mele de

compasiune profunda pentru aceasta tragedie de mari proportii", se arata in scrisoarea de condoleante, in care seful statului isi exprima speranta ca reconstructia va fi incununata de succes in cel mai scurt timp. Romania s-a oferit insa si sa sustina cu o contributie proprie eforturile autoritatilor americane pentru sprijinirea populatiei afectate. Anuntul a fost facut de primul ministru Calin Popescu Tariceanu, care a transmis la randul sau condoleante familiilor afectate de uraganul Katrina. (O.S., A.N.)

URECHEALA EUROPEANA

America, socata si umilita de cicloul Katrina, striga, la unison, ziarele europene! Prilej de mici rafuieli cu administratia Bush, prinsa ca intr-o capcana de urgiile naturii, cicloul Katrina da frau liber imaginatiei gazetarilor, care se intrec in titluri de prima pagina. "Lumea a treia, SUA", "Superputerea umilita", "Bush, luat de uragan", "Impotentia SUA" si cate si mai cate nu s-au scris zilele acestea despre situatia din Statele Unite! Presa britanica, adica presa principalului aliat al Americii, si-a exprimat ieri uimirea de a vedea o superputere precum SUA umilita de consecintele unui cicloul. "Sa vezi o superputere umilita este o umilinta in sine", afirma The Daily Telegraph. The Daily Mail compara neputinta SUA de a-si ajuta cetatenii aflati in suferinta cu cea de care da dovada in Irak. "Iata o superputere care poate rasturna cand vrea un dictator, dar care este atat de prinsa de consecintele razboiului, incat a devenit incapabila sa raspunda adecvat dificultatilor prin care trec zeci de mii de cetateni ai sai, loviti de o catastrofa naturala. Presedintele Bush plateste cu adevarat un pret foarte mare pentru nebunia sa militara", titreaza ziarul.

(Ilustrare prin vocea celuilalt...)

GROAZA

"Am vazut oameni murind. Am vazut cadavre zacand alaturi de mine timp de mai multe zile in sir. Am impresia, in fiecare clipa, ca voi muri si eu. Sunt sigura ca, in aceste conditii, oamenii

se pot ucide intre ei pentru o sticla de apa sau pentru o bucata de paine". Supravietuitor.

NEMULTUMIRE. "Nu inteleg de ce echipele de salvare nu au ajuns la timp. Nu inteleg de ce dureaza atat de mult pana ca ordinea publica sa fie restabilita. Suntem in America si nu inteleg lipsa de comunicare intre autoritati si populatie. Este dezgustator. Avem sentimentul ca am fost abandonati". Supravietuitor.

PRECEDENT. De sute de ani, coasta sudica a SUA se confrunta cu furtuni care de care mai intense. Prima inregistrare documentara a unui uragan de mare putere dateaza din perioada razboiului de independenta. De-a lungul timpului, furtunile din aceasta zona au facut circa 15.000 de morti.

CEL MAI GRAV. Ciclonul Galveston (8 septembrie 1900) era considerat cea mai grava catastrofa naturala ce a lovit vreodata America. Ciclonul, caruia i s-a spus la vremea respectiva "furtuna", a afectat orasul Galveston din sud-estul statului Texas. Se estimeaza ca vantul avea o intensitate de aproape 230 de kilometri pe ora, in conditiile in care anemometrul cu care cei de la biroul meteo local masurau viteza vantului a fost pur si simplu smuls. Intre 6.000 si 8000 de oameni au murit in timpul ciclonului, iar pagubele materiale ar putea fi estimate la circa 700 de milioane de dolari.

CEL MAI INSELATOR. Ciclonul Okeechobee (San Felipe) a lovit sudul statului Florida in septembrie 1929 cu vanturi de 250 de kilometri pe ora. Detine trista performanta de a fi al doilea ciclon in ce priveste numarul de victime provocate. Bilantul initial de 1.836 de victime a fost modificat la peste 2.500 in anul 2003. Unul dintre motivele pentru care au pierit atatia oameni a fost cursul inselator al furtunii. Okeechobee ar fi trebuit sa atinga Florida la 6 septembrie, dar a intarziat zile bune. In acest rastimp, oamenii care isi evacuasera casele au inceput sa se intoarca si au fost prinsi de vanturi si de apele a caror adancime depasea 6 metri.

CEL MAI DEVASTATOR IN 30 DE ANI. Cicloul Diana s-a produs in septembrie 1984, in Carolina de Nord si in cea de Sud. La acel moment a fost descris drept cea mai devastatoare furtuna produsa in SUA in ultimii 30 de ani. In asteptarea cicloulului, 14.000 de oameni au fost evacuati din zona de coasta catre zone aflate cu mult deasupra nivelului marii. Din pacate, multi s-au intors acasa cand Diana parea ca se va produce doar in largul oceanului si au fost surprinsi de cicloul. Surprinsi au fost si cei 500.000 de rezidenti din orasul Wilmington, Carolina de Nord, atunci cand Diana si-a schimbat cursul si le-a afectat orasul.

CEL MAI SCUMP. Cicloul Andrew a lovit Bahamas si statele Florida si Louisiana in august 1992. Atat data, cat si traiectoria au fost similare cu cele ale Katrinei. La acel moment, orasul New Orleans a scapat ca prin urechile acului de distrugere. Zonele unde furtuna si-a atins apogeul au fost Morgan City and Lafayette, din Louisiana, dar zonele cele mai afectate au fost Bahamas si sudul Floridei. Peste 25 de oameni au murit si mai mult de 100.000 de case au fost distruse. Instalatiile radar si anemometrele de pe acoperisurile birourilor Centrului National pentru observarea uraganelor au fost luate de vant. Pana la Katrina, Andrew a fost considerat cel mai "scump" cicloul, totalul pagubelor fiind de aproape 35 de miliarde de dolari.

Katrina, cel mai "scump" uragan (30/08/2005)

America nu a mai vazut pana acum un cicloul mai distructiv decat Katrina, care loveste de doua zile Louisiana si Mississippi. Daca situatia continua, societatile de asigurari ar avea de platit pagube de pana la 25 de miliarde de dolari.

Uraganul Katrina a facut pana acum cel putin 65 de morti si nenumarate pagube materiale. 80% din orasul New Orleans este sub apa. Daca cicloul continua sa faca ravagii pe coasta Statelor Unite, specialistii apreciaza ca s-ar putea confrunta cu cel mai "scump" uragan care a lovit vreodata America.

SUB APA. Cele mai puternice manifestari ale ciclonului Katrina au ocolit New Orleansul, care a scapat astfel ca prin urechile acului. Insa uraganul a inundat portiuni intregi de coasta. Sistemul de baraje care protejeaza New Orleansul, un oras care se afla cu doi metri sub nivelul marii, a inceput sa cedeze. Cea mai severa problema a suferit-o, in timpul noptii de luni, un baraj ce ingradeste apele Lacului Pontchartrain. Aici a aparut o spartura de peste 60 de metri in lungime, iar apele lacului navalesc acum cu putere in oras. In unele locuri, apa creste cu 30 de centimetri pe ora, iar in altele a atins deja o adancime de peste 6 metri. Primarul din New Orleans, Ray Nagin, a confirmat ca barajul s-a spart. "Inima mea este grea asta-seara. Nu am vesti bune. Orasul New Orleans este devastat. Probabil 80% din oras este sub apa", a spus Nagin. El s-a mai declarat uimit de faptul ca, in pofida apelurilor repetate ale autoritatilor, care au cerut de duminica evacuarea completa a orasului, multi oameni au refuzat sa plece din New Orleans si se afla acum intr-o situatie disperata sau au pierit deja. Peste 50 de persoane au fost salvate cu ajutorul elicopterului din casele lor aproape acoperite de apa, si acestea au marturisit ca nivelul apei a crescut atat de repede, incat nici macar nu au avut timp sa isi incalte pantofii.

PAGUBE. Distrugerile provocate de vantul puternic, care a "maturat" in lung si in lat zona timp de o zi, nu pot fi decat estimate deocamdata. Daca pierderile de vieti omenesti sunt mai usor de contabilizat, companiile de asigurari se asteapta sa mai dureze o vreme pana cand vor fi estimate toate pierderile materiale. Este insa clar pentru toata lumea ca suma pe care asiguratorii ar avea-o de platit se ridica la peste 10 miliarde de dolari si daca cele mai negre scenarii ale meteorologilor se adeveresc, ar putea depasi chiar 25 de miliarde. In aceasta eventualitate, Katrina ar putea deveni cel mai "scump" uragan din istoria Statelor Unite.

PERICOL. Cei care au fugit din fata urgiei ar putea fi sinistrati timp de cateva luni, pentru ca apa care se strange in orasele aflate sub nivelul marii nu are unde sa se scurga. In aceste conditii,

Crucea Rosie din America a lansat cea mai mare operatiune umanitara de pana acum, mai bine de 75.000 de sinistrati avand nevoie de ajutor. Mai mult de 1,3 milioane de locuinte din Louisiana, Mississippi si Alabama au ramas fara electricitate si sunt devastate de trecerea uraganului. Autoritatile sfatuiesc sinistratii sa nu se intoarca acasa (chiar daca unii nu mai au casa) cel putin o saptamana, pentru ca imobilele nu au nici un fel de utilitati si ar putea fi invadate de serpi sau insecte periculoase. Mai mult, expertii cred ca New Orleansul s-ar putea transforma dintr-un oras incantator intr-o uriasa groapa de gunoi, plina cu substante chimice toxice, deseuri si moloz.

(Citarea=Citation)

SUA accepta orice ajutor

Statele Unite vor accepta toate ofertele de asistenta venite din strainatate in urma uraganului devastator Katrina, a anuntat Casa Alba, citata de AFP. De altfel, comunitatea internationala si-a exprimat deja solidaritatea fata de Statele Unite, afectate grav de Katrina, care a devastat statele Louisiana si Mississippi, pe o suprafata de 235.000 de kilometri patrati. Uniunea Europeana si Natiunile Unite au fost primele mari organizatii internationale care si-au oferit sprijinul, prin ajutorarea victimelor uraganului. In timp ce unii sinistrati se intreaba de ce ajutorul intarzie sa ajunga, iar iarna trecuta elicopterele americane au deversat tone de ajutoare pentru victimele din regiunile asiatice afectate de tsunami, biroul ONU pentru coordonarea asistentei umanitare (Ocha) a oferit asistenta autoritatilor americane.

Usa deschisa

"Nici o oferta de asistenta nu va fi refuzata", a afirmat Sean McCormack, purtatorul de cuvant al Departamentului de Stat, care a mentionat numeroase tari si organizatii internationale care au propus sa acorde ajutor Washingtonului, inclusiv Venezuela, cu care Statele Unite sunt in relatii tensionate.

El a citat Rusia, Japonia, Canada, Franta, Honduras, Germania, Venezuela, Organizatia Statelor Americane (OEA), Jamaica, NATO, Australia, Marea Britanie, Olanda, Elvetia, Grecia, Ungaria, Columbia, Republica Dominicana, Salvador, Mexic, China, Coreea de Sud, Israel si Emiratele Arabe Unite. Caracasul s-a oferit sa furnizeze populatiei sinistrate combustibil prin intermediul Citgo, filiala americana a companiei publice din Venezuela, PDVSA. Chiar si presedintele venezuelean, Hugo Chavez, ale carui relatii cu SUA sunt destul de tensionate, a propus trimiterea unei brigazi de salvare, nu fara a critica vehement administratia Bush pentru ca nu a elaborat un plan de evacuare inainte ca uraganul sa atinga teritoriul american.

Indices de didacticité dans le message nonverbal du talk show culturel

Lacramioara COCÎRLA

Université de Suceava

Abstract: This research has as its aim the identification of several signs of didactics which are present in the non verbal communication of the cultural talk-show. I reached the conclusion that Catalin Stefanescu's show: 100% for sure gives us real examples of non verbal messages for this TV show type.

Their analysis emphasized the fact that the nonverbal plays a much more complex role than the ordinary linguistics concatenation as the words can be misunderstood outside their enunciation, fact that shows the existence of a body whose movements shapes over and over again in order to persuade and win the viewers' adhesion.

«Oui, nos corps sont des corps qui parlent. Comment saisir alors la parole dans toute sa réalité, si nous ne prenons en compte sa dimension corporelle?»

(Danielle Bouvet)

La force persuasive du langage télévisuel doit énormément aux moyens nonlinguistiques par lesquels le sujet communique son attitude pragmatique-affective à l'égard du monde. La prosodie, la mimique, les gestes, la musique, le studio enrichissent la connotation des significations verbales. Au-delà des informations, par les marques de la communication nonverbale, le discours télévisuel communique les émotions et les sentiments des protagonistes, leurs relations avec les autres en contribuant à leur propre influence, et à l'influence du public récepteur. Par rapport à d'autres types de discours média, le discours télévisuel est, par

excellence, un discours oral qui a comme effet la diminution de la distance énonciateur-énonciataire, phénomène propre au discours didactique; le discours oral a le rôle d'actualiser, de réaliser l'objet proposé par l'énonciateur. Dans le discours didactique, le professeur manipule ses élèves pour que ceux-ci accèdent à la vérité de la science; à son tour, le modérateur d'un talk show manipule son public par un discours qui étale son intentionnalité, affirme, explique, raconte, argumente pour gagner l'adhésion de celui-ci.

Notre analyse s'appuie sur le talk show culturel *Garantat 100%* de Catalin Stefanescu, une émission dont le credo est la vulgarisation de la culture: *Ceea ce ne straduim noi sa scoatem în fata niste facatori de cultura si sa-i facem pe oameni sa înțeleaga ca e bine sa consumi act artistic.*¹

Dans le talk show culturel, comme dans toute communication médiatique, on met deux instances: une instance de réception (le public) et une instance de production (le modérateur Catalin Stefanescu et son invité, le metteur en scène Cristi Puiu). Le modérateur joue deux rôles fondamentaux: *celui de chercheur-pourvoyeur d'information, celui de descripteur-commentateur d'information*². Grâce au statut de réalisateur et modérateur de l'émission, l'instance de production se trouve dans une position d'autorité: celle-ci possède des connaissances qu'il faut transmettre et elle a même le pouvoir de le faire. Au niveau physique, le modérateur se conduit comme un chef d'orchestre, en usant de gestes et de mouvements de celui-ci, en éclaircissant les messages verbaux à l'aide de son corps. Les mouvements de celui-ci rendent possible, maintiennent et règlent l'interaction des interlocuteurs: le contact visuel, la posture d'écoute ou de sollicitation de la parole, l'approche ou l'éloignement de l'interlocuteur, les signes de changement du rythme et de l'intensité du flux de la parole. Quand le modérateur écoute son invité, il ne reste pas passif, en

¹ www.videofil.ro/news/interviuri/cu-catalin-stefanescu-autorul-emisiunii-garantat-100.html.

² P. Charaudeau, 2005, *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*, De Boeck, Bruxelles, p.58.

réalisant toute une série de gestes: il dirige le regard vers l'invité, il meut la position de son corps, il acquiesce de sa tête:



L'intonation, le rythme de la parole, l'intensité de la voix influencent d'une manière positive le déroulement de l'interaction communicative dans laquelle sont entraînés les deux protagonistes. Le rythme de la parole varie selon l'idée exprimée, les pauses ont le rôle de souligner l'importance des informations transmises.

De tous les sens de l'homme, l'ouïe et le regard contribuent dans la plus grande mesure à l'édification communicative: *Les yeux ont un tel pouvoir expressif qu'ils sont dits être «le pouvoir de l'âme»*³. Dans les relations interpersonnelles, le regard peut offrir un important feed-back sur les réactions de l'autrui. D'ailleurs, sans ce contact visuel, les protagonistes de l'émission ne sentiraient pas l'interaction, la communication; le plus souvent, le locuteur peut modifier son propre discours en fonction de la perception de son interlocuteur. Communicateur tout à fait distingué, Catalin Stefanescu sait manier habilement ces éléments paraverbaux en fonction de son interlocuteur et du message transmis. *On le voit parler, communiquer, informer, tout est choix. Non pas seulement choix de contenus à transmettre, non pas seulement choix des formes adéquates pour être conforme à des normes de bien parler et de clarté, mais choix d'effets de sens pour influ-*

³ D. Bouvet, 2001, *La dimension corporelle de la parole*, Peeters, Paris, p. 9.

encer l'autre, c'est-à-dire, au bout du compte de stratégies discursives.⁴

Les gestes réalisés avec les mains sont les plus fréquents et les plus nuancés chez les protagonistes du talk show. Il y a des **gestes iconiques** qui ont une forte relation formelle avec le contenu sémantique de la parole en créant une expression parallèle:



– **Cristi Puiu:** „– [...] *Știi cum se spune, o spune Goddard la un moment dat: «orice taietura, orice lipitura, de la un capat la altul, stii, se lipeste... ca-i taietura, ca-i lipitura este o minciuna»*“

Il y a aussi les **gestes métaphoriques** qui créent une image, comme les gestes iconiques, mais ceux-ci se rapportent à un objet abstrait, présentant *une image de l'invisible, image de l'abstraction*⁵. En ce sens, on a remarqué que *«l'expérience que nous avons des objets physiques (en particulier de notre corps) est à l'origine d'une extraordinaire variété de métaphores ontologiques, c'est-à-dire de manières de percevoir des événements, des émotions, des idées etc., comme des entités et des substances»*⁶.

L'invité Cristi Puiu recourt à un geste métaphorique pour exprimer la durée:

⁴ http://www.aqit.org/Patrick-CHARAUDEAU-Le-discours-d-information-mediatique-La-construction-du-miroir-social_a28.html

⁵ D. Bouvet, *op. cit.*, p. 23.

⁶ *Idem.*, pp. 25-26.

– Cristi Puiu: „Si-atunci trebuia ca-n intervalul asta de 2'-3' care sunt foarte lungi în film [...]“



Souvent, le message verbal est doublé par un geste d'**illustration** pour l'accentuer ou le clarifier (indice de didacticité). Cette association des signes verbaux et nonverbaux équivalents augmente la redondance du message hétérogène et redouble les chances de compréhension. On peut dire que le discours de l'instance de réception recourt aux procédés de captation, car, «*nu atât cunoasterea valorilor transmise asigură asumarea lor [...] cât, mai ales, «modul camuflat și persuasiv al transmiterii lor»*⁷.

Par exemple, dans le talk show que nous analysons, on exprime à un moment donné le message verbal suivant: «*e un cadru...îmi place cum e filmat... îmi place cum se misca camera... în fine*» accompagnée d'un geste iconique par lequel le metteur en scène Cristi Puiu veut illustrer le plus fidèlement possible la manière dans laquelle on a filmé le cadre en discussion (choix d'effets de sens pour influencer l'autre):

Le message gagne ici beaucoup en redondance et le geste assume une fonction descriptive très claire.

⁷ V. Dospinescu, 1998, *Semiotica și discurs didactic*, Ed. Didactica și Pedagogica, București, p. 57.



Nous avons essayé ici de mettre en évidence le problème de contexture des interactions verbales et nonverbales, et de montrer que le nonverbal joue dans la réalisation discursive un rôle, parfois, beaucoup plus complexe que les réalisations linguistiques. Aucun mot ne peut être compris en dehors de son énonciation, qui est aussi celle d'un corps dont les mouvements modèlent infiniment les paroles du discours pour persuader et gagner l'adhésion du grand public.

Notre intention n'a pas été de dresser un inventaire des messages nonverbaux d'un talk show, mais de suggérer, par les aspects présentés, leur impact sur les traces de didacticité de celui-ci.

Bibliographie

- BOUVET, D., 2001, *La dimension corporelle de la parole. Les marques posturo-mimo-gestuelles de la parole, leurs aspects métonimiques et métaphoriques, et leur rôle au cours d'un récit*, Peeters, Paris.
- CHARAUDEAU, P.; GHIGLIONE, R., 2005, *Talk Show-ul. Despre libertatea cuvântului ca mit*, Polirom, Iasi.
- CHARAUDEAU, P., 2005, *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*, De Boeck, Bruxelles.
- CHELCEA, S., 2005, *Comunicarea nonverbală: gesturile și postura. Cuvintele nu sunt de ajuns*, Universitatea București.
- DOSPINESCU, V., 1998, *Semiotica și discurs didactic*, Ed. Didactica și Pedagogica, București.

- FÂRTE, GH.-I., 2004, *Comunicarea. O abordare praxiologica*, Casa Editoriala Demiurg, Iasi.
- FISKE J.; HARTLEY J., 2002, *Semnele televiziunii*, Institutul European, Iasi.
- GRANT, B. M.; GRANT HENNINGS, D., 1977, *Miscarile, gestică și mimica profesorului*, Ed. Didactica și Pedagogica, București.

Sitographie

- www.videofil.ro/news/interviuri/cu-catalin-stefanescu-autorul-emisiunii-garantat-100.html.
- http://www.aqit.org/Patrick-CHARAUDEAU-Le-discours-d-information-mediatique-La-construction-du-miroir-social_a28.html.

Analyse des éléments de didacticité dans le discours des médias (la presse écrite)

Vasile DOSPINESCU
Université de Suceava

Abstract: The purpose of the article is to discuss the concept of *didacticity* and to suggest a series of methodological paths that could be followed to track its manifestation in the analysis of media discourse, with a particular attention paid to the different genres of the written daily press, when dealing either with socio-political and economical events, or with extraordinary natural phenomena that generate strong emotion as well as a cognitive interest of a large public.

Keywords: Discursive moment, exploratory corpus, reference corpus, ‘observables’, reformulation, didactic processing, categories of recipients, multiform / semiotic / textual / enunciative heterogeneity, degrees of didacticity.

0.1. Considérations méthodologiques¹

Afin d’éviter de nous égarer dans la profusion diverse et complexe, éclectique, parfois même chaotique des textes média-

¹ On parle (cf. Bénédicte Pincemin, in Rastier et Pincemin, 2000: 84-85) de divers „niveaux” de corpus qui interviennent à des moments différents de l’analyse: un *corpus existant* «correspondant aux textes accessibles dont [on] peut disposer»; un *corpus de référence*, «constituant le contexte global de l’analyse, ayant le statut de référentiel représentatif, et par rapport auquel [...] se construit l’interprétation des résultats»; un *corpus de travail*, «ensemble des textes pour lesquels on veut obtenir une caractérisation», et enfin un *corpus d’élection*, sous-corpus du corpus de travail “contrasté” par rapport à celui-ci» (cité dans Moirand, 2007, *Les discours de la presse quotidienne*, Coll. Linguistique nouvelle, PUF, Paris, p. 3).

tiques, il nous faut définir un objet de recherche aux dimensions accessibles à l'analyse et, en même temps, précis, un objet aux contours relativement stables, communément appelé «corpus de référence». C'est précisément à ce corpus que va faire appel l'analyste avant le repérage des éléments observables et à la réunion des données dans les «sous-corpus de travail» qui contiennent les formes sémantiques ou sémiotiques sur la base desquelles on fera la description des productions discursives ainsi retenues. Là intervient la notion de «**moment discursif**» (cf Moirand, 2007: 4) comme ensemble de productions discursives qui illustrent brutalement, ou plus ou moins spectaculairement, un fait du monde réel qui à travers et dans les médias se transforme dans un événement (la vache folle, la coupe mondiale de football, le résultat imprévisible d'élections, le 11 septembre, la guerre d'Irak, la grippe aviaire, le tremblement de terre suivi du tsunami dévastateur, en France comme chez nous). Un événement ou un fait, aussi spectaculaire qu'il soit, ne constitue un moment discursif que dans la mesure où il engendre une production médiatique abondante qui laisse, à plus ou moins long terme, certaines traces dans les textes suscités ultérieurement par d'autres événements, au plan précis de la circulation des mots, des formulations et des direx qui laissent des traces avec une incidence directe et inévitable sur la mémoire collective manifestée, par le souvenir ou par l'oubli, dans les différentes communautés affectées par des événements pareils.

Si les discours font l'événement, l'énonciateur médiatique est celui qui fait ce qu'on peut appeler leur mise en scène de la même façon que « le professeur transmet des savoirs, exprime des appréciations, agit comme animateur par des procédés de *mise en scène* des connaissances (théâtralisation, suspense, simulation de l'ignorance, monstration, et démonstration, etc.)². Dans cette perspective, ce qui nous intéresse, c'est la diversité des genres discursifs dans la presse quotidienne car chacun des genres en question opère différemment cette mise en scène à travers une répar-

² Dospinescu, 1998: 100. Voir aussi pp.186-188.

tition des articles et des documents entre la première page et les pages intérieures, constituant chacun une unité d'analyse. Nous dirons, en citant Moirand (2007: 6), qu'un moment discursif pourra être défini dans la presse et par les conditions médiologiques dans lesquelles ils apparaissent: «il est signalé dans la première page, il donne l'occasion dans les pages intérieures à un regroupement d'articles et de documents qui constitue une *hyperstructure* au sens d'Adam et de Lugrin (2000)»³. La réunion des données consistera ainsi dans la constitution d'un «corpus exploratoire» formé de quelques hyperstructures qui illustrent l'apparition d'un moment discursif, et qui facilitera ultérieurement la constitution d'un corpus de référence.

0.1.1. Le corpus exploratoire

Ce qui nous préoccupe, c'est le problème de la transmission des savoirs en général, particulièrement de ceux scientifiques et technologiques qui sont à la base de la compréhension d'événements comme ceux évoqués plus haut, transformés par les médias en moments discursifs «mémorables», nous voulons plus précisément voir le rôle des médias, dans la mesure où ils en ont un, dans la diffusion des connaissances scientifiques et techniques, la façon dont opère cette communication, les formes que peut revêtir cette transmission de savoirs dans les médias ordinaires, particulièrement dans la presse quotidienne généraliste s'adressant à un vaste public.

A ce point de vue sont dignes d'être retenus les articles d'information, surtout ceux d'information scientifique et technique, ainsi que les encadrés ou les glossaires à fonction didactique. Un moment discursif qui se prête parfaitement à une telle approche analytique serait par exemple chez nous la crise de la

³ «L'hyperstructure est un élément de structuration de l'information, intermédiaire et facultatif, situé entre le journal et l'article. Elle trouve son origine dans un processus d'éclatement ou de réunion. Elle est formée d'un ensemble d'articles et d'images graphiquement regroupés et complémentaires, bornés à la limite supérieure de l'aire scripturale vi-lisible de la double page» (Lugrin, 2001: 69, cité dans Moirand, 2007: 6).

grippe aviaire, comme cela a été le cas en France lors de l'affaire de la vache folle que la presse roumaine a également reflétée en 1996 et dans les années suivantes. De tels événements produisent, au-delà de la narration des faits dans leur apparence de réalité, avec les causes supposées, connues ou non, avec leurs effets, toutes sortes de commentaires ou de chroniques dans lesquels le journaliste, plus ou moins informé ou connaisseur du domaine dont relève tel ou tel événement, s'évertue à formuler des jugements, des explications, en exposant des opinions, en fournissant des informations ou en apportant des témoignages qui décrivent, tout en l'approximant, la réalité scientifique des phénomènes constatés lors de la production de l'événement. De pareils événements présentent la particularité de s'encadrer dans la même catégorie de faits ou de phénomènes, ceux qui se rapportent surtout, dans la presse généraliste, à la notion de risque pour la santé, l'alimentation ou l'environnement: la vache folle en 1996, la grippe aviaire en France en décembre 1997, en 2006 en Roumanie, les organismes génétiquement modifiés ou manipulés (dorénavant OGM) en avril 1999, le Coca-Cola contaminé en juin 1999. Tous ces événements ont constitué des moments discursifs qui s'inscrivent dans une même famille d'événements et cette inscription se manifeste matériellement par la récurrence de certaines formulations dignes d'être prises en considération, ce que Moirand (2007) appelle d'ailleurs des «observables» potentiels de l'analyse. La presse est tenue non seulement d'informer sur tout ce qui se passe, mais aussi d'expliquer les événements: cela suppose recueillir des connaissances des plus autorisées et provenant de sources aussi variées que crédibles.

Cette réalité scientifique d'événements qui s'imposent à l'attention publique, ceux que nous évoquions plus haut, est à même d'engendrer des discours d'interprétation ou de traduction en quelque sorte des discours savants, généralement connus comme des discours de vulgarisation de la science. Les journalistes ont souvent recours à pareils discours pour rendre accessible et intelligibles les savoirs savants à un public aussi vaste qu'hétérogène. Il arrive que la science ne "sache" pas tout, et toujours, qu'elle ne

puisse pas expliquer tous les phénomènes qui peuvent, comme ceux dont on parle, surprendre et menacer la société par leur nouveauté et par leur violence dévastatrice. Il apparaît alors (cf. aussi Moirand, 2007: 8-10), dans les articles et les documents véhiculés par la presse, un discours nouveau formé par les dires des scientifiques, des experts, mais aussi de toutes sortes de responsables politiques ou administratifs qui reprennent en altérant, en reformulant ce que disent les premiers – déclarations vagues, ou au contraire sûres, hypothèses, propositions de mesures et de remèdes – «mots et formulations étant de la sorte “ballottés” d’un locuteur à un autre, au gré de leur circulation dans les médias» (p.9). Ce nouveau discours ne semble cependant pas être le discours de vulgarisation de la science et de la technique, discours si bien connu, mais bien «un discours sur la science ou autour de la science, dans ces relations conflictuelles avec la société» (id.), discours qui ne se veut plus la traduction par les acteurs des médias des discours des savants de la communauté scientifique, mais un discours produit par une variété d’énonciateurs, représentant différentes communautés – économistes, industriels, savants, associations de consommateurs, etc. – entraînés dans la communication médiatique en fonction du degré d’implication, de responsabilité ou par les intérêts de chacune dans l’explication ou la solution des problèmes et l’élimination des effets produits par ces événements. Tout ce qui se dit ou s’écrit quant aux causes, aux effets, aux mesures de défense, tous les mots et les formulations qui circulent dans cette ronde ou sarabande de discours, tout cela est porteur de mémoire, tout cela construit une opinion collective, une doxa en tant que somme de savoirs plus ou moins articulés et fondés scientifiquement, qui sont transmis à un public de plus en plus vaste. Ce public se trouve en instance didactique, sinon d’enseignement, au moins en situation d’apprendre, d’information, d’initiation à une certaine connaissance par l’intermédiaire d’un discours à valences didactiques évidentes, discours construit par un traitement spécifique dans et par tous les médias de tels événements, devenus grâce à leur prégnance des moments discursifs. Cette transmission de connaissance tiendra compte de

l'interaction de notions comme le dialogisme ou la mémoire collective sans quoi aucune forme de communication n'est envisageable.

Si, pour nous en tenir aux distinctions de Moirand, les premières analyses de l'ADF remontant aux années '70 étaient fondées sur des corpus de la plus grande homogénéité possible (textes produits par un syndicat, par un parti politique, par un homme politique ou par une formation idéologique), une analyse de discours d'inspiration française de nos jours se fonde chez nous, méthodologiquement parlant, sur ces *moments discursifs* qu'on peut qualifier de moments forts, au sens où ils accaparent toute l'attention des médias, et caractérisés en France, mais particulièrement dans la jeune démocratie roumaine, par l'extrême hétérogénéité multiforme des unités discursives soumises à l'analyse: «Or, la presse se caractérise par une forte hétérogénéité, voire une instabilité, des conditions de production des discours qu'elle diffuse, qu'elle les construise ou qu'elle les transmette» (Moirand, p. 10). C'est d'autant plus vrai chez nous où la presse est confrontée à une effervescence chaotique dans un monde en cours de réglementation, et où elle expérimente la liberté d'expression après avoir été bâillonnée pendant de longues décennies. Cette **hétérogénéité multiforme** se présente donc comme un trait permanent et constitutif des textes des médias occasionnés par différents moments discursifs, comme ceux dont nous avons parlé, marqués tous par une diversité multiforme manifeste des genres discursifs.

La presse ordinaire exhibe, à une lecture rapide de plusieurs numéros, une *lecture flottante* comme l'appelle Sophie Moirand, cette hétérogénéité aux multiples facettes, à la fois sémiotique, textuelle et énonciative. Une telle lecture de type balayage, nous montre, aux dires de Moirand (p.11) qu'il est pratiquement impossible de «clôturer un corpus sur un seul type d'unité rédactionnelle ou sur un même titre de presse»:

– **l'hétérogénéité sémiotique** exprimée dans des articles de longueurs différentes, diversité formelle des documents (grandeur, couleur, caractères, disposition fragmentée des titres et des

articles, etc.), alternation du verbal avec des unités surmontées d'un péritexte simple (titre et son autodésignation dans l'éditorial) ou accompagnées d'un péritexte complexe, avec des photos, des tableaux, des croquis, un appareil de titres avec appel de titre ou surtitre, sous-titre, intertitres, etc., avec l'iconique (photos, documents infographiques etc., cf. Moirand, p.11). De ce type d'hétérogénéité peut rendre compte la catégorie de *l'hyperstructure*. Il s'agit d'une hétérogénéité globale qui résulte de la relation de résonance entre les mots, les formulations et les divers dires d'une part et des documents d'illustration à l'intérieur de la même hyperstructure d'autre part (v. note 3), relation fondée sur des «liens formels et sémantiques qui sont tissés d'une unité discursive à une autre (id)».

– **l'hétérogénéité textuelle** se rattache à celle sémiotique au niveau global du classement des articles en brève, article d'information, interview, enquête, reportage, éditorial, glossaires, dessin de presse. On peut observer, au niveau des unités discursives et des sous-unités, des textes à vocation didactique (*Qu'est-ce qu'un OGM ?*), des formes de description, de récit ou d'argumentation, ou ce que Moirand appelle «plages» de texte marquées typographiquement comme l'énumération, ou marquées linguistiquement (les marques de temporalité et de chronologie dans le cas du récit) ou comme l'explication annoncée par certains types d'énoncés interrogatifs ou par des formes de relations de cause-conséquence, ou comme le texte procédural à fonction de conseil ou de mise en garde, tout cela pouvant marquer des tracés de lecture didactique à travers la présence jusque dans les titres de modalités spécifiques qui renvoient à des actes de langage conventionnels de métacognition: *Que faut-il savoir / Qu'est-ce qu'il est bien de savoir ? Les conseils du spécialiste...* Nous retiendrons, avec Moirand (p.12), que si le *mode informatif* est celui préféré par la presse, et partant spécifique de celle-ci au plus haut degré, celui-ci commute dans le cadre du même article ou d'un article à un autre avec d'autres *modes discursifs*, visibles dans la matérialité du texte verbal ou iconique (le cas des dessins de presse);

– **l'hétérogénéité énonciative** est donnée par la diversité des scripteurs/locuteurs, journalistes, correspondants locaux, envoyés spéciaux, rédacteurs occasionnels provenant de milieux sociaux différents, mais aussi par la multitude de lieux, de moments et de sources d'information souvent mentionnées en tête des textes (*Bucuresti, Pe aeroportul Baneasa, La primele ore ale diminetii, Din Jurnalul National, De la Institutul National de Meteorologie* etc.). L'hétérogénéité énonciative est inscrite dans les paroles ou dans les mots cités ou empruntés à d'autres sources par l'emploi des guillemets ou leur insertion dans les bulles des dessins de presse, ainsi que par les verbes introduisant les discours rapportés ou par l'utilisation apparemment insidieuse d'expressions ou de formulations énoncées par d'autres, à fonction de rappels mémoriels à l'intention des destinataires qui peuvent décoder des allusions faites à des événements et à des dire antérieurs.

Les multiples discours qui constituent les unités discursives réparties sur la surface de la page de journal sont, comme l'indique Moirand (p.12), transversaux aux deux grandes classes de genres discursifs reconnus par les professionnels de la presse (cf. Adam, 1997):

– la classe des genres à énonciation plutôt *objectivée*, avec les articles d'information, les tableaux, les croquis, les glossaires, les encadrés à vocation didactique, l'infographie, etc., tous des genres rappelant fortement les ingrédients de la communication didactique;

– la classe des genres centrés sur une énonciation *subjectivée*, avec les éditoriaux, la chronique, le dessin de presse, l'article de commentaire et d'analyse (surtout politique), etc.

Nous formulons ici l'hypothèse que, si d'une manière générale les études sur la vulgarisation et les discours de diffusion des savoirs scientifiques et techniques sont basées prioritairement sur la première classe de genres, c'est-à-dire sur ceux à énonciation objectivée, dans le cas des faits scientifiques et techniques qui se trouvent derrière les événements traités par les médias, événements avec un écho puissant dans la conscience sociale, les deux classes de discours, les deux classes de genres sont à prendre en

considération pour précisément la diversité des liens entre les deux classes d'unités discursives qui s'entrelacent en s'étayant les unes les autres à l'intérieur de la même page, d'une page à l'autre, d'un journal à un autre, d'un média à un autre, et même parfois, d'un événement à un autre de la même catégorie. Les unités discursives à énonciation objectivée relèvent de la relation de l'événement en soi, avec tous les aspects, les conséquences et les réactions verbales qu'il a suscitées, tandis que les unités discursives de commentaire – appréciations, évaluations, anticipations – relèvent des genres à énonciation subjectivée. On sait bien que les deux types d'énonciation se relaient, avec toutefois une prééminence de l'énonciation objectivée, dans la communication didactique des savoirs.

0.1.2. «Les observables de l'analyse»

Le traitement médiatique d'un événement est sous-tendu par les catégories, aux dires mêmes de Moirand (2007), de temps et d'espace du support. L'étalement chronologique de l'exploitation médiatique d'un événement par la presse est un premier critère qui doit être intersecté avec celui de l'espace occupé sur la surface du support, du numéro de journal, ou dans la grille des émissions de radio et de télévision. Nous avons là, pour ce qui est du temps et de l'espace occupé dans un média par un événement, devenu moment discursif, l'indice d'un possible traitement didactique: il y a de fortes chances que l'événement en question réclame, de par sa nouveauté et sa prégnance affichées dans la dimension spatio-temporelle que lui réservent les médias, une approche textuelle et discursive dans une perspective didactique.

Ensuite, il nous faut retenir également deux catégories qui peuvent nous servir de cadre de référence dans le cas d'une approche analytique globale de la mise en scène d'un événement devenu moment discursif, concept qui nous renvoie à celui de leçon ou d'unité pédagogique ayant cours dans la didactique. D'abord, la superstructure, de nature thématique, formellement une arborescence prototypique, nous permet de découper, d'une part, les contenus en ce qui concerne l'événement en soi, et

l'arrière-plan, ou la toile de fond, d'autre part, sur laquelle il est projeté, avec l'histoire, la chronologie de faits similaires, l'évocation de situations du même type, autrement dit les structures textuelles qui réalisent la relation ou le récit des faits en soi avec toutes les conséquences et les réactions qu'ils ont suscitées dans la société, de même que les structures qui remplissent le rôle de commentaire (appréciations, évaluations, justifications et explications). La deuxième catégorie est l'hyperstructure, «plutôt formelle», qui table sur le déroulement, l'étalement en évolution du traitement de l'événement et de sa dispersion dans des genres autonomes dans la presse écrite, genres «qui permettent la circulation de l'information entre des articles centraux et les microgenres “périphériques” tels les encadrés et les glossaires, voire les interviews, les chroniques et les dessins de presse» (id., p.14). Ce qui nous intéresse ici, de notre point de vue, celui des valences didactique du discours médiatique, c'est tant la partie de commentaire dans la superstructure que les microgenres périphériques dans l'hyperstructure en tant qu'éléments recelant des indices forts de didacticité, dispositifs discursifs à vocation didactique et éducative (générateurs d'attitudes et de comportements) qui traversent les textes médiatiques d'un bout à l'autre.

L'analyse des textes médiatiques s'appuie sur les unités établies par le découpage du texte en sous-ensembles distincts du point de vue typographique délimités par des titres, des encadrés, des traits, etc. (qui rappellent la sémiotique typographique des manuels scolaires). Toutes ces unités textuelles, tous ces microgenres, différents signes iconiques, différentes récurrences sous forme de répétitions ou de reformulations de mots, structures syntaxiques, façons de dire sont à observer de près dans leur fonctionnement discursif et textuel, toutes sont à prendre comme des observables de l'analyse: «ceux-ci sont caractérisés par des catégories qui renvoient aux fonctions essentielles du langage verbal: «représenter» et «communiquer», catégories sur lesquelles s'appuie l'analyse linguistique du discours et qui donnent lieu à la construction des sous-corpus de travail...» (id., p.15).

Une attention toute particulière sera donnée à un ensemble de sous-corpus constitués par les co-textes verbaux identifiables autour de segments délimités à leur tour par la catégorie de la nomination qui se réfère au mode de nommer, de désigner, au mode de caractériser ou de qualifier, enfin au mode de reformuler un objet dans la communication médiatique (mais aussi et surtout didactique). Dans ses analyses, Moirand a retenu, parmi les éléments observables, les objets du monde scientifique nommés et caractérisés dans des styles fonctionnels différents: terminologie scientifique (*OGM* ou *organismes génétiquement modifiés*, *encéphalopathie spongiforme bovine*)/terminologie populaire (*maladie de la vache folle*); les notions qui à travers l'utilisation qualifiante acquièrent fonction de représentation d'une catégorie d'événements construite par un tel moment discursif dans telle famille ou classe d'événements, des notions qui, précisément, pour être communiquées réclament certaines procédures d'explication, donc telles ou telles procédures discursives didactiques; les événements en soi tels qu'ils sont évoqués avec leur dénomination, tels *la crise de la vache* ou *le drame du sang contaminé*, *le poulet à la dioxine*, *le soja fou* etc., utilisés dans les titres, mais aussi dans les expressions à fonction analogique, donc explicative (*comme dans l'affaire du sang*); enfin les différents acteurs impliqués dans le moment discursif à des titres différents (le cas de OGM qui ont impliqué des personnes et des institutions, avec des fonctions d'information ou de décision, dont les dires fonctionnent comme des arguments d'autorité: *le ministre de l'Agriculture*, *les militants anti-OGM*. *L'Institut National de la Recherche Agronomique*, etc).

Tous ces éléments, et bien d'autres (il suffit d'observer tous les co-textes de chaque nouvel objet, chaque nouvel aspect ou chaque nouvel effet pour déceler des marques plus ou moins explicites de didacticité), sont à prendre en compte pour définir, à travers également le prisme des différents degrés de didacticité, le mode de fonctionnement des textes médiatiques autres que ceux propageant l'information de routine.

A ce premier ensemble de sous-corpus nous en ajouterons un deuxième (cf. aussi Moirand, p.17) que nous considérons comme décisif pour notre analyse centrée sur les valences didactiques et éducative des discours médiatiques: il s'agit des sous-corpus qui réunissent ce qui se dit, ce qui se déclare directement ou indirectement, des dires cités ou relatés, «des dires mentionnés, évoqués ou parfois imaginés», avec ou sans nomination de l'acteur cité ou interviewé, ou le verbe qui introduit ce qu'on dit et la manière de le dire ou ce qu'on a dit et comment on l'a dit (des verbes qui décrivent l'attitude de l'énonciateur par rapport à son propre énoncé).

Tous ces sous-corpus comme les nomme Sophie Moirand, ou minicorpus comme nous aimerions à les appeler, doivent être considérés comme autant de portes d'entrée dans la matérialité textuelle si hétérogène des discours des médias. Leur choix se fait en fonction de leur fréquence dans le contexte du même moment discursif et du mode de répartition, de distribution dans les différents genres ou sous-genres qui peuplent les médias. Le grand nombre de pareils genres, qui traitent le même événement, la même information, est le signe de l'apparition d'un moment discursif marquant, significatif par au moins un aspect, celui de la nouveauté et d'un certain impact aux plans cognitif et affectif-émotionnel, aspect qui ne saurait ne pas induire des effets de didacticité.

1. Un concept fondateur de l'analyse des valences didactiques du discours médiatique: la didacticité

La didacticité est un concept fondateur et fédérateur:

- a) en tant que présence de l'autre;
 - a1) en tant que discours de transmission d'information, de savoirs ou, d'une manière générale, de connaissance;
 - a2) en tant que possibilité de trois perspectives de définition:
 - **situationnelle** (cf. Moirand, 1992: 10), où l'un des interactants possède une connaissance ou des savoirs supérieurs qu'il désire ou qu'il est tenu de par ces «obligations de service» de partager avec autrui;

– **formelle** au sens que la didacticité peut être décelée dans les manifestations linguistiques repérables dans des procédés de langage spécifiques (catégories ou procédures discursives): la définition, l'explication par exemplification ou illustration, par analogie, répétition, mais aussi dans certains traits ou traces prosodiques ou iconiques;

– **fonctionnelle** selon la visée poursuivie par l'énonciateur dans son discours: communication de savoirs (faire savoir) ou exécution d'activités (faire faire), exposition de savoirs ou enseignement (exposer tout simplement ou carrément faire apprendre), explication-compréhension (faire voir) ou formation d'opinions ou de convictions (faire croire), ou tout cela à la fois ? «Car le choix des formes ne repose-t-il pas stratégiquement sur des pré-construits situationnels ou culturels (au sens de la logique naturelle de J B. Grise), particuliers à une rhétorique didactique, donc dans les schématisations argumentatives que construit le locuteur selon l'évaluation qu'il fait, la perception qu'il a de la situation (Bakhtine)» (ib., p.10-11);

b) Généralement on évoque plusieurs types de didacticité:

b1) Une didacticité primaire, directe ou explicite (tous les textes de l'Institution scolaire, discours d'instruction, d'éducation et de formation);

b2) Une didacticité secondaire, indirecte et, parfois, implicite, fondée sur une intention de didacticité, réelle, simulée ou cachée. Il est souvent question d'une didacticité spontanée, liée à la notion de "discours ordinaire": interactions parents / enfants, étrangers / natifs, divers professionnels / clients, etc., à quoi il faut ajouter les discours des médias et d'autres discours de transmission d'informations (journal d'entreprise, guides touristiques, dépliants, modes (livrets) d'emploi);

c) Enfin, pour dépister la didacticité, pour définir, surtout dans les discours des médias, des degrés et des formes de didacticité, il nous faut envisager plusieurs plans de l'analyse, successivement ou simultanément, car la didacticité, quand elle n'est pas manifeste et explicite, peut prendre des formes discursives très subtiles et difficiles à déceler. C'est pourquoi Moirand trouve bon de privilégier «des approches linguistiques différenciées et croi-

sées: lexicologie et discursivité, hétérogénéités sémiotiques, prosodie et énonciation, genres discursifs et catégories linguistiques, etc.» (1992: 11).

d) Une autre manifestation discursive génératrice de formes et de degrés de didacticité est la présence de l'autre à travers les catégories de la personne et autres désignations, cet autre dont les traces sont à investiguer telles qu'elles se sont inscrites dans la matière linguistique et, d'une façon générale, sur la surface sémiotique et dans l'organisation discursivo-textuelle. Cette présence de l'autre est double : il s'agit d'abord de l'autre dans les dire relatés, évoqués, invoqués ou même imaginés et ensuite de l'autre en tant que destinataire de l'interaction discursive tel qu'il s'inscrit dans les textes médiatiques à visée didactique⁴.

Nous pensons que, bien qu'il semble difficile de déterminer avec précision formes et degré de didacticité à partir de la simple présence de l'autre, nous avons affaire le plus souvent à des discours à forte coloration didactique toutes les fois qu'il y a interaction avec autrui, une interaction d'information, doublée d'une interaction d'explication, qui survient dès qu'un des interlocuteurs détient un plus de savoir, de connaissance, qu'il entend, par simple désir ou "obligation de service", partager à l'autre conformément au principe aussi qui veut chaque fois réduire ou éliminer le décalage sémio-cognitif (déséquilibre de connaissance)⁵ entre

⁴ "Le partenaire de l'interaction verbale s'inscrit dans le texte à visée didactique, mais de façon différente selon qu'il s'agit de didacticité "dure" (par exemple le discours-miroir des textes de formation relevant du Dire de faire) ou de didacticité "molle" (par exemple le discours d'action des interactions d'affaires relevant du Faire agir ou du Faire réagir) et, degré encore moins apparent de didacticité, le discours de vulgarisation grand public, qui s'appuie sur des pré-construits de ce que l'autre pourrait dire et qui constituerait l'extrémité molle de la didacticité» (Moirand, 1992: 12-13).

⁵ «[...] il opère, dans tout texte [...], sur le fond d'un déséquilibre de connaissance, une instance d'énonciation spécifique d'un certain type de communication, dont les marques doivent se manifester sur la surface discursive par des actes de langage particuliers à ce type de discours (didactique, n. n.), grâce, entre autres, à une fréquence et à une redondance supérieures par rapport à d'autres discours (la définition, l'explicitation, l'explication, l'exemplification, l'illustration, la répétition, l'analogie, etc.)» (Dospinescu, 1998: 50).

les interactants pour la réussite de la communication. Ce qui fait qu'une sorte de contrat didactique se solde par un discours didactique, c'est que, au-delà des instructions d'apprendre ou de faire quelque chose, au-delà de la consigne d'accomplir quelque chose ou d'adopter un comportement (Faire-faire et Faire-agir), il y a toujours, explicitement ou implicitement, une intention et la fonction de faire comprendre, d'expliquer un objet de savoir: *Ainsi une situation didactique (c'est-à-dire institutionnellement marquée comme telle) ne suffit pas à définir la présence d'un discours didactique: **il y aurait contrat didactique mais pas de discours didactique**, lorsqu'il s'agit de Faire faire ou de Dire de faire, sans donner les raisons des comportements imposés, lorsqu'il s'agit d'apprendre à faire sans dire le pourquoi des pratiques imposées, sans faire comprendre donc, sans expliquer* (Moirand, 1992: 15).

L'idée qui s'impose d'elle-même serait que la présence de l'explication, de l'intention de faire comprendre quelque chose à quelqu'un, ou bien l'intention de lui faire faire une action, effectuer une activité ou adopter un comportement, est un indice fort de didacticité, quand même Moirand (p.16) considère que l'inscription de l'autre dans un texte ne traduirait pas toujours et péremptoirement l'intention que celui-ci soit tenu d'acquérir des connaissances: «il n'y a pas toujours une intention de didacticité, même si la situation est de nature didactique» (*id.*) (si toutefois l'on définit la didacticité comme une intention de changer l'état de connaissances chez l'autre, alors que, par exemple, la fonction de la recherche scientifique serait de produire des connaissances nouvelles dans un domaine spécialisé)» (*id.*).

Pour nous, nous pensons que le concept de didacticité veut dire toute intention (vouloir faire-savoir ou faire-faire), explicite ou implicite, de changer l'état existentiel de l'autre, destinataire d'un discours, en tant que croyance, attitude, comportement et même disposition à l'action, à travers l'assomption d'informa-

tions et de savoirs transmis par le destinataire-énonciateur de ce discours.

Si Sophie Moirand semble hésiter quant à l'existence d'une intention assumée *a priori* et de façon délibérée de compétence-tialisation du destinataire, processus «qui viserait une appropriation de connaissances par le lecteur ou l'auditeur des savoirs construits par des discours-sources ou discours primaires» (Moirand, 1992: 16), Sandrine Reboul (1992: 107) arrive à la conclusion que la démarche journalistique comporte une certaine orientation didactique, que les textes médiatiques produits sur de tels thèmes ont au moins une apparence de didacticité qui découle de la présence des interviews avec des spécialistes du domaine, de toutes sortes de rappels terminologiques, ou même de renvois bibliographiques, etc., dont l'effet didactique est amplifié par des éléments linguistiques manifestes au niveau d'un certain type de lexique plus ou moins spécialisé. Les journalistes ne semblent pas préoccupés ni intéressés de la reformulation explicative, se réfugiant derrière les spécialistes dont ils invoquent les définitions et les paraphrases pour clarifier, définir ou expliquer divers phénomènes. Le journaliste ne fait que proposer ce que l'auteure appelle des «pistes didactiques», qui ne sont pas approfondies, ce qui nous semble naturel étant donné que cela ne rentre pas dans les «obligations de service»⁶ du journaliste qui n'est ni légitimé, ni autorisé à exposer *didactiquement* des informations et des savoirs. Nous ne pouvons cependant pas ne pas reconnaître l'existence, dans les textes médiatiques, sinon d'un processus de transposition didactique des connaissances scientifiques, au moins d'un traitement didactique qui doit être mis sur le compte d'une certaine compétence didactique du journaliste, conscient et donc préoccupé de se faire comprendre s'il veut être lu ou entendu, une

⁶ «Le profil professionnel du métier de professeur, animateur / informateur / évaluateur, est brossé par ce que nous appelons couramment *obligations de service*. Pris dans carcan des obligations, le professeur semble «programmé» pour produire un discours égal, uniforme, niveleur, apte à inculquer des comportements identiques, ou au moins comparables, au destinataire de son discours» (Dospinescu, 1998: 101).

compétence qui relève de la dite compétence de communication de chacun d'entre nous, laquelle double, en l'étayant, la compétence proprement linguistique:

On peut alors s'interroger, à partir du corpus, sur l'écart existant entre l'effet didactique manifestement présent et le contenu peu approfondi des informations. La divulgation scientifique se diversifie dans ses formes pour s'adapter au support des mass-médias et opte pour «une forme plus communicationnelle» (Schiele et Jacobi, 1988: 3). On peut se demander si le support journalistique ne cherche pas à contribuer à cette divulgation. Mais cette démarche reste, semble-t-il, occasionnelle. (Reboul, 1992: 107)

Le recours spontané, quasi automatique à une «forme plus communicationnelle» tient de la vocation didactique, nous dirions même la fonction didactique du langage, d'une certaine manière inhérente à celui-ci et fondée sur le besoin impérieux ressenti par les interactants de débloquer, par l'explication, l'échange linguistique portant sur tel objet d'information ou de connaissance. Et cette démarche, en effet, en est une occasionnelle, au sens où elle se met en œuvre toutes les fois que la transparence de la communication risque d'être menacée par le décalage sémio-cognitif (cf. *supra*).

En accord avec l'auteure, nous pouvons dire que toutes ces formes d'insertion du discours des autres présents ainsi linguistiquement dans les textes médiatiques ont le don de mettre en scène «la didacticité» ou, au moins, engendrer des «effets de didacticité». L'auteure se demande si on peut considérer que le journaliste est animé par une réelle intention didactique ou s'il cède simplement à un besoin de séduction à travers la didacticité. Nous pouvons pencher vers la deuxième variante, à savoir que, dans son désir de se faire lire ou entendre, tout acteur médiatique a tout l'intérêt et l'obligation de service (voir la note 3) de rendre son message le plus clair possible, d'une certaine manière aussi

“vi-lisible” que possible, en employant toutes les procédures discursives d’explication (par définition⁷, par exemplification et illustration⁸, analogie, répétition, schématisation discursive, alternance du code sémiotique), ce qui, de toute évidence, produit des effets de didacticité des plus authentiques⁹.

1.1. De la didacticité dans le discours ordinaire

Outre les textes dont la fonction ou la vocation sociale est de transmettre des connaissances (manuels scolaires, dictionnaires, travaux de recherche ou de vulgarisation, etc), il y a toutes sortes d’ouvrages hétérogènes marquées par certains styles et certaines rhétoriques, par des traits de syntaxes, de tonalité ou de vocabulaire, des textes donc qui peuvent comporter une teinte, sinon une dominante de didacticité. C’est dans de tels discours produits, non pas forcément pour transmettre des savoirs, que l’auteure se propose de chercher des traces formelles de didacticité. Cette

⁷ «Tout discours qui use et abuse de la définition se transpose en un discours didactique. L’apparition des séquences discursives définitionnelles dans un discours quelconque se constitue en une marque de didacticité de ce discours» (Dospinescu, 1998: 254).

⁸ «Exemplification et l’illustration, comme formes de l’explication didactique, sont deux autres traits définitoires pour le concept de didacticité. L’exemplification et l’illustration, comme procédés discursifs argumentatifs, tiennent leur force de ce qu’elles se présentent toujours comme des échantillons de la réalité des objets et des phénomènes, échantillons appelés, par la dialectique même du discours didactique, à témoigner d’une *certaine* manière. Aussi abstrait que soit le domaine, l’exemplification, l’illustration de celui-ci concrétisent, matérialisent en quelque sorte l’abstrait par le fait même de l’isoler et de le singulariser par la focalisation de l’attention sur l’échantillon. Le recours délibérément fréquent à ces procédés est indice de didacticité au sens où ceux-ci permettent le parcours en double sens, du général au particulier et du particulier au général» (id., p. 258).

⁹ «Se donner les moyens de „traquer” les traces linguistiques de la didacticité et d’analyser les formes et les degrés de cette didacticité dans des situations les plus diverses, qu’elles soient institutionnellement didactiques, ou spontanément didactiques, ou simulées, nous paraît, à plus long terme, un enjeu scientifique passionnant pour quiconque s’intéresse à la construction des connaissances et donc à la transmission des représentations de la connaissance.» (Moirand, 1992: 20)

capacité de détecter des traces de didacticité se fonde sur «notre simple expérience de locuteur-interlocuteur, qui nous conduit à percevoir dans des énoncés très divers une volonté de transmettre des connaissances, des données présentées comme admises parce qu'établies par les spécialistes en tous genres» (p.24), énoncés dont «l'insinuation» dans le texte, comme exposition ou comme évocation, se présente comme «une rupture, une altération, si minime soit-elle, dans le discours.»¹⁰ (p. 24)

1.2. De l'information à la didacticité

Toute information, surtout celle qui comporte un haut degré de nouveauté, est potentiellement sous-tendue de didacticité, bien que celle-ci s'applique usuellement à un corps de connaissances généralement admises et reconnues, destinées à être transmises à un quelconque public. Dans le cas du discours des médias «se dessine [...] un jeu de contacts entre l'annonce de nouvelles par définition sujette à caution, et la vulgarisation, qui prétend faire référence à un savoir déjà établi, ou qui a vocation de le devenir» (p. 26). Cela se concrétise dans l'alternance d'un discours proprement narratif individualisant, qui relate de manière anecdotique l'événement particulier, avec un discours de la science, discours généralisant, théorisant même. Cette alternance dans les deux sens des deux discours (cf. Dospinescu, 1998 ou 2003) constitue le mécanisme à travers lequel s'instaure la didacticité dans de tels textes, ainsi que dans les discours ordinaires.

1.3. La didacticité des textes médiatiques générée par la circulation des mots et des dire

Dans *Les discours de la presse quotidienne, Observer, analyser, comprendre*, Sophie Moirand s'arrête à ce qu'elle appelle la «circulation des mots et des dire» dans le discours des médias, particulièrement dans la presse ordinaire représentée par les quotidiens régionaux ou nationaux, au rôle des mots et des dire et au

¹⁰ Voir le concept d'intermittence de l'énonciateur didactique dans Dospinescu, 2003.

mode dans lequel ceux-ci expriment différents événements, surtout ceux qu'elle appelle «événements scientifiques ou technologiques à caractère politique» (cf., en France, la crise de la vache folle, les disputes suscitées par les organismes génétiquement modifiées (OGM), la grippe aviaire, etc., qui ont été reflétée par la presse roumaine aussi). Cette sorte d'événements, comme ceux de la série des catastrophes naturelles (les tremblements de terre, le fameux tsunami du 26. 12. 2004) provoque une forte émotion dans l'opinion publique et, par voie de conséquence, un large intérêt dans toutes les formes de médias qui s'adressent à un public très vaste, qui, outre le besoin de s'informer, ressent de façon aiguë le besoin de **savoir**, de **comprendre** donc ce qui se passe, un besoin d'explication. L'auteure se propose de «montrer l'incidence des formes de la langue (dans ce cas le français) sur les "manières de dire" les informations et sur les formes de circulation de celles-ci» (p. 1), c'est-à-dire elle veut montrer le chemin parcouru par différents dire, tels qu'ils sont inscrits dans la matérialité des supports, à propos de certains événements relatés par les médias, autrement dit «la traçabilité des divers dire» dans l'ensemble des médias comme des lieux de rencontre des mots, des formulations et des dire mis en circulation à l'occasion de la production de tels événements. Les différents médias participent à la création de liens entre ce genre d'événements qui marquent la société et établissent de vrais *filis interdiscursifs* (cf. Moirand) entre les dire de toutes les catégories sociales d'acteurs et de public impliquées ou préoccupées par ces événements. L'interaction informative et communicative («cette ronde incessante des discours», id., p. 2) entre tous les facteurs impliqués par les événements, qu'ils s'agissent de leur communication par les acteurs médiatiques ou de leur circulation dans et par le public (lecteur ou spectateur, qui écoute la radio ou regarde la télé), se présente comme une conversation ou un débat généralisé, frénétique confrontation de discours d'explication, de justification, en dernière instance, d'apaisement, d'instauration de la normalité.

Bien que, d'une façon générale, ils soient éphémères, les discours médiatiques marquent le mental collectif, tout en étant le

lieu de constitution de la mémoire collective, mais aussi, dans notre perspective, celui de la dimension didactique des textes médiatiques, au sens où ces derniers construisent et transmettent des savoirs collectifs, ces connaissances qui ne font pas forcément l'objet d'une transmission dans l'institution scolaire, mais qui sont générées et véhiculées par la multitude d'événements que nous vivons de manière directe et immédiate ou à travers les autres dans la vie de tous les jours. Derrière tous les événements, il se cache des connaissances, chacun a une explication, des causes et des effets qui se constituent le plus souvent dans des domaines de la connaissance, de vraies sciences que tout le monde ne détient pas nécessairement, mais de la lumière desquelles tout le monde a besoin pour comprendre ce qui lui arrive et comment il doit réagir.

1.4. La reformulation comme marque de didacticité

Tout événement scientifique ou technique, tout phénomène social ou naturel, une fois arrivé dans la presse, est narré et décrit à l'aide d'une série de mots et d'expressions qui ne font pas partie du vocabulaire usuel et actif d'un large public. Plus précisément il s'agit de formulations ou de termes de spécialité, termes scientifiques ou techniques utilisés pour désigner ou caractériser les différents objets techniques ou scientifiques dans les discours sources, c'est-à-dire dans les discours scientifiques ou techniques qui traitent normalement un certain événement. Arrivés dans les médias, ces termes sont doublés d'expressions synonymes, de périphrases ou de définitions, en un mot de reformulations qui ont la fonction, venant de la part du journaliste ou de ses invités, de faire comprendre toute cette terminologie savante à un public aussi large que possible. Pour entreprendre une analyse de toutes ces formulations, du mode de fonctionnement de la reformulation, que nous considérons comme une procédure discursive didactique par excellence, il nous faut parcourir des corpus qui couvre l'événement en question dès le début jusqu'à son épuisement médiatique (cf. Moirand, 2007: 19). En outre, les événements scientifiques et techniques reflétés par la presse engendrent leur propre

vocabulaire, autrement dit leur propre terminologie, pour construire toutes les notions dont on a besoin pour que ces événements puissent être étudiés, définis ou expliqués, pour le domaine dont ils relèvent ou pour le public qui en a été affecté. Dans la France des années 2000, il apparaît des notions telles que *traçabilité*, *principe de précaution* concernant l'alimentation (plus précisément le bœuf), ou bien chez nous, dans la sphère des disputes et des débats politiques par exemple, à propos des relations entre le président et le premier ministre, la formulation *razboi total* (*guerre totale*) dont le contenu sémantique spécifique est construit par l'analyste politique tout le long de son article (cf. Dospinescu, 2007, ANADISS, 3, p.26). Tout un vocabulaire est ainsi véhiculé par les médias pour exprimer des objets de connaissance ou des notions qui se chargent de connotations nouvelles en fonction des communautés affectées par tels ou tels événements, communautés dans lesquelles des mots spécialisés circulent un moment avec, dans une grande mesure, un rôle didactique dans leur fonction de désignation et de caractérisation d'un savoir, et donc de la sorte de sa transmission, pour revenir ensuite dans la communication médiatique dans laquelle tout ce vocabulaire continue de maintenir allusivement au moins tel univers de connaissance:

Au gré de ces voyages, énonciativement incontrôlables, les mots spécialisés ou leurs formulations médiatisées gagnent des sens nouveaux, au détriment parfois de leur sens originel, et finissent par fonctionner sous le régime de l'allusion plutôt que sous celui de la désignation. (id., p. 20)

1.4.1. Le rôle didactique des stratégies de désignation

Il est sans doute tout à fait évident que bien des mots employés dans les médias pour présenter un fait rare, ou si l'on veut un événement moins connu, sinon carrément inédit, sont inconnus d'une grande partie du public. C'est le cas, en 1996, lors de la crise de la vache folle, de termes tels *encéphalopathie spongi-*

forme, prion, maladie Jacob Kreutzfeld, ou à peu près à la même période, *OMG*. Pour ce qui de tels termes, connus des seuls spécialistes, il faut dire qu'un rôle majeur, essentiel, à vocation didactique évidente, celle de transmettre des savoirs, incombe à tous les médias qui les diffusent tout en prenant soin de les expliquer, de les illustrer, à l'intérieur d'un vaste processus de reformulation auquel participent également tant les journalistes que tous ceux qui sont appelés à s'exprimer, à partir de positions énonciatives diverses, experts, scientifiques, représentants de différentes institutions administratives ou politiques, tout en sachant très bien qu'ils s'adressent à des classes de destinataires¹¹ très hétérogènes. Ces textes diffèrent sensiblement de ce point de vue, celui du travail de désignation adéquate des objets d'information ou de connaissance, narrant ou décrivant des événements qui ne s'inscrivent pas dans l'horizon (encyclopédique) d'attente commun à la majorité des lecteurs, comme cela se passe dans le cas des textes construits à partir d'une représentation de ce qu'on appelle le «lecteur modèle», des textes donc qui s'adressent à un public cible bien connu et connaisseur du domaine. Il s'agit de la presse ordinaire, pas du tout spécialisée, celle des discours "ouverts" (Maingueneau, 1992: 120, *apud* Moirand, 2007: 21) qui visent une multitude de lecteurs différents comme formation et comme préoccupations: pareille presse recourt massivement à la procédure didactique appelée reformulation: «l'éventail des formulations, qu'elles soient dues au médiateur ou présentées dans les phrase citées, se caractérise par sa richesse, sa complexité et son hétérogénéité» (id., p. 21).

¹¹ Classes de destinataires présents dans certains textes et désignés à travers des formes nominales (dénominations et caractérisations, par exemple dans le discours politique: *românii* = les roumains, *pensionarii* = les retraités, *oamenii de la tara* = les paysans / les gens des campagnes, *tinerii* = les jeunes, *femeia* = la femme, *membri de partid sau simpatizantii* = les membres du parti ou les sympathisants, *colegii* = les collègues, etc.), pronominales (*voi* = vous pluriel ou *vous de politesse*, *tu* et les marques verbales de la 2^e personne). C'est pourquoi la classe de destinataires doit être considérée comme un concept opératoire dans l'analyse du discours.

C'est précisément aussi, dirons-nous pour conclure, cette complexité et cette hétérogénéité mêmes des reformulations stratégiques de désignation, de définition et d'explication qui plaident en faveur de l'existence d'une incontournable dimension didactique dans les textes-discours des médias.

Bibliographie

- Cicurel, Francine, 1992, *Pré-visibilité des discours journalistiques: à propos d'un événement-catastrophe*, in *Carnets du Cediscor*, 1, Presse de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Dospinescu, V., 1998, *Semiotica si discurs didactic*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.
- Dospinescu, V., 2006, *Une stratégie discursive: la didacticité*, in *Lecturi Filologice*, nr. 4, octombrie-decembrie, Universitatea Libera Internationala din Moldova (ULIM), Chisinau.
- Dospinescu, V., 2003, *De la présence intermittente de l'enseignant dans les documents didactiques*, in *Probleme de lingvistica generala si romanica*, vol. I, Chisinau, 2003, repris în *Limbaje si comunicare*, vol. VI, partea II, Editura Universitatii Suceava, vol. VI, 2003.
- Moirand, Sophie, 1992, *Autour de la notion de didacticité*, in *Carnets du Cediscor*, 1, Presse de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Moirand, Sophie, 2007, *Les discours de la presse quotidienne*, P.U.F., Paris.
- Reboul, Sandrine, 1992, *Scientificité et didacticité: y a-t-il des traces de discours primaires dans les textes de presse*, in *Carnets du Cediscor*, 1, Presse de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

Le *didactikon* médiatique ou comment se déplacent et comment restent les idées dans le monde social

Laura POPOVICI - ADUMITROAIE

Université de Suceava

Abstract: This article represents an outline of the media discourse on didactic grounds, an analysis on the necessity of *being heard* while *being taught* – converted into a **didactic-media discourse** as a hybrid between two kinds of discourses. This type of discourse contains a conceptual embryo named **media didactikon** forming a nucleus of conceptions and ideas in a thematic statement with communicative aim. The didactikon signifies the convergence and sublimation point of all didactic elements in a dynamics of media discourse. The examples of the media outputs chosen in this paper show the complexity of the media message enriched with didactic procedures and its echo in the social world.

La civilisation antique grecque a connu dès ses débuts cette tendance à déclamer des poésies en public, dans le but d'en propager les valences didactiques, les poètes étant considérés de véritable maîtres qui transmettent vers la société des idées valables. *Un tel type de discours, secondé par l'emphase oratoire peut être considéré un proto discours didactique-médiatique* qui fait la liaison entre le caractère communicationnel de la production littéraire exposée à l'oral et le caractère didactique dans la prolifération des principes nécessaires à la vie sociale.

Tout discours est fondé sur des convictions et des idées qui constituent le noyau de la construction discursive, point de départ pour le développement d'un récit thématique à but communicatif.

Dans le cas du discours médiatique, la totalité des insertions didactiques que se manifestent à l'intérieur ont comme point d'origine **le didactikon médiatique**.

Ce terme désigne le point de convergence, de sublimation des traits didactiques d'une démarche média et, en même temps le point originaire des idées qui tiennent de l'univers didactique à l'intérieur **du magma sémantique** appartenant au discours média. On parle de **magma sémantique** parce que les sens d'un discours médiatique sont **ardents** et **mouvants** et pénètrent le mental collectif auquel ils s'adressent avec une force expressive immense.

La naissance du discours même présume la formation d'un embryon conceptuel duquel se ramifient les significations de la construction discursive. Comme chaque embryon, celui-ci détient un rythme de croissance jusqu'à ce qu'il atteigne la maturité conceptuelle. Une telle construction embryonnaire est représentée par **le didactikon médiatique** qui est responsable, dans le cadre du discours médiatique, de l'implantation des éléments didacticiels.

Le plus souvent, le discours médiatique fait appel à une logique de l'immédiat, de la véracité, de la réalité globale, du nouveau rapport de la réalité avec l'espace et le temps, en arborant ainsi un schéma en quelque sorte périssable des signes et des modèles. La configuration d'un discours de type médiatique est ancrée dans les langages, dans les images et dans les codes culturels qui supposent d'une part une lecture verticale, symbolique des signes de type culturel et, d'autre part, une vision horizontale sur les références liées à la vie sociale.

La compréhensibilité et la captation du sens dans le cadre du discours médiatique sont manipulées discursivement par une **rhétorique informative**. Les idées transmises au moyen de ce genre discursif ont des particularités sociales différentes, étant des représentations du temps et de l'espace d'où elles proviennent. Les idées véhiculées par le discours médiatique dans l'espace du monde social sont indissolublement liées à la modalité de leur présentation et à la réaction qu'elles sont censées déclencher dans le mental collectif. Si les idées deviennent actives dans le contexte de leur transmission sociale, cela veut dire qu'elles bénéficient

ficient de l'argument dynamique du feed-back, comme un corollaire de l'accomplissement du sens initial du message conçu.

Un discours aussi *libertin* que le discours médiatique peut trouver son équilibre discursif-communicatif par des insertions de type didactique, ce qui fait que le destinataire-récepteur le perçoit en tant que réservoir de connaissances actives et dépositaire de faits cognitifs.

La production du discours didactique n'est pas réductible à l'énonciation d'informations de premier rang épistémologique spécifique à l'activité d'enseignement – apprentissage, mais elle contribue aussi à la formation et à la valorisation sociale. Dans ce sens, on peut dire que l'activité didactique ne se déroule pas uniquement dans le cadre de l'institution scolaire, mais aussi dans le cadre des médias où la composante didactique oriente la situation de communication vers une finalité cognitive liée à la compréhension des phénomènes sociaux.

On suppose que le destinataire du discours didactique est directement interpellé et le bénéficiaire du discours médiatique est directement convoqué à la situation de communication. Dans le cas du discours médiatique à accents didactiques, on procède d'abord à la construction d'un *didactikon* médiatique qui oriente l'activité interprétative, en mettant à profit des procédés spécifiques au discours didactique tels la reformulation, l'explication, la définition, l'exemplification, l'analogie, la répétition.

La relation du médiatique avec le didactique se trouve sous le signe de la communication basée sur la production et la réception des signes, en commençant par la structure interne du discours qui offre une contextualité différente, selon la dominante générique du discours, pour arriver à une structure globalisante de la production discursive, complexe du point de vue sémiotique.

Dans le monde social, le trait didactique est facilement repérable à l'intérieur du médiatique qui détient la conscience de la *puissance du message*, étant capable de transmettre une information statique de la sphère épistémologique sous une forme dynamique, spécifique à la communication interactive. Dans ce cas,

l'information est évaluée dans le réel par l'intermédiaire d'un *courant médiatique* intense destiné à vulgariser le message transmis.

Les idées qui arrivent dans le monde social par l'intermédiaire d'un discours didactique-médiatique ont une trajectoire communicative précise et elles forment la matrice conceptuelle du récepteur.

La conception du discours didactique-médiatique est marquée par la formation d'un embryon d'idées qui composent le noyau sémantique-sémiotique du message. L'évolution de cette entité primaire se fonde sur quelques directions argumentatives qui permettront d'orienter la lecture vers le centre du message, ainsi que vers un récepteur spécialisé.

La présence du *didactikon* assure la permanence du message médiatique et le met dans la posture d'activateur de communication didactique sous la couverture artificielle des mass média. Le message reste avec prépondérance médiatique, mais avec des accents didactiques manifestement homogènes au niveau de la communication. L'interaction discursive a lieu à plusieurs niveaux: **communicationnel, situationnel** et **axiologique**.

Du point de vue de la communication, le message est conçu comme un moyen de transport de l'information en vue de l'obtention du feed-back.

Du point de vue **situationnel**, le discours se situe dans une certaine séquence temporaire précise et dans un espace consacré au déroulement actantiel qui souffre des mutations déictiques. Les repères topologiques offrent le squelette du discours et l'ancrage dans le temps réel du déroulement de l'action.

Du point de vue **axiologique**, le discours concentre les valeurs profondes de l'ensemble qui précisent les axes des idées de l'énoncé.

La dissémination des idées dans le discours didactique – médiatique se réalise sur des directions précises qui orientent la signification vers un point de compréhension universelle.

Dans le cadre du discours didactique-médiatique, le *didactikon* médiatique détient tous les éléments nécessaires à une sé-

miotique cognitive pour arriver à la formation d'un syntagme discursif canonique habilité d'organiser la transformation du discours médiatique à proprement parler dans un discours à effets didactiques.

Au cadre du discours médiatique, l'occurrence du trait didactique oriente la perception du récepteur vers l'action de reconstitution des idées énoncées. Dans ce cas, le discours devient une sorte de praxis énonciatif, opérationnel dans le champ social du récepteur.

La perception que le discours médiatique offre sur le monde quant à son mode d'emploi est améliorée grâce aux interventions didactiques. Le discours didactique-médiatique comme entité pragmatique se fonde sur une thématique commune qui se précise en fonction de l'intensité des signes issus de la fusion du plan médiatique et le plan didactique.

La mémoire du discours médiatique est assurée par des entités didactiques insérées à l'intérieur.

La dissymétrie du changement social intervient dans la configuration du discours didactique – médiatique actuel qui vise à obtenir une réponse. Mais la réponse ne suit pas immédiatement la séquence temporelle où le message a été émis; en revanche, après une certaine période on peut observer que les idées contenues par le message ont été réintégréées dans le mental collectif.

Des aspects didactiques du discours média télévisé

Pour illustrer les traits du discours didactique – médiatique, nous proposons un corpus formé de plusieurs productions média télévisées, à caractère didactique, appartenant aux différentes chaînes.

L'une des émissions qui s'inscrit dans l'aire d'investigation proposée, c'est *Întoarcere la argument* («Retour à l'argument»), diffusée tous les jeudis, à 20 heures, par la chaîne de télévision «TV Cultural», réalisée par Daniela Mitache et dont le modérateur est le philosophe Horia Roman Patapievici.

Le titre de l'émission concentre en soi-même la quintessence des idées contenues dans l'ensemble de la production médiatique.

La dénomination de l'émission ramène la pensée du téléspectateur à l'activité didactique et, en même temps, elle lui indique qu'il doit concentrer son attention sur l'argumentation d'un phénomène ou situation sociale. L'argumentation (par analogie !) représente l'un des procédés discursifs didactiques qui facilitent *la transmission des connaissances en suscitant certains effets de sens (...)* importants pour la compréhension et la prise en charge d'un objet, d'un phénomène ou d'une situation.¹

L'émission de 4 octobre 2007 propose un thème inspiré par le titre du livre de Neagu Djuvara, historien, philologue et diplomate roumain, *Thocomerius-Negru Voda, un voïvode Couman*. Cette émission représente une vraie leçon d'histoire qui met en discussion la traversée des Carpates par les Coumans en 1238 pour se mettre à l'abri de l'invasion mongole du royaume hongrois. La polémique déclenchée par l'historien Neagu Djuvara autour de l'origine controversée du voïvode Negru-Voda, celui qui a unifié tout le territoire situé entre les Carpates et le Danube, est dirigée par le modérateur Horia-Roman Patapievicu vers l'exemplification et l'illustration des phénomènes historiques qui se sont produits à l'époque et leurs impact sur la perception historique actuelle.

L'exemplification et l'illustration représentent *des traits définitoires du concept de la didactique*²; ces procédés sont utilisés dans cette production médiatique sous forme d'échantillons capables à concrétiser la réalité objective.

«Retour à l'argument» est le genre d'émission captivante pour un segment de la société contemporaine qui s'intéresse à la culture et à l'histoire. Les stratégies discursives mises en œuvre contribuent à l'assimilation et à l'apprentissage, buts définitoires de la communication didactique que la communication médiatique s'est appropriée.

Une autre production médiatique qui contient des éléments didactiques, c'est l'émission *Parte de carte* («Plaisir du livre») du

¹ Vasile Dospinescu, *Semne mi cunoastere*, Junimea, Iasi, 1998, p.129.

² *Ibidem*.

réalisateur Cristian Tabara, diffusée tous les dimanches à 11 h¹⁵. L'émission du 15 juin 2008 met en discussion le thème de l'esprit roumain dans la vision du livre de Dumitru Draghicescu: *De la psychologie du peuple roumain*, publié d'abord à Paris en 1907, et en Roumanie aux Editions *Historia*.

Les invités à l'émission, les politologues Mihaela Miroiu et Liviu Andreescu, ont réalisé une radiographie symbolique de l'esprit roumain le long de l'histoire et ils ont débattu avec le réalisateur Cristian Tabara le problème de l'altération du caractère des Roumains sous la domination turque.

L'émission met à profit l'analogie en tant qu'argument, procédé qui imprime à la communication une «tonalité didactique» (Vasile Dospinescu 1998: 129). Les protagonistes de l'émission sont mis dans la situation de comparer le style de vie et la mentalité du Roumain à ceux des autres peuples avec lesquels il est entré en contact le long de l'histoire. Les invités et le réalisateur produisent et transmettent des connaissances, en arborant une conduite presque didactique dans leur intervention polémique. Une séquence de l'univers du savoir humain est exposée graduellement dans le cadre de cette émission en un agencement cohérent d'éléments précis qui, à la fin, prennent la forme d'une conclusion pertinente, tout comme dans le cas du discours didactique.

L'émission ayant un caractère didactique des plus exemplaires a été *Doar o vorba sa-ti mai spun* («Juste une parole!»), présentée par le professeur George Pruteanu. Celui-ci a réalisé une vraie leçon de grammaire télévisée où l'exemplification tenait le rôle principal, en offrant au récepteur-télespectateur des échantillons de l'utilisation défectueuse de certaines expressions ou termes de la langue roumaine.

Dans l'émission de 28 mars 1997, le thème débattu a été lié au problème de la cacophonie et son utilisation abusive dans le langage.

Dans cette leçon-pamphlet on peut repérer facilement les éléments didactiques contenus dans le discours médiatique. Outre l'exemplification caractéristique à la communication didactique, le réalisateur opère avec la définition des termes, ayant recours à

des reformulations successives, tout comme l'énonciateur didactique, à fin de faciliter la compréhension complète d'un terme ou d'une expression.

La plasticité des formulations du monsieur le professeur George Pruteanu confère à *la leçon de grammaire télévisée* une aura spectaculaire qui détermine le téléspectateur à participer effectivement et affectivement à l'activité d'apprentissage indirecte.

Le jeu des exemples traverse les frontières du discours didactique pour investir le territoire du discours médiatique par un transfert déductif–argumentatif des idées qui articulent l'émission.

*

Les productions médiatiques à caractère didactique offrent un discours didactique-médiatique basé sur l'orientation argumentative au cadre d'un ensemble opérationnel d'idées conçues dans le but de susciter l'effet de décodification du message et de reconstruction d'une logique situationnelle subjacente.

Le discours médiatique en tant qu'embryon conceptuel didactique détermine le système d'organisation discursif à s'auto-définir par l'intermédiaire d'un noyau instructif-éducatif destiné à indiquer la fonctionnalité de la démarche argumentative.

Bibliographie

- Ardeleanu, Maria-Sanda, *Repere în dinamica studiilor pe text-De la o gramatica narativa catre un model de investigatie textuala*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1995.
- Dospinescu, Vasile, *Semiotica si discurs didactic*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1998.
- Fountainille, Jacques, *Sémiotique du visible*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995.
- Maingueneau, Dominique, *Discursul Literar*, Institutul European, Iasi, 2007.
- McCarthy, Michael, *Issued in applied linguistics*, Cambridge University Press, 2001.

Formes de didacticité dans le discours de la presse roumaine actuelle (Le cas des événements astronomiques)

Mariana SOVEA
Université de Suceava

Abstract: This article aims at the identification of certain elements of didacticism in the discourse of daily press, starting from a body of material published on the occasion of the eclipse of August 1st 2008. The main benchmarks of the analysis refer to possible linguistic manifestations of this didacticism: methods of defining, restatement, or repetition of information, usage of images and diagrams, citation of specialists in the field.

Mots-clé: didacticité, discours médiatique, éclipse, formes discursives.

La situation de communication médiatique implique généralement une instance de production et une instance de réception, reliées par une visée d'information, qui représente le fondement du «contrat de communication médiatique» (cf. Charaudeau, 2000). Afin de remplir cette exigence informative, l'instance médiatique doit chercher, sélectionner et transmettre des informations à une instance-cible aux contours assez flous, que les médias essaient de délimiter à partir de sondages divers. Le contrat établi entre les deux instances a une double finalité: d'une part, une «finalité ethnique» de transmission d'informations, d'autre part, une «finalité commerciale» de conquête d'un public de plus en plus large (idem).

Dans le cas de la presse écrite, une fois l'événement sélectionné, le journaliste se voit obligé de rapporter les faits de la façon la plus précise possible (afin d'être crédible) mais aussi de

mettre en scène et de commenter ces informations (pour capter le plus grand nombre de lecteurs). La presse est amenée ainsi à prendre une posture didactique chaque fois qu'elle vise à expliquer et à enseigner, ne serait-il que latéralement. A la différence du discours didactique traditionnel où les connaissances à transmettre sont «à l'état pur», le discours médiatique ne contient que des morceaux de connaissances, insérés dans des productions diverses. De nombreux événements (catastrophes naturelles, éclipses, découvertes scientifiques, affaires du sang contaminé et des organismes modifiés génétiquement, etc.) deviennent dans les médias des lieux de transmission de connaissances et d'inscription des éléments de didacticité.

Si nous avons choisi de nous arrêter sur les événements astronomiques, c'est que les événements liés aux sciences de l'univers bénéficient d'une large audience. L'astronomie reste d'ailleurs, malgré le développement de ses composantes techniques (radio-astronomie, techniques spatiales, etc.), une discipline ouverte à un public très large et qui génère une production médiatique assez riche. La presse rend compte périodiquement d'événements relevant de ce domaine: découvertes dans la connaissance de l'espace, description de phénomènes astronomiques comme les éclipses ou le passage des comètes, lancements de fusées spatiales, etc.

Afin de construire notre corpus d'analyse nous avons identifié d'abord un événement astronomique qui a constitué un «moment discursif» dans la presse roumaine, qui a donné lieu à «une abondante production médiatique et qui a laissé des traces dans les discours produits ultérieurement à propos d'autres événements.» (cf. Moirand, 2007, p. 4). Nous nous sommes arrêtés à un événement assez récent, l'éclipse de soleil du 1 août 2008, à partir duquel nous avons construit un corpus de référence formé de 22 articles extraits de la presse nationale (*Adevarul*, *Gândul*, *Cotidianul*, *România Libera*) et locale (*Monitorul de Suceava*, *Banateanul*, *Ziarul de Vrancea*, *Monitorul de Vaslui*, etc.).

Le corpus s'étale chronologiquement sur plusieurs semaines dans l'intervalle 16 juillet, lorsque nous avons identifié le premier

article de notre corpus («Eclipsa totala de soare, chiar înainte de Olimpiada¹», *Gândul*) et 1 septembre, la date de l'article le plus récent sur cet événement («Descopera eclipsa!»², *Banateanul*). La plupart des articles sont cependant concentrés dans une période de trois jours (31 juillet-2 août) et relèvent d'une actualité immédiate mise en évidence par l'emploi du déictique «azi» (aujourd'hui) dans plusieurs titres d'articles: «Asa va fi soarele *astazi* la ora 13.12»³ (*Libertatea*), «Cum puteti vedea, *astazi*, eclipsa partiala de soare»⁴ (*Adevarul*), «Românii pot vedea *azi* o eclipsa partiala»⁵ (*Cotidianul*), «Astazi, eclipsa de soare»⁶ (*Monitorul de Vaslui*). La co-temporalité énonciative représente d'ailleurs, à côté de la proximité spatiale, un critère déterminant pour le choix de l'événement qui deviendra nouvelle.

Pour les besoins de notre analyse, nous avons identifié deux directions de travail et constitué deux sous-corpus distincts: d'une part, il nous a paru significatif d'observer la manière dont cet événement est désigné et caractérisé par le journaliste, d'autre part de relever les dires des autres et la façon dont ils sont convoqués dans les articles choisis.

Une éclipse est un phénomène cyclique, c'est pourquoi la plupart des journalistes ont encadré l'événement décrit dans une chronologie plus ou moins large, qui fait référence aux dernières éclipses de soleil observées en Roumanie («Ultimele eclipse partiala de Soare, vizibile în România, au avut loc pe 29 martie 2006 si la 3 octombrie 2005, iar pe 11 august 1999 a avut loc ultima eclipsa totala de Soare vizibila în tara noastra»⁷, *Adevarul*, 1 août) et aux éclipses à venir («O eclipsa totala de Soare vizibila în România va avea loc în 2081, iar urmatoarea eclipsa partiala de

¹ Eclipse totale de soleil, juste avant les Jeux Olympiques.

² Découvre l'éclipse !

³ Voilà comment sera le soleil *aujourd'hui* à 13.12 heures.

⁴ Comment vous pouvez voir, *aujourd'hui*, l'éclipse partielle de soleil.

⁵ Les Roumains peuvent voir *aujourd'hui* une éclipse partielle.

⁶ *Aujourd'hui*, éclipse de soleil.

⁷ Les dernières éclipses partielles de soleil, visibles en Roumanie, ont eu lieu le 29 mars 2006 et le 3 octobre 2005, et le 11 août 1999 a eu lieu la dernière éclipse totale de soleil visible dans notre pays.

Soare va fi pe 15 ianuarie 2010.»⁸, idem). Les marques temporelles jalonnent tous les articles traitant le sujet de l'éclipse: d'une part pour encadrer ce phénomène astronomique dans une suite d'autres phénomènes semblables («O eclipsa de soare, a cincea din acest secol, va întuneca vineri China»⁹, *Cotidianul*, 31 juillet), d'autre part pour indiquer d'une manière très précise l'intervalle de temps où l'éclipse aura lieu («Pasionatii de fenomene astronomice se pot bucura astazi de o eclipsa ce va fi vizibila în România începând cu ora 12.05, maximul ei fiind la ora 13.12.»¹⁰, *Libertatea*, 1 août). La présentation de l'éclipse sera toujours accompagnée des marques temporelles afférentes, vu que le phénomène est limité dans le temps et que la plupart des articles ne se proposent pas seulement de *faire savoir* mais aussi de *faire faire* (dans notre cas d'aller observer l'éclipse de soleil).

En ce qui concerne le destinataire de l'article, tel qu'il est inscrit dans le discours du journaliste, il est rarement désigné par un terme générique («les Roumains») le plus souvent étant préféré le syntagme «les passionnés de phénomènes astronomiques», fait qui explique les détails plus «spécialisés» concernant l'éclipse fournis par certains journaux. Les repères temporels très précis et l'inscription dans le discours d'un destinataire qui n'est pas totalement étranger à ce type de phénomène détermineront donc la manière dont l'événement sera «mis en scène».

Dans la majorité des textes de notre corpus on observe ainsi des fragments désactualisés, où l'on diffuse un corpus de connaissances de nature encyclopédique, dont les sources sont en partie gommées.

«O eclipsa de Soare se produce atunci când Luna trece între Pamânt si Soare. Când discul Lunii acopera în întregime discul

⁸ Une éclipse totale de soleil visible en Roumanie aura lieu en 2081, et la prochaine éclipse partielle de soleil aura lieu le 15 janvier 2010.

⁹ Une éclipse de soleil, la cinquième de ce siècle, va assombrir vendredi la Chine.

¹⁰ Les passionnés de phénomènes astronomiques peuvent se réjouir aujourd'hui d'une éclipse qui sera visible en Roumanie à partir de 12.05 heures, son maximum étant à 13:12 heures.

Soarelui, pentru un anumit loc de observatie de pe Pamînt, lumina solara este blocata complet, iar eclipsa este totala. Daca diametrul discului Lunii este mai mic decât cel al discului solar, eclipsa este inelara.»¹¹ (*Monitorul de Botosani*, 1 août)

Ces fragments font apparaître une didacticité médiatique, facilement repérable à travers des procédés langagiers spécifiques tels que *définitions et explications*, qui recouvrent différentes fonctions dont les plus importantes sont celles d'élucider ou de clarifier un terme ou une notion, d'indiquer une démarche à suivre avec ses étapes, d'expliquer enfin un phénomène ou un processus (cf. Moirand, 1997, p.40). C'est de cette dernière fonction que relève l'explication scientifique qui, pour être acceptée comme telle, doit satisfaire à trois conditions (cf. Grize, 1990, p.106): le phénomène à expliquer doit être reconnu par la communauté des spécialistes, ce qui est dit doit être mis en relation, de façon cohérente, avec les savoirs antérieurs et celui qui propose l'explication doit être considéré comme compétent ou neutre.

Il est intéressant de remarquer dans notre corpus que les définitions et les explications à caractère plus général (qu'est-ce que c'est qu'une éclipse, quels sont les principaux types d'éclipse, etc.) n'ont pas de source identifiable. Le journaliste considère probablement que ce sont des connaissances générales que les «passionnés d'astronomie» doivent connaître déjà. Ce type d'informations pourrait être assimilé à une doxa sur l'astronomie, car elles font partie d'un ensemble de savoirs et de croyances sur l'univers partagés par le public roumain. Pourquoi alors reprendre ces explications (de façon plus ou moins détaillée) dans tous les articles sur l'éclipse? Il s'agit dans ce cas d'un procédé didactique par excellence, celui de *la reprise* du savoir, parfois à l'aide des

¹¹ Une éclipse de soleil se produit au moment où la Lune passe entre la Terre et le Soleil. Lorsque le disque de la Lune couvre en totalité le disque du Soleil, pour un certain lieu d'observation de la Terre, la lumière solaire est totalement bloquée et l'éclipse est totale. Si le diamètre du disque de la Lune est plus petit que celui du disque solaire, l'éclipse est annulaire.

reformulations, afin d'assurer la compréhension et la fixation des informations présentées.

Un autre moyen didactique utilisé souvent dans la présentation des phénomènes astronomiques est représenté par *l'emploi des moyens visuels* – schémas et surtout photos, qui, à côté du linguistique viennent rendre plus claire l'explication du phénomène de l'éclipse. Cette relation très étroite entre image et texte devient explicite dans un titre du type: «Asa va fi soarele astazi la ora 13.12» (*Libertatea*, 1 août), où le titre constitue en fait la légende de la photo présentée. L'utilisation de l'image et en particulier de la photo de spécialiste pour illustrer le phénomène de l'éclipse représente une constante pour les articles de notre corpus. S'il y a des exceptions, il s'agit plutôt des journaux qui ont publié plusieurs articles sur ce sujet (en particulier des journaux nationaux comme *Adevarul*, *Cotidianul*, *România Libera*) et qui ont essayé chaque fois de chercher une perspective nouvelle pour le traitement de cet événement astronomique. Dans ce cas, les images illustrent le changement de perspective du texte: l'article «Cum puteti vedea, astazi, eclipsa partiala de soare»¹² (*Adevarul*, 1 août) est accompagné d'une photo qui représente un enfant qui regarde le soleil à l'aide d'un télescope tandis que l'article qui présente ce qui s'est passé à l'Observatoire Astronomique de Bucarest le jour de l'éclipse «Interes crescute pentru eclipsa partiala de soare»¹³ (*Adevarul*, 1 août) est illustré par une image du bâtiment de l'Observatoire.

La présence de l'autre dans le texte nous a paru constituer un autre point d'ancrage de la didacticité, c'est pourquoi nous avons constitué un sous-corpus avec tous les fragments qui introduisent des paroles autres que celles du journaliste. Nous avons fait la supposition que les dires des spécialistes seront convoqués justement pour introduire les définitions et les explications concernant le phénomène analysé. Or, nous avons observé que les spécialistes ne sont cités que pour des détails concrets, concernant

¹² Comment vous pouvez voir aujourd'hui l'éclipse partielle de soleil.

¹³ Grand intérêt pour l'éclipse partielle de soleil.

cette éclipse particulière ou pour des renseignements pratiques (heures d'ouverture de l'Observatoire, heure de l'éclipse, conseils concernant l'observation de l'éclipse).

«*Potrivit specialistilor de la Observatorul Astronomic din Bucuresti, soarele va fi acoperit între 15% si 29%.*» (*Libertatea*, 1 août)

«*Emil Turcu, muzeograf la Observatorul Astronomic din Suceava, a declarat ca Suceava, Satu Mare si Baia Mare sunt orasele de unde aceasta eclipsa s-a putut vedea cel mai bine.*» (*Monitorul de Suceava*, 2 août)

«*Îi sfatuiesc pe cei care vor sa urmareasca eclipsa sa nu se uite direct la soare, ci sa îsi protejeze ochii de soare [...], ne-a spus profesorul Ioan Adam, presedintele Asociatiei astronomice «Sirius», Bârlad.*» (*Monitorul de Vaslui*, 1 août)

Une caractéristique du discours médiatique sur l'éclipse de soleil de 2008 sera donc cette «non-présence» du spécialiste au moment des explications scientifiques générales. Le journaliste assume lui-même ce rôle et laisse la place à l'expert en astronomie au moment des conseils pratiques et des détails concrets sur le phénomène à présenter. Vu que l'observation incorrecte d'une éclipse de soleil peut avoir des effets négatifs sur la santé des gens, le journaliste entend donner un plus de poids à ces conseils qu'il considère très importants et qui ont ainsi plus de chances à être suivis (puisque c'est un spécialiste qui le dit).

Un autre trait spécifique de notre corpus est représenté par *la manière dont les paroles des autres sont citées* ainsi que *les types de sources citées*. Si certains journalistes font appel directement aux experts du domaine (muséographe de l'Observatoire Astronomique, président d'une association astronomique, etc.), d'autres se contentent de chercher des informations sur les sites des agences de presse (Mediafax, Agerpres, AFP, etc.) ou des institutions spécialisées en astronomie (Observatoire Astronomique, Institut de Mécanique Céleste et de Calcul des Ephémérides de Paris, etc.). L'Internet devient ainsi l'interface entre journalistes,

agences de presse et institutions spécialisées. Ils ne sont plus dans ce cas des médiateurs entre les savoirs savants produits par une communauté scientifique et le public, mais les transmetteurs d'un savoir qui a été déjà travaillé par les agences de presse et qu'ils vont diffuser auprès du public.

«Pentru chinezi, eclipsa este aducatoare de catastrofe, *comenteaza AFP, citata de NewsIn.*» (*Adevarul*, 31 juillet)

«O eclipsa totala de soare, a cincea de la începutul secolului, va întuneca China în 1 august, cu o saptamâna înainte de deschiderea Jocurilor Olimpice, *a anuntat Institutul de mecanica celesta si calculul efemeridelor de la Paris (IMCCE), transmite AFP.*» (*Cotidianul*, 15 juillet)

Ce procédé est largement employé dans la presse roumaine (la presse nationale en particulier) et cela explique les ressemblances qui existent entre les textes du corpus. Des paragraphes entiers, extraits des sites des agences ou des institutions habilitées, sont repris dans les articles du même journal (ou même dans des articles appartenant à des journaux différents). Dans très peu de cas, le journaliste va directement à l'institution (Observatoire Astronomique) pour recueillir des informations «de première main» et présenter le phénomène «en direct». C'est le cas de l'article «Urania eclipseaza astronomia» (*Gândul*, 2 août), où le journaliste, présent à l'Observatoire Astronomique de Bucarest, s'identifie au public et cite les paroles des gens venus pour voir l'éclipse. L'article met en évidence plutôt le côté humoristique, anecdotique de l'événement.

«Alt prichindel crescut cu povestiri gen Harry Potter face o criza de isterie când maica-sa îl impinge spre telescop: «Nu vreau, nu ! Ti-am zis ca am probleme cu luna si nu-mi place. Eu daca vad ceva care nu-mi place, noaptea nu mai dorm.»¹⁴

¹⁴ Autre enfant, élevé avec des histoires du type Harry Potter, fait une crise d'hystérie lorsque sa mère le pousse vers le télescope: «Je ne veux pas! Je t'ai dis que j'ai un problème avec la lune et que je ne l'aime pas. Moi, si je vois quelque chose que je n'aime pas, je ne dors plus la nuit.»

Dans ce type particulier de texte centré sur le destinataire, les définitions du phénomène s'éloignent des définitions scientifiques données par les autres articles:

«Pusi fata în fata cu universul mare, copiii au definit eclipsa partiala de soare fiecare dupa imaginatia lui: [...] „E frumos, dar mai mult alb decât negru.”»¹⁵

Rapporté dans une temporalité présente, l'article essaie de reconstituer les réactions au fait et les éléments didactiques sont moins évidents: une intention de didacticité pourrait être cependant décelée dans le choix des dires à rapporter. Les questions et les remarques citées peuvent très bien être celles des lecteurs du journal *Gândul* et, dans ce cas, les explications données par les professionnels viendraient ainsi combler certaines lacunes supposées dans la culture générale du public.

«Alt telescop, alta duđuie, alte idei: „E adevarat ca pe 27 august marte o sa fie puternic luminata si o sa fie ca o a doua luna?” Profesionistul în stele se ia cu mâinile de par: Este o minciuna. În 2003 a fost o mare opozitie a lui marte pe 27 august si cineva a facut o extrapolare crezând ca în toti anii se întâmpla la fel.»¹⁶

Mais y a-t-il réellement intention de didacticité ou seulement tentative de séduction par la didacticité ou par une simulation de didacticité ? La réponse est difficile à donner, surtout pour ce genre d'articles.

Définir le discours didactique par ses conditions de production, c'est-à-dire à l'intérieur d'une institution socialement définie comme éducatrice s'avère plus simple que caractériser la didacti-

¹⁵ Mis face à face avec le grand univers, les enfants ont défini l'éclipse partielle de soleil chacun selon son imagination: C'est joli, mais il y a plus de blanc que de noir.

¹⁶ Un autre télescope, une autre demoiselle, d'autres idées: «Il est vrai que le 27 août Mars sera très éclairée et elle sera comme une deuxième lune ?» Le professionnel en étoiles s'arrache les cheveux: «C'est un mensonge. En 2003 s'est produite une grande opposition de Mars et quelqu'un a fait une extrapolation croyant que toutes les années il arrive la même chose.»

cité d'un discours non prioritairement didactique. Nous avons identifié des marques de didacticité dans des procédés langagiers spécifiques tels que définitions et explications, dans l'utilisation de l'image et dans les dires des autres relatés, évoqués ou invoqués. Il reste à se demander si derrière ces procédés il y a vraiment une intention éducative, qui viserait à ce que le destinataire s'approprie des connaissances, ou l'on assiste plutôt à «une mise en scène» didactique, à une stratégie pour attirer de nouvelles classes de lecteurs.

Bibliographie

- Beacco, Jean-Claude (dir.), (1999), *L'astronomie dans les médias*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Charaudeau, Patrick (1997), *Le discours de l'information médiatique*, Nathan, Paris.
- Grize, J.B. (1990), *Logique et langage*, Ophrys, Paris.
- Moirand, Sophie (1992), «Autour de la notion de didacticité», in *Un lieu d'inscription de la didacticité: les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne*, Les Carnets du Cediscoré, no.1, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Moirand, Sophie (1997), *Formes discursives de la diffusion des savoirs dans les médias*, Hermes, no. 21.
- Moirand, Sophie (2007), *Le discours de la presse quotidienne*, P.U.F., Paris.
- Mortureux, Marie-Françoise (1992), «Didacticité et discours ordinaire», in *Un lieu d'inscription de la didacticité: les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne*, Les Carnets du Cediscoré, no.1, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

Le double sens du binôme didacticité-média

Sergiu ZAGAN-ZELTER

Cluj-Napoca

Abstract: In this paper, we argue that ‘didacticity’ and ‘media’ are terms that have either a relation of exclusion or one of inclusion. On the one hand, it is possible to use media for didactic purposes and to seize traces of didacticity in media texts and on the other hand it is quite clear that one cannot use all media texts for didactic purposes, nor see in all media didactic traces. The key idea is that even if a journalist is not a savant when he/she writes an article, that article can be used by specialists for didactic reasons.

Key words: media, advertising, didacticity, competence, education.

1. Introduction

La relation média-didacticité peut être perçue dans un double sens: l’utilisation du matériel média dans des buts didactiques et l’existence de la didacticité dans le texte-discours média. Les trois périodiques qu’a publiés Marivaux, *Le Spectateur français* de juillet 1721 à l’été 1724, *L’Indigent philosophe* d’avril à juillet 1727, *Le Cabinet du philosophe* de janvier à avril 1734 avaient pour but de diffuser non des informations mais des observations et des réflexions morales. L’auteur, en effet, y décrit, comme La Bruyère, les mœurs de son temps, tout en n’hésitant pas à porter, sur ce qu’il voit, des jugements personnels qui laissent transparaître une morale normative. Il possède bien la curiosité, teintée d’optimisme, qui caractérise les premières décennies du siècle, où

les domaines d'investigation s'élargissent. De nos jours, le rôle du journaliste est celui d'informer, d'attirer le public, de divertir, de conseiller et la question que nous posons est si les médias a aussi un rôle didactique. L'idée maîtresse est que même si un journaliste n'est pas un savant quand il écrit un article dans un domaine spécifique, cet article peut être utilisé quand même par des spécialistes dans des buts didactiques.

2. L'utilisation du matériel média dans des buts didactiques

Est-il possible qu'on soit en difficulté si l'on opte pour l'aspect didactique d'un matériel publicitaire sans tenir compte de l'âge de l'élève? Notre réponse est affirmative, et cela pour deux raisons: *l'aspect commercial de la publicité et sa dimension complexe.*

a) L'aspect commercial de la publicité

En Roumanie, il n'y a pas de loi qui interdise l'utilisation de la publicité / du matériel didactique à caractère publicitaire dans les écoles. Mais voyons ce qui se passe au Québec et nous reprenons une définition de la publicité fournie par le Ministère de l'Éducation de Québec: *Forme de communication à connotation incitative ou persuasive, par l'intermédiaire du manuel de l'élève et du guide d'enseignement (dans ses parties «reproductibles»), qui peut avoir pour conséquence de créer ou de susciter une préférence pour le bien, le service, la personne, l'entreprise ou l'organisme mis en valeur dans le message, et ce, afin de provoquer l'adhésion de la clientèle visée. De cette préférence peuvent résulter des avantages financiers ou des avantages sur le plan de l'image ou de la notoriété.* (Ministère de l'Éducation 2004:6) L'école, qui a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, est avant tout un lieu qui doit favoriser le développement des jeunes dans toutes les dimensions de leur personne et un lieu d'apprentissage qui ouvre l'esprit des élèves aux valeurs fondatrices de la communauté humaine. Dans un tel contexte, il ap-

paraît difficilement concevable que l'école, en permettant des activités de l'ordre de la propagande mercantile, se donne ainsi des allures de «vitrine commerciale» aux yeux des jeunes en formation. En d'autres mots, la mission éducative de l'école a peu à voir avec la fonction économique de la publicité. Par ailleurs, des dispositions légales interdisent la publicité à l'école. Quand le gouvernement du Québec a décidé d'appliquer au monde scolaire l'article sur la protection du consommateur, c'est-à-dire nul ne peut faire de la publicité à but commercial destinée à des personnes de moins de treize ans, il s'est vu par la suite soutenu dans sa décision par un jugement de la Cour suprême du Canada, qui estimait acceptable et raisonnable dans une société démocratique de limiter ainsi le droit à la liberté d'expression des annonceurs de produits destinés aux enfants.

Si les élèves qui ont moins de treize ans doivent être protégés contre cette «vitrine commerciale», les élèves qui ont plus de treize ans peuvent être influencés (c'est nous qui inférons cela) par la publicité. Serait-ce à cause du fait que les élèves plus grands ont un degré plus élevé en ce qui concerne la décision? Nous croyons que la décision n'a aucune importance parce que c'est le pouvoir commercial qui domine. Si l'enfant plus petit a un frère plus aîné, le premier peut être influencé par celui qui apprend «légalement» en s'appuyant sur un matériel publicitaire.

Si le matériel publicitaire peut être interdit à l'école (et nous ne partageons pas l'opinion du Gouvernement de Canada), nous nous posons la question: *Est-ce que le matériel média peut être utilisé comme matériel didactique?* Et si la réponse est affirmative, *quels sont les types de matériel média admis?* La presse qui s'occupe avec des problèmes économiques peut avoir des articles où telle ou telle banque est louée et alors, quelqu'un pourrait croire qu'il s'agit de publicité masquée. Le domaine politique est hors de question, donc nous pensons que les articles qui sont plus proches du «degré zéro» peuvent être certainement utilisés dans des buts didactiques. Selon Charaudeau (2005), les informations qui se rapprochent le plus d'un degré zéro, entendu comme dépouillé de tout implicite et de toute valeur de croyance,

ce que l'on appelle une information purement factuelle, se trouvent dans les pages pratiques des quotidiens: les programmes de cinéma, de théâtre et autres manifestations culturelles, les pharmacies de garde, les diverses annonces immobilières, d'emploi, etc. D'après Charaudeau (2005), les autres matériaux contiennent seulement des traces de didacticité. Mais comment se fait-il qu'un manuel de langue anglaise contient à l'intérieur de chaque unité des textes tirés du domaine de spécialité (comptabilité, marketing, finances, etc.) ? Nous croyons que même si le texte média n'est didactique que dans ses traces, il l'est certainement s'il est exploité d'une manière didactique, c'est-à-dire si les spécialistes qui travaillent sur des textes média créent des exercices qui puissent développer des compétences spécifiques. Un autre problème sur lequel nous voulons insister regarde les caractéristiques du public cible permettant de sélectionner des médias qui correspondent le plus adéquatement possible à leurs aptitudes dans la maîtrise des systèmes symboliques, à leurs préférences dans les modes d'apprentissage ainsi qu'à leurs habiletés dans la compréhension et l'utilisation des différents médias. En effet, il serait tout à fait irréaliste d'utiliser un enseignement programmé de type scriptural avec des apprenants qui éprouveraient des difficultés de lecture. Il faut garder à l'esprit que l'utilisation d'un média peut être efficace pour un certain type d'apprenants ou de population étudiante mais inefficace et même dommageable pour un groupe d'apprenants ayant d'autres caractéristiques. Ainsi, plus l'analyse du public cible réalisée antérieurement aura été spécifique (capacités intellectuelles, lacunes ou déficiences, motivation, autres variables de la personnalité, etc.), plus il sera possible de sélectionner un média qui sera approprié en fonction des différences individuelles des apprenants.

b) *La dimension complexe de la publicité*

La deuxième raison pour laquelle nous croyons que l'utilisation didactique du matériel publicitaire n'est pas indiqué à tous les élèves est la complexité du message publicitaire et son côté ludique: les élèves qui sont très petits ont d'autres possibilités

ludiques. Dès qu'ils sont plus grands et ils deviennent ennuyés des jeux didactiques classiques, l'utilisation du matériel publicitaire est indiquée pour trois raisons: l'hégémonie de l'image et de l'imaginaire, le divertissement, l'évasion et la séduction ludique (au lieu du didacticisme). Le matériel publicitaire est indispensable quand on enseigne la langue française à une faculté avec une section de journalisme ou avec une section économique où le marketing est objet d'étude obligatoire. Comment enseigner le thème «Mercatique» sans utiliser le matériel spécifique ? Dans *Market Leader Upper Intermediate*, unité *International Marketing*, il y a des exemples de slogans pour Coca-Cola. Les étudiants doivent créer eux-mêmes des slogans pour Coca-Cola et choisir trois autres produits pour lesquels ils doivent trouver des slogans. Très souvent, les enseignants demandent à leurs élèves de produire des slogans. Or, la création d'un slogan présuppose des capacités de synthèse qui dépassent souvent le niveau cognitif et les compétences sociolinguistiques des apprenants. Dans un document publicitaire, un bon slogan est la clé du sens qui est construit; souvent, dans les spots «obliques» (où l'amusement – luxe, joie, bonheur – est le point central) à structure narrative, le slogan est la «morale» qui découle du micro-récit qui est mis en scène. Un bon slogan est court, attirant, facile à mémoriser, donc simple. Quant à sa structure linguistique, contrairement à ce que l'on croit souvent, la plupart des slogans ne sont pas construits sur des structures injonctives directes (c'est-à-dire à partir de formes verbales impératives). On peut distinguer quatre types de slogans qui utilisent: des phrases simples – *Bien manger, c'est le début du bonheur* (Camembert Président), *BA pour voir la vie en bleu* (Yaourts BA), des phrases nominales – *Plus un seul cheveu blanc* (L'Oréal), *Le ressort de votre peau* (Garnier Lift), des impératifs et autres structures injonctives – *Faites-vous du bien* (Huile Lesieur), *Entrez dans un univers d'exception* (Sheba), des questions – *Parlez-vous Micra ?* (Nissan Micra). En tant que miroir des tendances sociologiques de l'actualité, comprenant la mise en scène des valeurs et des idéologies dominantes, les documents publicitaires sont des outils excellents pour des recherches thé-

matiques. Un ensemble de documents (sur papier ou sur support électronique) peut servir à un travail centré sur un thème spécifique: la femme, la famille, les loisirs, l'écologie, etc. L'analyse des documents permettra de regarder comment ces thèmes sont traités de l'intérieur, c'est-à-dire comment ils sont perçus par un public cible défini dont les désirs les plus profonds sont censés être «titillés» par la pub. Les élèves peuvent créer eux-mêmes des slogans mais on doit préciser que cet aspect reste seulement dans sa dimension ludique. Pour aller plus loin, il existe aussi la possibilité de créer des journaux dans l'école. Ainsi, les élèves développent leurs compétences dans le domaine de la lecture: en effet, ils doivent choisir un livre, un journal, un article dans une bibliothèque en fonction du thème de leur article, et ce, afin d'obtenir de la matière. Lire et se repérer dans un corpus documentaire devient alors une compétence primordiale pour approfondir un sujet.

Pour la fin de ce chapitre, nous partageons l'idée de Greimas [cité en Cicurel (2004)] qui considère que «la compétentialisation» est le terme qui caractérise le discours didactique. Si le discours publicitaire n'est pas seulement une persuasion, s'il est aussi une «compétentialisation», c'est-à-dire si l'élève voit sa compétence augmenter, alors, il y a didactique. En formation, plus les situations analysées sont proches du quotidien des enseignants, plus ils s'identifient aux sujets observés et se trouvent par conséquent démunis d'outils de distanciation, d'objectivation.

3. L'existence de la didacticité dans le texte-discours média

Jacobi (2001) montre que d'un point de vue communicationnel, la différence essentielle entre savoir scolaire et savoir médiatique (fourni par les médias) se situe essentiellement sur l'axe formel/informel. La conséquence est que ces savoirs médiatiques donnent lieu, grâce à une mémoire implicite à des apprentissages implicites, qui s'effectuent à l'insu de l'apprenant. Il y a donc un problème d'appropriation de ces connaissances.

Thierry De Smedt (2002) définit clairement le rôle de l'enseignant par rapport aux savoirs non formels proposés par les médias: il doit les «désimplifier». Cela ouvre les portes à une véritable autonomie cognitive de l'apprenant

Dans un corpus journalistique, on peut constater que la narration des faits et les éléments didactiques sont intimement liés. On peut remarquer trois aspects: les *marronniers*, riches par définition sur le plan didactique et qui reviennent périodiquement; les *interviews* dans lesquelles les spécialistes présentent des aspects de la sismologie au grand public; certains articles dans lesquels apparaissent accessoirement (le motif principal de l'article n'étant pas la divulgation) des reformulations permettant de mieux comprendre un terme scientifique.

Un phénomène intéressant est que nombre d'événements, de nature fort diverse, deviennent dans les médias ordinaires *des lieux de transmission de connaissances*: des événements conjoncturels et récurrents (telles les catastrophes naturelles, tremblements de terre, cyclones, etc.), parfois liés à un domaine particulier (en astronomie, les éclipses, les lancements de fusée, etc.) ou à une découverte (en médecine, les nouveautés thérapeutiques) ou à un fait de société politico-scientifique (la pollution, l'effet de serre, etc.), souvent en rapport avec la santé (telles les affaires liées au: sang contaminé, hormones de croissance et «vache folle»)

À la recherche de l'inscription, dans la matérialité textuelle, d'une démarche cognitive de transmission de connaissances, on peut remarquer l'intention de diffuser des savoirs plus ou moins savants: traces d'ordre iconique, prosodique, kinésique (schémas, encadrés, plans, cartes; guillemets, italiques, gras; certaines intonations, pauses et autres manifestations paraverbales de soulignement ou de mise en valeur: gestes, regards); traces d'ordre verbal (paraphrases et reformulations; procédés de définition, d'explication ou d'exemplification; marqueurs d'organisation et de planification; formes de questionnements, procédures de résumé ou de récapitulation.

Nous continuons par montrer qu'il y a des articles qui peuvent être soumis à des procédés didactiques, par exemple, le scénario

didactique. Accrocher et intéresser le lecteur est un art. C'est pour cela qu'avant la démarche d'un article, le journaliste doit toujours se souvenir du public auquel il s'adresse: *Quels thèmes peuvent l'intéresser ? Comment les aborder ?* Un professeur qui ne tient pas compte du niveau de ses élèves peut leur enseigner une leçon plus compliquée ou plus simple. Chaque article (comme chaque professeur) doit attirer l'attention du public. Si le professeur recourt à un nombre de techniques spécifiques pour sensibiliser l'auditoire (blagues, appel à l'opinion du public sur un match de football de l'équipe nationale), dans l'article de presse, les journalistes utilisent une vaste gamme de procédés pour qu'elle soit plus facilement commercialisée. Exactement comme le professeur qui ne suscite pas l'attention de ses élèves par quelque chose de nouveau, de spécial, l'article qui ne s'impose pas risque de ne pas être lu, quelque intéressant qu'il puisse être. Les éléments auxquels le journaliste peut appeler pour sensibiliser le public sont: **l'accroche** (une ou deux phrases en tête d'article, destinée(s) à retenir, "accrocher" l'attention du lecteur), **l'attaque** (c'est la première phrase de l'article proprement dit; il faut débiter sans hésiter!), **le chapeau** (quelques lignes de texte qui résument l'essentiel de l'information et incitent à lire le reste), **l'image** (en liaison avec le thème de l'article, une bonne image doit „dire" là où le texte devient elliptique ou compléter ce que le texte dit), **l'encadré** (article entouré d'un filet, donnant un éclairage particulier sur un sujet précis). Le format et la mise en page constituent aussi des méthodes pour attirer le public.

La deuxième étape consiste dans la vérification des connaissances acquises. Avant l'introduction d'un nouveau thème, le professeur doit vérifier si les informations présentées antérieurement ont été acquises. Les sujets traités par les médias sont récurrents. Cette récurrence, diluée éventuellement dans le temps, est volontairement soulignée. Le reproche, lui aussi adressé aux médias de façon récurrente, est de ne s'intéresser qu'à l'actualité: plus la presse est quotidienne, plus elle fragmente son discours. Fragmentation et récurrence vont organiser des rappels, des répétitions et des redites, analogues aux résumés précédant chaque

épisode de feuilletton diffusé par un journal; la presse a créé, au xix-ème siècle, le genre du feuilletton romanesque; chaque article, discontinu, traitant d'un problème donné, constitue en fin de compte un épisode du feuilletton.

Dans la troisième étape, le professeur annonce le nouveau sujet. Au niveau des articles, l'annonce peut être faite dans le titre ou dans **la chandelle** (colonne située «à la Une», à droite; elle annonce les points forts traités dans le corps du journal). Il est possible d'identifier beaucoup de manifestations linguistiques dans les médias: définitions, exemplifications, explications, recours à la narrativité, etc. Ensuite, c'est le feed-back: le professeur doit vérifier si les élèves ont compris le nouveau sujet. Le journaliste, à son tour, peut poser des questions au lecteur, des questions auxquelles il répond seulement s'il a compris le thème proposé par le journaliste. La fin de la classe peut être comparée à la fin d'un article, nommée **la chute**. L'article peut proposer au lecteur une sorte de méditation sur les problèmes débattus.

Un autre aspect que nous voulons éclaircir, c'est la ressemblance entre les manuels diversifiés qui traitent un même sujet d'une manière différente et les articles de journaux différents qui traitent le même sujet d'un point de vue subjectif. La comparaison entre les articles traitant d'un même sujet permet aux lecteurs d'apprendre des choses liées à des enjeux politiques et d'agir en conséquence. Plus que d'être informé, persuadé, manipulé, incité, le lecteur qui filtre l'article peut en tirer ce dont il a besoin.

Selon Charaudeau (2005), le journaliste qui décrit et commente, construit un discours qui ne peut prétendre ni à la scientificité, ni à l'historicité, ni à la didacticité. Le journaliste ne peut pas prétendre tenir un discours parfaitement didactique, même si un certain souci pédagogique le traverse et qu'on en voit plein de traces, car les exigences d'organisation du savoir de celui-ci, sa construction qui prévoit le passage par des épreuves de vérification (exercices d'application) et d'évaluation, et enfin l'austérité de sa présentation sont de fait incompatibles avec une information qui doit capter le grand public. Si tout discours didactique participe d'une activité discursive plus globale de vulgarisation,

celle-ci n'est pas nécessairement didactique, à moins que l'on spécifie cette didacticité et que l'on conclue à une didacticité médiatique différente d'une didacticité scolaire, universitaire, etc. En ce qui concerne les traces de didacticité, Moirand et Brasquet-Loubeyre (1994) considèrent que dans leur rôle d'intermédiaire entre la science et le grand public, les médias se donnent souvent une image de conseil en vie quotidienne (diététique, médecine, etc.), image qui semble s'accroître encore lorsque le média devient consultant (courrier des lecteurs, émission où les auditeurs téléphonent) ou qu'il s'agit de diffuser des savoir-faire techniques ou expérientiels. Les deux traces de didacticité que nous considérons les plus claires, sont la trace ludique: *L'astronomie reste pour moi un plaisir contemplatif, un loisir* et la trace explicative. *// est nécessaire d'expliquer l'épilepsie*. Le journaliste pose des questions, répond à ces questions ou à des problèmes qu'il imagine que le public veut connaître, expliquer. Il devient un intermédiaire entre les spécialistes et les lecteurs. A la différence du professeur qui s'informe pour lui et puis pour transmettre l'information aux autres, le journaliste s'informe pour transmettre l'information aux autres et implicitement à sa propre personne.

4. Conclusion

Nous avons vu que les traces de didacticité sont nombreuses dans l'univers des médias. La presse écrite, la publicité et le slogan publicitaire sont les points sur lesquels nous sommes appuyés pour répondre à la question: *Peut-on utiliser (tous) les matériaux média dans des buts didactiques ?* Notre intention n'a pas été de faire une classification des matériaux qu'on peut utiliser à l'école dans des buts didactiques, ni la manière dans laquelle on pourrait utiliser le texte média dans le procès d'enseignement, mais nous avons voulu montrer qu'il y a des situations quand les matériaux de presse ne peuvent pas être utilisés en classe et des situations quand le recours aux matériaux de spécialité est essentiel.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. & Moirand, S. (1995), *Les enjeux des discours specializes*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Charaudeau, P. (2005), *Les médias et l'information: L'impossible transparence du discours*, De Boeck Université, Paris.
- Charaudeau, P. (1997), *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*, Nathan, Paris.
- Cicurel, F. & Lebre, M. (1994), *Discours d'enseignement et discours médiatiques (pour une recherche de la didacticité)*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Collinot, A. (1998), *Manuélistation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- De Smedt, T. (2002), *Pour un pédagogue «explicitateur» d'apprentissages*, in *Actes du séminaire national: un partenariat exemplaire, l'école et les médias*, octobre 2001, Paris, pp. 39-45.
- Dospinescu, V. (2002), *Didactique des langues (tradition et modernité) et... analyse critique de manuels*, Junimea, Iasi.
- Dubicka, I. & O'Keefe, M. (2006), *Market Leader. Course Book*, Pearson Longman, Essex.
- Jacobi, D. (2001), *Savoirs non formels ou apprentissages implicites*, in *Recherches en communication*, no.15, pp.134-169.
- Lebrun, Nicole & Berthelot, Serge (1994), *Plan pédagogique: Une démarche systématique de planification de l'enseignement*, De Boeck Université, Paris.
- Moirand, S. (1993), *Un lieu d'inscription de la didacticité: les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Moirand, S., & Brasquet-Loubeyre, M. (1994), *Des traces de didacticité dans les discours des media*, in *Français dans le Monde*, 20-33.
- Pollet, M. C. (2001), *Pour une didactique des discours universitaires: Étudiants et système de communication à l'université*, De Boeck Université, Paris.
- Roventa-Frumusani, D. (2005), *Analiza discursului. Ipoteze si ipostaze*, Tritonic, Bucuresti.
- Seel, N. & Dijkstra S. (2004), *Curriculum, Plans, and Processes in Instructional Design*, Routledge.

II

Didacticité & diversité

Didacticity & Variety

L'interprétation du nom propre dans le texte journalistique

Marina BELOUS

Université d'Etat de Moldavie, Chisinau

Abstract: The proper nouns have been explored for a long time but the fact is that they are still considered as meaningless. Our purpose is to find out the possibility of transmitting a message or an attitude by the means of the proper noun. We suggest dividing the proper nouns in a few categories: those which are meaningless, those which may have a meaning or a connotation understood by a group of people and finally the proper nouns transmitting a meaning widely known, also considered as proper noun of international level.

Keywords: Proper noun; connotation; meaning; category; function.

1. Introduction

Le nom propre a un statut original car c'est un signe complet. L'étude du nom propre est un puissant levier pour la saisie du sens implicite, de l'ironie, donc permettant l'explication et l'interprétation du texte journalistique caractérisé par une hétérogénéité étonnante. Le nom propre est, *a priori*, le porteur d'un volume informatif implicite ou explicite. L'auteur du texte présente les idées communes pour tous les destinataires ou pour un nombre d'entre eux, il investit par le nom propre, il communique. Par les noms propres, le lecteur accède aux représentations, en déchiffre le sens ou en perçoit la valeur émotionnelle. C'est pourquoi on insiste sur la capacité du nom propre de posséder plusieurs fonctions, y compris de véhiculer un volume informatif implicite.

2. Fonctions et usages

Les textes journalistiques, dans leur majorité, supposent la présence d'un nombre des noms propres à fonction identificatrice, c'est-à-dire ils servent de signes indexicaux ou d'index, car ils permettent d'individualiser et de singulariser des sujets du discours. C'est un signe qui entretient avec son objet des relations réelles, indépendantes de toute convention du moins à l'origine, lors de sa constitution comme signe: François Mitterrand, Charles Aznavour, Gustave Flaubert, etc. Donc, ces noms propres ne sont pas motivés et leur emploi identificatoire ne suppose pas la saisie d'un volume informatif additionnel.

Le cas qui présente un intérêt particulier est le fonctionnement du nom propre comme signe symbolique dans la mesure où il peut représenter une classe d'êtres, ou une caractéristique particulière, symbolique, connue plus ou moins par tous les lecteurs du texte. Donc, une convention se surimpose par l'usage sur la relation originelle qu'il entretient avec son référent. Ainsi, on accepte que le nom propre ne soit pas un simple embrayeur, donc il peut produire un effet qui dépasse l'identification d'un individu. Dans ce cas, le nom acquiert un emploi métaphorique, symbolique qui implique un message caché qui doit être identifié et déchiffré par le lecteur à condition qu'il soit initié dans le domaine. Donc le cas est plus compliqué car cet emploi demande la participation de celui qui nomme, qui est obligé de connaître le nom, y compris les connotations possibles, et de celui qui reconnaît le nom ou même se reconnaît dans la catégorie des personnes symbolisées par ce nom propre. Cet emploi des noms propres est caractéristique pour les appellatifs des personnes connues, dont le référent et ses associations, ses faits sont connus par le destinataire. C'est la condition essentielle de la réussite du texte, donc de la compréhension par le lecteur de l'information implicite, transmise en régime de connotation, ce qui confère de l'expressivité au texte.

Dans le cas où le nom propre est associé à un événement ou trait de caractère sans les mentionner dans le texte, on parle alors

de l'emploi symbolique. Le symbole et le nom constituent un microcosme. Ils révèlent tous deux des sens simultanés et on parle alors d'un phénomène de condensation : toutes les facettes d'une personnalité, tous les moments de l'histoire individuelle ou sociale sont concentrées dans ce nom. La compréhension par le lecteur de toutes les subtilités du message, ce qui fait que le but de l'emploi du nom propre soit atteint, constituent le fonctionnement de l'appellatif en tant que symbole. Mais ce symbole peut être national ou international. Le référent du nom peut être symbolique pour un pays ou une nation et absolument neutre pour les autres, dans ce cas, l'auteur doit offrir des renseignements additionnels pour assurer la transmission de l'information et son assimilation par les destinataires non initiés. L'information additionnelle est fournie d'habitude dans le contexte, sous diverses formes. Les textes qui ne fournissent pas des détails peuvent rendre difficile la compréhension et risquent de ne pas être perçus de la manière voulue par l'auteur, donc le but de l'emploi n'est pas atteint et le message reste ambigu. Il s'agit alors de «l'ambiguïté interprétative» [Gary-Prieur, p.30]. Isolés de leur contexte, de nombreux énoncés peuvent se prêter à plusieurs interprétations, si, par exemple, on ne sait pas quel référent attribuer au nom propre:

«Qu'un Cercaire se tue face à la défaite, c'est compréhensible» (D. Pennac, *La fée Carabine*).

On peut imaginer trois interprétations de l'énoncé:

- Un membre de la famille Cercaire, connue par ne pas admettre la défaite;
- Un homme comparable à l'individu qui s'appelle Cercaire (sens métaphorique);
- Individu qui s'appelle Cercaire.

C'est le contexte qui permet de choisir entre ces trois possibilités. L'exercice est beaucoup plus simple dans le cas où on a les expansions du nom propre:

«...une histoire comme un Edgar Poe contemporain, moins suicidaire et plus doué pour la comédie, pourrait en ébaucher une.» (Libération 09/02/02)

Donc, on voit que c'est du contexte-situation que dépend l'association de tel individu à tel nom propre. C'est pourquoi, il est évident que la compréhension du message porté par le nom propre en régime de connotation requiert toujours des informations extérieures au nom lui-même, ces informations pouvant ou non être explicitement fournies à l'intérieur même du discours. Selon les contextes, «il faut distinguer trois modes de fonctionnement sémantique du nom propre, trois niveaux d'interprétation du nom propre» [Gary-Prieur, p.58].

1. *Interprétation dénomminative*, qui rapproche le nom propre du nom commun, car le nom propre n'est associé à aucun référent préexistant à l'énoncé. Ex. *Il y a un François dans ma classe...*

2. *Interprétation identifiante* basée sur la connaissance par le destinataire de la relation du nom propre à un référent initial. Emploi considéré par les grammairiens comme typique. Ex. *Quel acteur, ce Gérard Philippe !*

3. *Interprétation prédicative* fondée sur le sens et le contenu du nom propre. Il n'est pas suffisant de connaître l'existence d'un certain référent du nom propre, il faut en savoir et sélectionner certaines propriétés de cet individu pour comprendre le message. Ex. *Elle a bien le style Madonna.*

Les noms propres qui ne présentent pas d'ambiguïté pour les représentants de différents pays et cultures ont un fonctionnement particulier, ils sont des symboles beaucoup plus reconnaissables, donc on peut parler des signes iconiques. Contrairement à la majorité des noms propres, le signe iconique est profondément motivé. Le nom propre iconique suppose l'apparition dans l'esprit du lecteur d'une image, d'un ensemble des traits tant physiques que spirituels qui caractérisent le référent, et c'est le contexte qui doit «sélectionner» parmi toutes les associations présentes dans l'esprit celles nécessaires pour la compréhension adéquate du texte donné, donc on réalise les conditions nécessaires pour la désambiguïsation des valeurs portées par le nom propre. Ex. *Aujourd'hui on célèbre l'anniversaire de Tché Guevara, ce Don Quichotte du XX siècle. (Les infos, TV5)* Cette apparition d'une image mentale définit la représentation, l'une des fonctions essen-

tielles de l'emploi métaphorique du nom propre. C'est-à-dire ce n'est plus la séquence graphique qui est liée au sens du nom, elle fait référence directe à une personne ou événement. C'est donc cette motivation qui fait l'originalité et qui explique son fonctionnement à trois niveaux hiérarchisés cohérents: index–symbole–icône.

3. Conclusion

Le nom propre qui est considéré comme dépourvu de sens par la majorité des grammaires classiques peut être porteur d'une information assez vaste. Sa pauvreté sémantique est compensée par la richesse de son contenu, qui peut être exploitée de façons très variées en fonction du contexte.

Bibliographie

- Benveniste, Emile, *Problèmes de linguistique générale*, vol. I, Gallimard, Paris, 1997.
- Gary-Prieur, Marie, *Grammaire du nom propre*, P.U.F., Paris, 1994.
- Langue Française*, no. 92, décembre 1991, Larousse, Paris.
- Lavoine, Yves, *Le langage des medias*, Presses Universitaire de Grenoble, 1997.

Corpus

- Pennac, D., *La fée Carabine*.
Libération, 09/02/2002.

Quelques observations concernant les manifestations discursives de l'énoncé religieux dans le discours public et dans le texte journalistique contemporain

Monica BILAUCA

Université de Suceava

Abstract: We can notice nowadays an important come-back in the public oral discourse and in the journalistic written text of statements meant to re-establish the status of the Church by the propagation of the Christian message. Thus, in his search for a renewed, refreshed language, the journalist strives to give up clichés and automatism, in favour of more seducing formulas. Our analysis follows the strategy of reintegrating stylistically expressive phrases in *Academia Catavencu* journal, procedure which must be associated with the encyclopaedic competence, the interlocutors' cultural and educational qualification.

Keywords: religion, discourse, media, culture, competence.

1. Introduction

L'esprit de nos jours, marqué par un vrai retour de la religion, se concrétise dans le discours public, oral par excellence, et dans le texte journalistique, qui conserve par écrit „La Parole prononcée”, dans des énoncés destinés à remettre en état le statut de l'Eglise par la propagation du message chrétien.

Leur invocation peut être signalée dans des quotidiens spécialisés, dans des publications qui ont un profil religieux, mais aussi dans d'autres, avec un profil informatif, culturel, technique et de divertissement qui, en faisant appel à la tentation de la

culture traditionnelle, s'adressent à un public qui varie d'un niveau moyen au élevé. Ainsi, on peut expliquer le fait que divers journaux de prestige de la Roumanie (*Le Journal National*, *La Vérité*, *La Roumanie Libre*, *La Formule AS*) accordent des pages spéciales où des suppléments (le cas du *Journal National*, avec le supplément *Le Journal de la foi religieuse*) dédiés à la présentation des problèmes spirituels.

2. Structures et fonctions des énoncés à message religieux

Nous nous arrêtons sur une sélection d'exemples qui constituent, dans la plupart des cas, des titres de rubriques et d'articles: „Les ombres du passé: Mattei Basarab, fondateur ecclésiastique; „Guide de la confession: il faudrait retenir”; „Le prêche des Saints Pères: jugeons-nous, pas les autres!”; „Mosaïque spirituelle: l'huile sacrée dans la Bible”; „Concours: une chance pour chaque chrétien” (*Journal de la foi religieuse*, 15-22 mars 2006), „Livre d'enseignement signé par les lecteurs” (*La Formule AS*, numéro 570/2006) etc. Un regard d'ensemble sur ces énoncés impose une observation liminaire: du point de vue de la structure du texte, l'appel à ces titres qui respectent, après C. Perelman si L. Olbrechts-Tyteca, *L'argumentation* (apud Dospinescu, *Semne si cunoastere*, p. 146), la méthode de nature¹, de l'objectivité et de la transparence, dans le sens de la clarté, justifie l'encadrement de l'article respectif dans le type de discours argumentatif, donc *programmé*².

On invoque, en ce sens, trois fonctions didactiques spécifiques à ce type de discours: la *fonction schématique* (par exemple: *Guide de la confession*), qui a une implication sur le niveau sémantique de la signification, qui favorise la compréhension du thème de l'article et facilite la capacité de l'énonciateur d'avoir une idée générale du contenu de l'article; la *fonction de justification* (par exemple: Il faudrait retenir), avec une

¹ Défini, *loc. cit.*, comme „l'enchaînement des raisons en conformité avec l'ordre naturelle, objective, inhérente du monde et de la pensée.”

² V. Dospinescu, *op. cit.*, p.73.

implication au niveau logique du discours, qui exige des séquences argumentatives complétées avec des nouvelles séquences discursives; *la fonction d'organisation*, qui suppose un ordre du point de vue logique sémantique sémiotique des termes du titre, complété et accentué avec „des organisateurs metadiscursifs”³ (la mise en page, le soulignement de certains mots par l'utilisation des caractères typographiques différents (gras où italique), le soulignement du titre où d'un fragment du titre, l'emploi des guillemets qui n'introduisent pas les citations, les signes de ponctuation.

Ces fonctions se caractérisent, dans les termes „de la grammaire de l'argumentation”, par quelques „processus du soutien du raisonnement”, dans le but non déclaré de l'émetteur de convaincre: „la théâtralisation”, c'est-à-dire „la mise en scène du réel”, „le soutien et la consolidation d'un jugement subjectif par des opérations logiques où quasi logiques” et „le choix du parcours discursif” adéquat au titre et, dans le cas des articles religieux, comme dans le cas du discours public, la présence du spirituel s'actualise par l'emploi „de la technique de la citation” ou, selon Todorov, „du langage polyvalent”⁴, de „l'inclusion consciente, intentionnée et tangible” dans le texte de l'article des énoncés ou des fragments extraits des livres religieux de référence, qui ont un statut de titre (par exemple: Tu ne te feras **pas d'idole**, ni de représentation quelconque! - *Le Journal National*, 22.05.2006).

L'appel aux énoncés appartenant au texte religieux, dans la forme originale, ne se limite donc pas seulement à leur présence dans les quotidiens spécialisés ou dans le discours religieux des représentants du culte, mais aussi dans le discours public, dans les émissions informatives à la radio (spécialisées dans la diffusion des émissions religieuses⁵ ou en accordant un espace d'émission

³ Le terme appartient à V. Dospinescu, *op. cit.*, p.148.

⁴ *Poetica. Gramatica Decameronului*, traduction et étude introductive réalisées par Paul Miclau, Editions Univers, Bucuresti, 1975, pp. 57-59.

⁵ En Roumanie fonctionnent quatre postes de radio spécialisés dans la diffusion des émissions religieuses: *Trinitas* (à Iasi), *Renasterea* (Alba Iulia), *Ortodoxia* (Brasov) et un poste de radio en ligne, *Mitropolia Olteniei* (à Craiova).

restreint) et à la télévision, dans la presse quotidienne d'information ou d'opinion, en indiquant une étape de „transition”, de la recherche du public et du succès, caractérisée par une médiocrité causée par l'absence d'une formation journalistique adéquate.

C'est pourquoi on observe que les formes appartenant au discours religieux, notamment celles modifiées, ne sont que rarement attribuées à un source (à la Bible, aux messes), dans le texte journalistique et dans le discours public existant souvent des confusions. On peut déduire d'ici le fait que les auteurs des articles soit ne connaissent pas les „modèles”, [la catégorie] des textes auxquels ils font référence, soit ils ne sont pas préoccupés de cet aspect, soit ils font la preuve d'une incurie informationnelle, en plaçant le rapporteur dans un halo de culture considérée comme... générale.

Ainsi, on assiste, dans le texte journalistique contemporain, à la preuve de l'érudition, de la culture religieuse, dans le cas des énoncés qui font l'objet de notre analyse, soit par la citation appartenant à un écrivain biblique, qui fonctionne comme exergue à une rubrique dans une publication de type „magazine”, „La Formule AS”, soit par l'insertion des termes chrétiens dans les maximes de facture populaire, des proverbes, avec une utilisation expressive ou par l'insertion des nouveau contextes semblables du point de vue de la structure et du message aux paraboles.

Le renouvellement de l'image du discours public et du texte journalistique et la fantaisie par laquelle le journaliste trouble des structures appartenant au discours rapporté vise aussi l'insertion des motifs chrétiens, et, de ce point de vue, on remarque la fréquence de ces types d'énoncés comme titres, notamment destructurés, ou parlant même d'une „adhérence à un peloton bien averti” (Dumistracel, *Modele perene: Biblia si Nobel*, în *Limbajul publicistic*, pp. 211-216), représenté par les lauréats du prix „Nobel” pour les lettres comme: H. Pontoppidan, *La journée du jugement*, Grazia Deleda, *L'Exode*, Sigrid Undset, *Le buisson ardent* etc.

D'ailleurs, La Bible représente, d'après Jinga, *La Bible et le sacré*, p. 23, „déjà, depuis de siècles, une vraie source d'inspiration pour l'art, en général et pour la littérature, en particulier”,

représentant, souvent, le fondement des nouvelles formes artistiques”. À propos de la présence dans les titres des noms de personnages bibliques, qui fonctionnent, dans les termes de Leo Spitzer, comme „un détail révélateur”⁶, à partir de leur pouvoir de symbolisation, on retient: *des noms de saints*: Pierre et Jacques, Thomas, Abraham; *les motifs chrétiens, les évocations des événements majeurs*: Le retour du fils prodigue, La Genèse; *des fêtes*: Le Baptême, Les Pâques; *la mythologie*: l’arche de Noé.

Si l’on tourne du côté de l’émetteur, celui-ci est représenté par les professionnels en publicité, représentant, dans notre cas, un certain type de presse, de la catégorie *infotainment*, qui s’imagine dans une posture surestimée, avec l’attention attirée sur lui, surtout si on considère le matériel analysé, qui dépasse la forme classique du discours et devient captivante en vertu de la mémoire culturelle commune; dans le cas de l’énoncé religieux, il connaît un prestige spécial.

Concernant le matériel analysé, quant à la destructuration, qui appartient à un domaine spécialisé de la communication, celui du culte religieux, donc de l’autorité institutionnalisée, on reconnaît d’autres rapports entre les partenaires classiques de la communication: l’émetteur (autoritaire) et le récepteur (devenu destinataire). D’ici résulte un premier échange de base: la fonction conative, incitative, du langage religieux est confrontée à la fonction phatique, du langage publicitaire, relevante pour ce type de langage. Mais, les manifestations de la facticité peuvent être suivies „sur le terrain de la technique du texte, en analysant l’attitude dont se manifestent les intentions de l’auteur vis-à-vis du récepteur, du matériel linguistique utilisé et de «l’écriture», du «style» en général” (Dumistracel, *Limbajul publicistic*, p. 28).

D’autre part, les résultats relèvent de la caractéristique de la presse dont nous avons extrait les exemples analysés, du type de la publication *Academia Catavencu*: un hebdomadaire spécial dans les media roumains par le statut différent du langage. Dans

⁶ Pour la description de la méthode, voir Jean Starobinski, *Relatia critica*, Editions Univers, Bucuresti, 1974, pp. 69-75.

ce cas, vu la préoccupation pour l'expressivité, qui justifie la spécialisation en virtuosités techniques, on assiste, dans le cas particulier de „l'énoncé appartenant au discours répété” du culte chrétien, à une modalité parodique de l'emploi du modèle culturel, où la suspension des normes dépasse la simple déstructuration de l'énoncé. Par l'auto recommandation provocatrice assumée, d'être un „hebdomadaire de mœurs pesantes”, la revue propose au lecteur une certaine modalité d'assumer l'information, c'est-à-dire que les énoncés obtenus par la présence constante de la surprise deviennent plus facilement acceptables par le récepteur, qui peut varier du récepteur „passif”, jusqu'au récepteur „coopérant”, „idéale”, de formation „encyclopédique” (Umberto Eco); mais, dans notre cas, le lecteur se trouve dans la situation de distinguer entre divertissement et valeurs pérennes.

3. Conclusions

Le problème de l'intention, qui se manifeste à différents degrés, se traduit, dans le texte journalistique et dans le discours public, en spécial dans les titres (le matériel de notre analyse), et aussi, par la forme des titres, qui, modifiée, devient bien expressive.

L'appel à ce type „d'emprunt” a l'intention, dans le texte journalistique, d'attirer le lecteur sur le terrain d'une expérience idiomatique commune, dans notre cas, religieuse (sans droit d'appel) et se justifie par le désir du journaliste de capter l'attention du lecteur et, indirectement, d'offrir des recettes de bonne conduite. Pour obtenir cet effet, les journalistes font appel aux titres et, dans le cas particulier des titres qui ont en structure des termes chrétiens, on fait appel à la sagesse populaire, aux mots célèbres prononcés par les personnalités de la civilisation, pas obligatoirement aux textes bibliques ou religieux, utilisés pour les thèmes généraux et comme titres pour les articles concernant le sport ou spécialisés pour d'autres domaines.

La liberté illimitée des journalistes, qui sert dans la plupart des cas à une intention satirique, se concrétise aussi dans l'emploi pour la déstructuration et la transformation abusive de l'énoncé

appartenant au texte religieux dans un registre dérisoire, d'un niveau baissé et vise l'effet destructeur des commentaires dérisoires. Quoique la manipulation débute par l'escompte de l'emphatie, pour la séduction, on assiste à la convocation des associations dépréciatives, obtenues par la déstructuration de l'énoncé appartenant au texte religieux, „condamné” à une réévaluation publique, avec un glissement vers le parodique et la suggestion ironique, qui a comme résultat des échantillons de contraperformance linguistique.

En ce qui concerne le vocabulaire technique de „l'énoncé appartenant au discours répété” du culte chrétien, une observation importante s'impose: il s'agit d'un aspect qui vise la stratégie générale de *paronymie*, surtout dans le cas de la substitution. À partir des confusions *réelles*, on avance dans l'espace de celles qui sont *désirées*⁷ et, ainsi, on exploite la zone de la potentialité de la paronymie.

Bibliographie

- Eugeniu Coseriu, *Arhitectura si structura limbii*, în *Prelegeri si conferinte (1992 – 1993)*, Iasi [supliment la „Anuar de lingvistica si istorie literara”, t. XXXIII/1992-1993], pp. 49-64.
- Idem, *Lectii de lingvistica generala*, traducere din spaniola de Eugenia Bojoga, cuvânt înainte de Mircea Borcila, Editura Arc, Chisinau, 2000.
- Idem, *Socio- si etnolingvistica. Bazele si sarcinile lor*, în *Lingvistica din perspectiva spatiala si antropologica. Trei studii*, cu o prefata de Silviu Berejan si un punct de vedere editorial de Stelian Dumistracel, Editura Stiinta, Chisinau, 1994, pp.129-149.
- Vasile Dospinescu, *Semne si cunoastere în discursul didactic*, cuvânt înainte de Maria Carpov, Junimea, Iasi, 1998.
- Stelian Dumistracel, *Discursul repetat în textul jurnalistic. Tentatia instituirii comunitatii fatice prin mass-media*, Editura Universitatii „Alexandru Ioan Cuza”, Iasi, 2006.
- Grupul μ , *Retorica generala*, introducere de Silvan Iosifescu, traducere si note de Antonia Constantinescu si Ileana Littera, Univers, Bucuresti, 1974.

⁷ Petru Zugun, *Lexicologia*, p. 275.

- M. Fabius Quintilianus, *Arta oratorica*, vol. I-III, traducere, studiu introductiv, tabel cronologic, note si indici de Maria Hetco, Minerva (col. „Biblioteca pentru toti”), Bucuresti, 1974.
- Jean Starobinski, *Relatia critica*, traducere de Alexandru George, prefata de Romul Munteanu, Univers, Bucuresti, 1974.
- Dan Stoica, *Comunicare publica. Relatii publice*, Editura Universitatii „Alexandru Ioan Cuza”, Iasi, 2004.
- Tzvetan Todorov, *Poetica. Gramatica Decameronului*, traducere si studiu introductiv de Paul Miclau, Univers, Bucuresti, 1975.
- Rodica Zafiu, *Diversitate stilistica în româna actuala*, Editura Universitatii Bucuresti, 2001.

Abréviations bibliographiques

- Dospinescu, *Semne si cunoastere = Semne si cunoastere în discursul didactic*, cuvânt înainte de Maria Carпов, Junimea, Iasi, 1998.
- Dumistracel, *Limbaajul publicistic = Stelian Dumistracel, Limbaajul publicistic românesc din perspectiva stilurilor functionale*, Editura Institutul European, Iasi, 2006.
- Jinga, *La Bible et le sacré = Constantin Jinga, Biblia si sacrul în literatura*, Editura Universitatii de Vest, Timisoara, 2001.
- Zugun, *Lexicologia = Petru Zugun, Lexicologia limbii române. Prelegeri*, Editura Tehnopress, Iasi, 2000.

La polysémie du langage gestuel

Ioana-Crina COROI

Université de Suceava

Abstract: This article aims at presenting several types of gestural language functioning as signs of recognition in the communication process; it also aims at offering an overall view on the importance that the non-verbal interactions hold in deciphering the individual / collective reality.

Keywords: gestural language, non-verbal interaction, code, metalanguage, didacticity.

I. Le langage et les interactions non-verbales

«Savoir à quoi correspondent certains gestes ou certaines postures génériques est une vraie richesse relationnelle» notait Joseph Messinger¹ en 2006, affirmation qui venait couronner une longue série d'études entreprises sur ce type de langage – «Les Gestes de la vie professionnelle» (1996), «Ces gestes qui manipulent & ces mots qui influencent» (2003), «Le langage psy du corps» (2004), «Ces gestes qui vous trahissent» (2005), etc. C'est seulement une modeste sélection des ouvrages concernant un domaine d'investigation si vaste et si complexe dont le point central est le langage gestuel comme expression des interactions communicatives non-verbales.

Dans la communication courante, il y a des éléments du non-verbal dans tout message, éléments qui peuvent compléter, ren-

¹ Joseph Messinger, 2006, *Le décodeur gestuel*, Editions First, Paris, p. 6.

forcer ou contredire le discours verbal. Les particularités physiques visuelles du locuteur jouent un rôle considérable dans le discours: faire ressentir une certaine émotion, exprimer la sincérité déclarée envers le destinataire d'une communication est plus facile à obtenir que par le discours verbal. Généralement, les gens remarquent la différence entre les expressions et les traits des visages de leurs interlocuteurs qui sont en train de formuler des discours, ils sont capables d'observer clairement les expressions, les gestes méticuleusement préparés, consciencieusement choisis pour inspirer une certaine attitude. Si on fait références aux conseillers en image ou aux conseillers en communication, ils ont une fonction bien précise. Ils interviennent dans la construction de l'image des gens qu'ils représentent afin d'offrir au public une identité modelée, façonnée, fabriquée qui corresponde aux besoins des récepteurs. L'éphémère de cette identité n'est pas perceptible d'une manière évidente, c'est masqué à travers une certaine image, minutieusement préparée.

Toute situation de communication comporte des valences du langage non-verbal qui détermine l'intégration des signes iconiques dans une interprétation pertinente. En même temps, ces valences du langage offrent une vision globale à caractère unificateur entre les structures de surface, les aspects visibles et les structures plus profondes, les aspects intérieurs, une vision qui se trouve dans un rapport de complémentarité avec le langage verbal.

Du point de vue discursif et didactique, analyser les caractéristiques de la communication non-verbale signifie faire référence aux interactions communicatives. En tant que segment majeur de la sphère de l'investigation de tout acte de communication, c'est un phénomène extrêmement complexe et riche en significations par sa nature. Si les interactions communicatives orales et/ou écrites opèrent avec des instruments notoires, les interactions communicatives non-verbales englobent les manifestations corporelles, les expressions du visage, les marques posturales, etc.

Par excellence, le décodage de ce type de marques défini-toires vise la construction d'une autre image de l'identité des locuteurs, résultat d'un code de reconnaissance des conduites² corporelles récurrentes et, tacitement, des transpositions métonymiques ou métaphoriques.

Par exemple, les gestes se différencient en fonction de leur caractère, selon les sens qu'on peut y observer tout en corrélant les réactions spontanées, momentanées avec les réactions artificielles, recherchées.

«Il y a deux types de gestes qu'on peut distinguer – les gestes «iconiques» et les gestes «métaphoriques». Les premiers portent sur le caractère explicite du langage gestuel et les derniers sur son pouvoir de connotation et de dénotation. Malgré toute cette délimitation, on ne peut pas opposer totalement les gestes «iconiques» et les gestes «métaphoriques», puisque le métaphorique a aussi une dimension iconique, sur le plan conceptuel. Le résultat de l'investigation profonde dans cette réalité posturo-mimo-gestuelle est donné par le pouvoir des gestes «métaphoriques» de transposer les attributs d'un domaine-source dans un autre domaine, le domaine-cible»³.

En plus, dans l'acte de communication interfèrent deux processus égaux et simultanés, l'image et la parole. Sans doute, leur présence porte sur la réalité corporelle, comme réalité fondée sur une complémentarité geste/signe. Par excellence, les gestes sont les éléments constitutifs d'un seul système qui exprime ce que le locuteur veut communiquer, relevant une dimension iconique qui souligne le fait que le discours est beaucoup plus que des mots et des phrases. Danielle Bouvet remarquait: «[...] nos corps sont des corps qui parlent. Comment saisir alors la parole dans toute sa

² Les mouvements qui se produisent se trouvent en synchronie avec la production discursive, les deux formes d'expression étant intimement liées. En plus, elles constituent un système unique, elles agissent ensemble bien que leur mode de traitement soit très différent.

³ Sanda-Maria Ardeleanu; Ioana-Crina Coroi, 2002, *Analyse du discours. Eléments de théorie et pratique sur la discursivité*, Editura Universitatii Suceava, p. 68.

réalité, si nous ne prenons en compte sa dimension corporelle ? C'est d'un corps parlant que notre parole d'un corps parlant que notre parole émerge, pour se donner et se recevoir dans un espace polysensoriel où entrent en jeu l'audition bien sûr, mais peut-être avant tout la vue et le mouvement, dans une interaction permanente et profonde entre tous les systèmes sensoriels concernés»⁴.

Les représentations des corps et les images que celles-ci offrent renvoient à une identité cachée, véritable, inconsciente que les chercheurs qui étudient le langage gestuel essaient de mettre en valeur et d'en extraire la didacticité. En fait, «Le corps exprime ce que la conscience ne veut pas savoir ou ce que l'esprit ne sait pas encore»⁵.

II. Le langage comme «refrain gestuel»

Dans l'analyse des faits linguistiques, on doit tenir compte de toute nuance de la langue ou de tout changement qui se déroule pendant une certaine période de temps. Cette action est absolument nécessaire, car c'est seulement ainsi qu'on détermine concrètement les modalités qui ont été reconnues, acceptées et appliquées dans l'évolution du langage. La société y intervient aussi tout en découpant les faits selon les objectifs et les idéologies des individus.

Le langage représente sans doute un acte de volonté, une construction consciente «La pensée consciente émerge [...] comme un produit de l'action et du langage, et elle reste longtemps déterminée par la seule logique actionnelle et discursive (pensée *naturelle*) avant de parvenir à s'en détacher et de se transformer, localement, en *pensée formelle*. Et le rapport au monde des personnes humaines reste toujours organisé par ces *deux* formes de

⁴ Bouvet, D., 2001, *La dimension corporelle de la parole. Les marques posturo-mimo-gestuelles de la parole, leurs aspects métonymiques et métaphoriques, et leur rôle au cours d'un récit*, Peeters, Paris, p.148.

⁵ Messinger, J., 2006, *op. cit.*, p. 8.

pensée, dans des proportions variables, dépendant de l'acculturation et des apprentissages sociaux»⁶.

L'acte discursif, par son caractère complexe, est lié à toute détermination sociale. Le langage d'une communauté devient un reflet fidèle d'une / de plusieurs image(s) de l'identité sociale. Le développement économique, social, culturel, de même que la complexité des rapports sociaux à l'intérieur d'une communauté ou d'une nation, représentent des éléments décisifs pour l'évolution de la langue. Les relations entre les peuples, les modifications de perception des certains aspects de la vie humaine, les mentalités y jouent un rôle considérable⁷.

Le décodage sémiotique du langage non-verbal connaît bien une dimension complexe, car les gestes se réunissent dans une catégorie importante qui englobe des codes révélateurs de la personnalité humaine. L'arbitraire, bien réel, connaît quand même des limites subjectives, car, d'une part il y a toujours une certaine relativité dans l'analyse des signes et, d'autre part, il y a des gestes qui peuvent être interprétés d'une manière standard, reconnue et acceptée par le mental collectif d'une communauté concrètement délimitée.

Indubitablement, le contexte spatial et temporel – cadre de référence – joue un rôle déterminant pour le décodage adéquat du langage gestuel. Il se comporte comme un fondement qui divise les gestes en plusieurs catégories, selon leur caractère unique ou répétitif. La variabilité des manifestations est directement influencée par les traits définitoires de l'individu qui parle dans une certaine situation de communication. Ainsi, les gestes (in)volontaires réalisés quotidiennement traduisent des caractéristiques de la personnalité humaine qui peuvent se constituer dans une véritable série de marques d'identité.

⁶ Bronckart, J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, p.109.

⁷ Ce sont des facteurs extralinguistiques qui interfèrent avec les facteurs linguistiques représentés par l'organisation interne de la langue, par tous les rapports qui existent entre les éléments qui la composent.

«Le refrain gestuel invariable est indépendant du contexte. Il est l'amplificateur du tempérament de l'individu, coulé une fois pour toutes dans l'ambre de la personnalité, contrairement au refrain gestuel alternatif qui est indépendant du contexte et qui représente l'expression gestuelle d'une réaction émotionnelle adaptée à un contexte particulier»⁸.

D'autre part, Danielle Bouvet considère qu'une telle analyse s'applique seulement dans le contexte d'une production langagière précisément déterminée et qu'il y a beaucoup de marques qui «précisent et facilitent une certaine compréhension de ce qui est en train d'être dit, en mettant en lumière les opérations énonciatives et discursives sous-jacentes à la production des mots»⁹.

Par exemple, selon J. Messinger, les personnes qui grattent leurs allumettes vers l'extérieur, ce sont des personnes allocentriques, par rapport aux autres qui orientent l'action vers leurs corps et qui peuvent être considérées comme égocentriques. C'est une modalité assez simple de deviner si une personne qui utilise ce type de langage gestuel a un certain mode d'intégration dans la communauté sociale. Ce sont des actions instinctives qui dénotent un certain degré d'individualisation, de compassion ou d'esprit d'équipe.

C'est un code de reconnaissance, établi par les spécialistes qui ont étudié ces subtilités de l'esprit humain tout en essayant de dresser une typologie fondée sur la communication non-verbale. «Les réactions corporelles sont une sorte de bulletin météo inter-individuel dans lequel on peut tout lire pour autant qu'on sache le décrypter»¹⁰.

Comme instruments d'interaction, les mains, leurs (re)actions et leurs positions expriment le mieux une attitude dans un certain contexte communicationnel. Le mode d'applaudissement détermine le type d'effet gesticulatoire – la bienveillance, la critique, l'enthousiasme etc. Les mains en appui sur (le bord de) la table signalent une individualité précieuse, déclarée ou non, une attitude qui dévoile un profil tempéramental ou méprisant. En même

⁸ Messinger, J., 2006, *op. cit.*, p. 7.

⁹ Bouvet, D., 2001, *op. cit.*, p.140.

¹⁰ Messinger, J., 2006, *op. cit.*, p. 6.

temps, les coudes en appui peuvent indiquer une attitude pensive¹¹, une image intellectuelle recherchée.

La main sur la bouche indique une attention soutenue, car la bouche est soumise à l'ordre de se taire pour que le cerveau puisse analyser le discours du locuteur. Les bras croisés, comme réaction corporelle, peut trahir un fort signal pour indiquer une attitude défensive ou une attitude de confiance en soi, un réflexe typiquement féminine. C'est une sorte d'identification territoriale dans l'économie de la personnalité, une délimitation spatiale concrètement manifestée.

Un index droit qui dédaigne suggère une personne tyrannique et le gauche, un individu qui se fâche facilement pour n'importe quoi. Les deux, ce sont des cas assez rares et ils indiquent une sérieuse agressivité. Dans le même contexte, les mains bavardes sont une véritable source de position que le locuteur prend dans une situation de communication. C'est la trahison corporelle, car le corps et le mental ne concilient plus la même perspective sur le thème en discussion. Code d'intention ponctuel et refrain gestuel à la fois.

Les jambes croisées dénotent un code gestuel alternatif, les droitiers croissent leur jambe droite sur la jambe gauche et ils changent de position le cas où ils se trouvent dans une situation répulsive. Pendant un débat ou une discussion en contradictoire, les jambes deviennent incontrôlables, elles changent de position en permanence: sous le siège, croisement, décroisement, agitation, etc. Si on connaît le code, on peut facilement observer que ce type de manifestations, insignifiantes à une première approche, est une clé pour déchiffrer un état émotionnel qui, souvent, est plus important qu'une simple sensation de stress momentané. Ce sont des hésitations du climat mental personnel. En somme, le

¹¹ A cet égard, Joseph Messinger décrit une petite photo de famille: «Tous les intellectuels ont cette sale manie de poser leurs coudes sur la table, affirmait ma tante Sarah. Elle ne les aimait pas, les intellos. Mon oncle en était un. Elle ne l'aimait pas non plus. Et quand je suis devenu à mon tour un intellectuel, elle m'a chassé de ses pensées, mais je suis resté bien au chaud dans son cœur». (*op. cit.*, p.14)

croissement des doigts, des bras, des jambes illustre le besoin du locuteur de se protéger manifestement contre un certain contexte qu'il considère défavorable.

L'œillade, en tant que geste qui fait appel à une certaine complicité ou geste humoristique conventionnel, est toujours accompagnée d'une expression particulière du visage, d'un léger sourire. L'œil droit fermé, attitude juvénile, séductrice, compliment sans engagement ou caresse s'oppose à l'œil gauche fermé qui dénote une œillade de la connivence, de la complicité avec l'interlocuteur. Cligner des deux yeux, c'est le geste paternaliste qui signifie un encouragement.

Indubitablement, l'analyse de ces types de langage gestuel ne représente qu'une initiation dans le monde complexe de la communication non-verbale. Chaque aspect du langage gestuel implique une approche plus approfondie, appuyée sur des études psychologiques plus amples qui transgressent le domaine de la sociolinguistique.

En réalité, chaque communauté opère avec des images différentes, avec des caractéristiques propres à elle ou à ses individus, des images historiques, culturelles, économiques, politiques etc.; toutes ces images englobent des structures constituées progressivement dans un vaste univers de sens, d'éléments, de signes indispensables pour l'analyse de l'évolution sociolinguistique.

«[...] étant des produits de l'interaction sociale (de l'usage), les signes, comme les textes en lesquels ils s'organisent, restent perpétuellement sous la dépendance de cet usage, et que les signifiés qu'ils véhiculent ne peuvent dès lors être considérés comme stables que momentanément, en un état synchronique (artificiellement) donné. Et il convient de souligner que puisque c'est au travers de ces textes et de ces signes aux significations perpétuellement mouvantes que se construisent les mondes représentés définissant le contexte des activités humaines, ces mondes eux-mêmes se transforment en permanence»¹².

¹² Bronckart, J.-P., 1996, *op. cit.*, p. 35.

Bibliographie

- Amossy, Ruth (dir.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*, 1999, Delachaux et Niestlé S.A., Lausanne-Paris.
- Ardeleanu, Sanda-Maria; Coroi, Ioana-Crina, 2002, *Analyse du discours. Eléments de théorie et pratique sur la discursivité*, Editura Universitatii Suceava.
- Benveniste, E., 1974, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris.
- Bouvet, D., 2001, *La dimension corporelle de la parole. Les marques posturo-mimo-gestuelles de la parole, leurs aspects métonymiques et métaphoriques, et leur rôle au cours d'un récit*, Peeters, Paris.
- Bronckart, J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Lausanne-Paris.
- Fontanille, J., 1995, *Sémiotique du visible. Des mondes de lumière*, P.U.F., Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 2001, *Les actes du langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Editions Nathan / VUEF, Paris.
- Messinger, J., 2006, *Le décodeur gestuel*, Editions First, Paris.
- Sarfati, G.-E., 2001, *Eléments d'analyse du discours*, Nathan Université, Paris.

The Anticipatory Story: Some Didactic and Pragmatic Implications of the Illustrations at the Beginning of Sermons

Valentina CURELARIU

University of Suceava

Résumé: Les figures de l'église dirigent souvent leur auditoire vers la compréhension des principales morales de la prédication religieuse, tout en commençant leur discours soit par une histoire réelle de leur vie personnelle, soit par une histoire allégorique, inventée justement à ce but. La principale fonction de ces histoires ou de ces contes est de nature **didactique**: elles captent l'attention des croyants et les aident à se concentrer sur la morale qui se détache de leur contenu tout comme les leçons introductives qu'un enseignant habile utilise pour préparer ses élèves, introduisant, d'une manière attirante, le sujet de la nouvelle leçon. Cette principale fonction est doublée par une fonction strictement **pragmatique**: offrir à l'auditoire un modèle de raisonnement qui soit appliqué pour comprendre les vérités de nature spirituelle que la messe met en discussion.

Cet article analyse, de point de vue stylistique et pragmatique, toute une série d'histoires et de contes de ce type, extraits des prédications religieuses, accentuant, d'une part, leur utilité didactique et, d'autre part, leur pouvoir séducteur-persuasif et manipulateur.

Influencing people's thoughts, emotions and actions, that is, *persuading / dissuading, seducing or inciting* them, respectively, always requires that these people should be *sympathetic* with the speaker / locutor and they should be *attentive* and *receptive* to the speech. Attracting the audience's *benevolence* from the outset has always been one of the most difficult tasks that orators have had to undertake in their art of speech delivery. The success or failure

of their speeches depends to a great extent on their *fame*, their *charismatic attitude* and *pleasant appearance*, but the first words they utter in front of their listeners are crucial in this respect.

Irrespective of the topic of the speech, finding the appropriate introductory words is one of the golden keys to the listeners' minds and hearts. Among the rhetorical strategies that politicians use at the beginning of their speeches, the **introductory noun-phrases in the Nominative of Address** are commonplace.

These **introductory formulas / appellatives** develop a **double function**: a **psychological** one, and a **social** one. **Psychologically**, they draw everybody's attention so that they focus their listening: listeners are signalled the moment they are supposed to start concentrating on the speaker and on what he says, as their role as recipients is now acknowledged by both parties in such a speaking process. **Socially**, introductory formulas are sometimes used to show respect to some important members of the audience and then to the whole of it; other times they establish the contact with the whole audience directly, without distinguishing between different categories of addressees.

In what follows, some frequent types of **introductory formulas** are analysed. They are grouped according to whether they single out any specific listeners or categories of listeners in the audience or not.

1. Appellatives That Address the Whole Audience

Employing familiar formulas that address the whole audience at the beginning of a speech has the effect of reducing the distance between the orator and the audience; the psychological barriers between the rostrum and the audience, i.e., between 'I', the famous and more knowledgeable figure, and 'you', the large mass of indefinite common people, are broken down to a great extent. Many times these formulations sound colloquial as they do not single out any specific category of listeners. They are preferred by orators especially when issues of national and social importance are tackled. The main aim of such speeches is that of

persuading large masses of listeners about the importance of these issues and of the steps to be taken from then on as far as they are concerned. Getting closer to the listeners' minds and hearts is one effective way of persuasion as friendly advice is followed more goodwill than orders. Moreover, ideas presented in a language familiar to everybody both in terms of complexity and of register are more likely to be understood and adopted by those addressed. Here are the most frequent such formulations:

- 1) *Friends and fellow citizens...*¹
- 2) *Fellow citizens of the Senate and of the House of Representatives...*²
- 3) *My fellow-citizens...*³ (2 times)
- 4) *Fellow citizens...*⁴
- 5) *My fellow Americans...*⁵
- 6) *My friends...*⁶ (2 times)
- 7) *Ladies and gentlemen...*⁷ (3 times).

¹ Susan B. Anthony, 1873, *On Women's Right to Vote*, <http://www.history-place.com/speeches/anthony.htm>.

² George Washington, 30 April 1789, *First Inaugural Address*, http://douglass.speech.nwu/wash_a35.htm.

³ Theodore Roosevelt, 4 March 1905, *Inaugural Address*, <http://www.bartleby.com/124/pres42.html>.

Also Edward Moore Kennedy, 25 July 1969, *Chappaquiddick*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/tedkennedychappaquiddick.htm>.

⁴ Frederick Douglass, 4 July 1852, *The Hypocrisy of American Slavery*, <http://www.historyplace.com/speeches/douglass.htm>.

⁵ Richard Milhous Nixon, 23 September 1952, *Checkers*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/richardnixoncheckers.html>.

⁶ Franklin Delano Roosevelt, 20 December 1940, *The Great Arsenal of Democracy*, <http://www.americanrhetoric.com/fdrarsenalofdemocracy.html>.

Also *idem*, 12 March 1933, *First Fireside Chat*, <http://www.american-rhetoric.com/speeches/fdrfirstfiresidechat.html>.

⁷ Robert Francis Kennedy, 4 April 1968, *Remarks on the Assassination of Martin Luther King*, <http://www.americanrhetoric.com/rfkonmlkdeath.html>.

Also Gerald Rudolph Ford, 8 September 1974, *National Address Pardoning Richard N. Nixon*, <http://www.americanrhetoric.com/geraldfordpardonofnixon-.htm>.

and Ronald Wilson Reagan, 28 January 1986, *Shuttle "Challenger" Disaster Address*, <http://www.americanrhetoric.com/ronaldreaganchallenger.htm>.

Some of these phrases have been used more frequently than others; thus, they have reached the status of linguistic clichés or **stereotypical appellatives**, e.g. *(my) fellow citizens/ Americans, (my) friends, ladies and gentlemen*. However, they have not lost their seductive effects entirely. Even though these appellatives belong to a less formal register of language, usually employed in talks between people of the same social status – such as friends, acquaintances, colleagues – they are felt both warm and respectful formulations as the intention of the high social status locutor who uses them is not to look down on the addressees or to lower the tone unduly, but to show them that they are acknowledged as equals.

Sometimes, these appellatives are not the first words that orators address the audience. In many situations the appellatives come after **a thanking formula**, a case in which the locutor may address the whole audience, as in the following examples, or, more usually, he may mention the name of some remarkable figures present together with the reason why he is grateful to them.

8) **Thank you very much**, *ladies and gentlemen*.⁸

9) **Thank you**, *ladies and gentlemen*, for a very warm reception.⁹

10) **Thank you very kindly**, *my friends*...¹⁰

When beginning to deliver a speech, it is not unusual to greet the audience and then to address them collectively, as in:

11) **Good evening**. Today, *our fellow citizens*...¹¹

12) **Good evening**, *my fellow Americans*...¹² (4 times)

⁸ Bill Clinton, 11 September 1998, *Speech at the Annual White House Prayer Breakfast for Clergy Following his Testimony and Address to the Nation on the Monica Lewinsky Affair*, Washington, D. C., <http://www.pbs.org/great-speeches/timeline/index.html>.

⁹ Barbara Charline Jordan, 12 July 1976, *1976 DNC Keynote Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barbarajordan1976dnc.html>.

¹⁰ Martin Luther King Jr., 3 April 1968, *I've Been to the Mountaintop*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkivebeentothemountaintop.htm>

¹¹ George W. Bush, 11 September 2001, *Address Delivered to the Nation*, <http://www.votd.com/bu11.htm>.

13) **Good evening, my fellow citizens...**¹³ (2 times).

When such **collective appellatives** are used, the content of the whole speech is organised and formulated linguistically in a less formal and complex way than in the case when the speech begins with a more formal introductory formula. This means that these appellatives can be considered a reliable mark of the form of the whole speech as far as the register used by the locutor in the speech argumentation is concerned.

The appellatives analysed hitherto do not bear any mark of political colour: they have been used by politicians of various political convictions along the time, be them liberals, democrats, republicans, etc. Moreover, they do not distinguish between the addressees' social class, gender, or religion; they are politically correct formulations. However, there exist some formulations, much fewer, that can be described as marked from this point of view; the introductory formulas in the examples below suggest that the locutor expects the main part of the audience to be made up of listeners that share the same political convictions as he does. This is so as the first noun phrase in the sequence of Nominatives of Address is a wooden-language term used only by socialists and communists, or the first appellative phrase contains a noun referring to the locutor's political appurtenance, as in the following two examples, respectively:

14) *Comrades, Ladies and Gentlemen...*¹⁴

¹² Dwight David Eisenhower, 17 January 1961, *Farewell Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/dwightdeisenhowerfarewell.html>.

Also Lyndon Baines Johnson, 31 March 1968, *On Vietnam and Not Seeking Re-Election*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/lbjvietnam.htm>.

and Richard Milhous Nixon, 3 November 1969, *The Great Silent Majority*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/richardnixongreatsilentmajority.html>

and *Idem*, 30 April 1970, *Cambodian Incursion Address*, <http://www.Americanrhetoric.com/speeches/richardnixoncambodia.html>.

¹³ John Fitzgerald Kennedy, 10 June 1963, *American University Commencement Address*. <http://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkamerican-universityaddress.html>.

Also *idem*, 22 October 1962, *Cuban Missile Crisis Address to the Nation*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkcubanmissilecrisis.html>.

15) My fellow *Democrats*, and my fellow Americans...¹⁵

In both these last examples the locutors are aware that there are listeners whose political creed is not the same as theirs and they address these categories with less specific appellatives: *ladies and gentlemen*, and *my fellow Americans*. Besides their being stereotypical formulations, these appellatives are said to show the speakers' concern about getting everybody's benevolence, and last but not least, their good manners.

If in most of the cases the appellatives refer both to *female* and *male* listeners (*ladies and gentlemen*) or they are *dual gender noun phrases* (*friends, citizens, fellows*), in the following ones the locutors address only *male* listeners:

16) Fellow-Countrymen...¹⁶

17) *Gentlemen* of the Congress...¹⁷

18) *Gentlemen* of the Jury...¹⁸

In 1865, when Abraham Lincoln delivered his *Second Inaugural Address*, politics was a male's job only; that is why he addresses the audience using the appellative *fellow countrymen*. It was only later that women won the right to vote and express their political ideas and options legally. Nowadays such a word sounds politically incorrect to the feminist movements; at that time, however, it was the only existent one in such a context.

Similarly, in the following excerpt George Washington addresses the listeners using a masculine appellative as the audience is made up of only male listeners and the issue approached is only their concern:

19) "*Gentlemen*,

¹⁴ Eugene Victor Debs, 23 May 1908, *The Issue*, <http://douglassarchives.org/debs-a80.htm>.

¹⁵ Edward Moore Kennedy, 12 August 1980, *The Cause Endures*, <http://www.historyplace.com/speeches/tedkennedy.htm>.

¹⁶ Abraham Lincoln, 4 March 1865, *Second Inaugural Address*, <http://www.wisc.edu/english/jdfleming/english550-lincoln.html>.

¹⁷ Thomas Woodrow Wilson, 2 April 1917, *War Message*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/wilsonwarmessage.htm>.

¹⁸ Emma Goldman, 9 July 1917, *Address to the Jury*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/emmagoldmanjuryaddress.htm>.

By an anonymous summons an attempt has been made to convene you together.”¹⁹

Given the social and political context of the past times in which the last four speeches were delivered, in none of the situations mentioned is the locutor himself disrespectful of the female part of the audience: the system as such was.

2. Appellatives That Address Specific (Categories of) Listeners

In the following examples, one or several high officials or remarkable persons in the audience are addressed **individually**, without any other reference to the rest of the audience:

1) *Your Honor...*²⁰

2) *Mr. President...*²¹

3) *Mr. Chairman...*²²

4) *Reverend Meza, Reverend Reck*, I'm grateful for your generous invitation...²³

5) *Your Eminences, Your Excellencies, Mr. President...*²⁴

6) *Mr. Speaker...*²⁵

7) Thank you, *Mr. Chairman. Mr. Chairman...*²⁶

¹⁹ George Washington, 15 March 1783, *Preventing the Revolt of His Officers*, <http://www.historyplace.com/speeches/washington.htm>.

²⁰ Eugene Victor Debs, 18 September 1918, *1918 Statement to the Court*, <http://www.marxists.org/archive/debs/works/1918/court.htm>.

²¹ Robert Marion La Follette, 6 October 1917, *Free Speech in Wartime*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/robertlafollette.htm>.

Also Margaret Chase Smith, 1 June 1950, *Declaration of Conscience*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/margaretcasesmithconscience.html>

²² Joseph N. Welch, 9 June 1954, *Have You No Sense of Decency?* <http://www.americanrhetoric.com/speeches/welch-mccarthy.html>.

²³ John Fitzgerald Kennedy, 12 September 1960, *Houston Ministerial Association Speech*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkhoustonministers.html>.

²⁴ Edward Moore Kennedy, 8 June 1968, *Eulogy for Robert Francis Kennedy*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/ekennedytributetorfk.html>.

²⁵ Shirley Anita St. Hill Chisholm, 10 August 1970, *For the Equal Rights Amendment*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/shirleychisholmequal-rights.htm>.

8) Thank you, *President and Mrs. Clinton and Chelsea...*²⁷

9) Thanks very much, *Barbara Mikulsky*, for your very eloquent, your eloquent introduction.²⁸

This is not to say that these orators disregard the rest of the audience; their resorting to such **individualising appellatives** is strictly related to the content of their speech whose main issue is, most of the times, if not a matter of only these individuals' concern, then it is one of general concern to which these individuals have contributed or can contribute a great share.

3. Appellatives That Address Both Specific (Categories of) Listeners and the Whole Audience

The greatest majority of introductory formulas consist of examples in which the locutor first addresses one or several most important officials present and then the rest of the audience collectively, sometimes using two or more plural noun phrases.

When more than one individual official is nominated, they seem to be arranged according to some rhetorical rules of politeness; in the largest number of cases, the current president or the most important person present is mentioned first, then the other prominent figures in the state, individually or collectively, and then the rest of the audience, collectively:

1) **“Mr. Speaker, Mr. President Pro Tempore, members of Congress, and fellow Americans...”**²⁹

2) **“Your Honor, ladies and gentlemen...”**³⁰

²⁶ Barbara Charline Jordan, 25 July 1974, *Statement on the Articles of Impeachment*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barbarajordanjudiciarystatement.htm>.

²⁷ Edward Moore Kennedy, 23 July 1999. *Tribute to John F. Kennedy Jr.*, <http://www.historyplace.com/speeches/ted-kennedy-jfk-jr.htm>.

²⁸ Ted Kennedy, 12 July 1980, *1980 DNC Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/tedkennedy1980dnc.htm>.

²⁹ George W. Bush, 20 September 2001, *Freedom and Fear Are at War*, http://www.douglass.speech.nwu.edu/bush_c01.htm.

³⁰ Elizabeth Gurley Flynn, 2 February 1953, *Statement at the Smith Act Trial*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/elizabethgurleyflynn.htm>.

- 3) **“President Hoover, Mr. Chief Justice, my friends...”**³¹
- 4) **“Vice President Johnson, Mr. Speaker, Mr. Chief Justice, President Eisenhower, President Truman, Reverend Clergy, Fellow citizens...”**³²
- 5) **“Mr. President, Mr. Speaker, Members of the 77th Congress...”**³³
- 6) **“Mr. Vice President, Mr. Speaker, Members of the Senate, and of the House of Representatives.”**³⁴
- 7) **“Mr. President, Mr. Speaker, Members of the Congress of the U.S.A.”**³⁵
- 8) **“Mr. President, Ladies and Gentlemen of the Convention, My Fellow Citizens...”**³⁶
- 9) **“Mr. President, fellow delegates...”**³⁷
- 10) **“Mr. Chairman and fellow countrymen...”**³⁸
- 11) **“Mr. Chairman and Members of the Notification Committee...”**³⁹
- 12) **“Mr. Chairman, ladies and gentlemen...”**⁴⁰ (2 times).

³¹ Franklin Delano Roosevelt, 4 March 1933, *First Inaugural Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/fdrfirstinaugural.html>.

³² J. F. Kennedy, 20 January 1961, *Inauguration Speech*, <http://bcn.boulder.co.us/government/national/speeches/inau3.html>.

³³ Franklin Delano Roosevelt, 6 December 1941, *The Four Freedoms*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/fdrthefourfreedoms.htm>.

³⁴ *Idem*, 8 December 1941, *Pearl Harbor Address to the Nation*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/fdrpearlharbor.htm>.

³⁵ Harry S. Truman, 12 March 1947, *The Truman Doctrine*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/harrystrumantrumandocctrine.html>.

³⁶ Adlai Ewing Stevenson, 26 July 1952, *Presidential Nomination Acceptance Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/adlaistevenson1952-dnc.html>.

³⁷ Anna Eleanor Roosevelt, 9 December 1948, *Adopting the Declaration of Human Rights*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/eleanorrooseveltdclarationhumanrights.htm>.

³⁸ Thomas Woodrow Wilson, 6 September 1919, *League of Nations Final Address*, <http://www.americanrhetoric.com/wilsontheleagueofnations.htm>.

³⁹ William Jennings, 8 August 1900, *Against Imperialism*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/wjbryanimperialism.htm>.

13) “**Mr. Chairman**, fellow Democrats, *fellow Americans...*”⁴¹

Comparing the transcripts of some political speeches with their audio recordings, one example stands out from the rest:

14) “**Madam President**, *Members of the General Assembly...*”⁴²

If only the written form of this speech were taken into account, this example of appellative would belong to the category considered here. But the audio recorded speech, which is the broadcast version that was actually delivered by President Eisenhower to the United Nations General Assembly, does not contain the first noun-phrase appellative; it addresses only the whole audience without referring to the official presiding this assembly. The fact that the transcript mentions it may be either a proof of its existence on the original written version and of the fact that President Eisenhower, out of various reasons, omitted it, or of its omission on both the original script and the radio broadcast version, and its subsequent insertion on the written form preserved for the posterity. No matter what the explanation may be, what is more important is the fact that the person who transcribed it felt it necessary to ‘correct’ the mistake and insert this appellative. This proves that such standard formulations are considered necessary when a speech is delivered to an audience formed of specific listeners, and not to the whole nation.

In the following three examples, the list of noun phrases in the Nominative of Address is uncommonly long, as if the locutor did not want to omit anybody:

⁴⁰ Margaret Thatcher, 18 June 1991, *The International Economy & the New World Order*, Economic Club of New York, <http://www.margaretthatcher.com/display/index.php?action=display&document=6&id=2798>.html.

Also Margaret Higgins Sanger, March 1925, *The Children’s Era*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/margaretsangerchildrensera.html>.

⁴¹ Hubert Horatio Humphrey, 14 July 1948, *1948 DNC Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/hubertthumphey1948dnc.html>.

⁴² Dwight David Eisenhower, 8 December 1953, *Atoms for Peace*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/dwightdeisenhoweratomsforpeace.html>.

15) “**Vice President Johnson, Mr. Speaker, Mr. Chief Justice, President Eisenhower, Vice President Nixon, President Truman, Reverend Clergy, fellow citizens...**”⁴³

16) “**President Hatcher, Governor Romney, Senators McNamara and Hart, Congressmen Meader and Staebler, and other members of the fine Michigan delegation, members of the graduating class, my fellow Americans...**”⁴⁴

17) “**President Pitzer, Mr. Vice President, Governor, Congressman Thomas, Senator Wiley, and Congressman Miller, Mr. Webb, Mr. Bell, scientists, distinguished guests, and ladies and gentlemen...**”⁴⁵

Even though the lists of appellatives are long in these last three examples, they can be considered expansions of the type considered in this sub-section. A possible explanation to this rhetorical device of **accumulation of appellatives** may be that the locutor, by remembering and mentioning everybody’s name and political, professional or social appurtenance, shows great respect to every important person or groups of people present without disregarding the majority, who are mentioned last in the list with no exception.

The rhetorical style of the next two examples is different from that in all the previous ones. Because they integrate the appellatives in a more extended piece of discourse in which they alternate with a thanking formula, they are not as succinct as those belonging to the types mentioned above:

18) “Well, thank you. Thank you for that terrific welcome. Thank you, *Bobby*, for that kind introduction and let me also recognize *Dr. Morris Chapman* and *Dr. Richard Land*. I want to

⁴³ John Fitzgerald Kennedy, 20 January 1961, *Inaugural Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkinaugural.htm>.

⁴⁴ Lyndon Baines Johnson, 22 May 1964, *The Great Society*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/lbjthegreatsociety.htm>.

⁴⁵ John Fitzgerald Kennedy, 12 September 1962, *We Choose to Go to the Moon*, <http://www.historyplace.com/speeches/jfk-space.htm>.

thank *all of you*...”⁴⁶

19) “Thank you very, very much, *President Keohane, Mrs. Gorbachev, Trustees, faculty*, and I should say, *Julia Porter, class president*, and certainly my new best friend, *Christine Bicknell* – and, of course, *the class of 1990*. I am really thrilled to be here today, and very excited, as I know all of you must be, that *Mrs. Gorbachev* could join us.”⁴⁷

As this type of variation to the stereotypical formulas categorised above is rather rarely used, it stands out as stylistically marked from a rhetorical point of view. It may be so because most of the times political speeches are read out and their written form conforms to the rhetorical rules so long established. In each of the last two examples above it can be argued that the locutor adjusts herself to the situation (i.e. to the long series of welcoming applauses⁴⁸) and improvises the introductory formulation. The pauses between the names of the officials she particularly addresses are filled in with polite remarks that show her appreciation of these people and, possibly, give her more time to think ahead of their name and, last but not least, delay a little the moment when the actual argumentation begins. This is necessary especially when the locutor is welcomed by the audience with long rounds of applauses. This ability to improvise quality introductions to the speeches can be considered a measure of the public speaker’s eloquence. *Eloquence* is directly related to *spontaneity*, both of them being oratorical skills praised by the great majority of people, be them public speakers or listeners, therefore with highly persuasive, thus manipulative undertones and effects.

Very frequently, the public speakers choose not to use any introductory formulas at all, but to go directly to the introductory

⁴⁶ Condoleeza Rice, 14 June 2006, *Remarks at the Southern Baptist Convention Annual Meeting*, <http://gos.sbc.edu/r/rice2.html>.

⁴⁷ Barbara Pierce Bush, 1 June 1990, *1990 Wellesley College Commencement Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barbarabushwellesleycommencement.htm>.

⁴⁸ This is clear from the mp3 audio recordings of the same speeches to be found at the same Internet addresses, respectively.

paragraph of their speech. This usually happens when the locutor intends to lay more stress than usual on the issues being communicated and tackles them without delay. This is to say that not using appellatives at the beginning of the speech is in itself a rhetorical device whose main aim is to signal the locutor's great concern for the informational content of his argument.

Bibliography

- Aristotle, *The Rhetoric*, Book I, Part 1, [http://graduate.gradsch.uga.edu/archive/Aristotle/Rhetoric_\(rhetoric\).txt](http://graduate.gradsch.uga.edu/archive/Aristotle/Rhetoric_(rhetoric).txt).
- Baylon, Christian and Xavier Mignot, 2000, *Comunicarea*, Editura Universitatii "Alexandru-Ioan Cuza", Iasi
- Devitt, Michael & Kim Sterelny, 2000, *Limba si realitate. O introducere in filosofia limbajului*, Polirom, Iasi.
- Fairclough, Norman, 1994, *Language and Power*, Longman, London & New York.
- Hulban, Horia, 2001, *Syntheses in English Lexicology and Semantics*, Editura Spanda, Iasi.
- Hulban, Horia, 2001, *Syntheses in English Morphology*, Editura Spanda, Iasi.
- Irimia, Dumitru, 1999, *Introducere in stilistica*, Polirom, Iasi
- Joule, R. V. & J. L. Beauvois, 1997, *Tratat de manipulare*, Editura Antet, Bucuresti.
- Leech, Geoffrey, 1990, *Semantics. The Study of Meaning*, Penguin Books, London.
- Mihai, Gheorghe, 1998, *Retorica traditionala si retorici moderne*, Editura ALL, Bucuresti.
- Slama-Cazacu, Tatiana, 1959, *Limba si context*, Editura Stiintifica, Bucuresti.
- Turner, G. W., 1973, *Stylistics*, Penguin Books, London.
- Vico, Giambattista, 1996, *The Art of Rhetoric*, Amsterdam-Atlanta, GA, Rodopi.

Corpus of Text

- Anthony, Susan B., 1873, *On Women's Right to Vote*, <http://www.historyplace.com/speeches/anthony.htm>.
- Bush, George W., 11 September 2001, *Address Delivered to the Nation*, <http://www.votd.com/bu11.htm>.
- Bush, George W., 20 September 2001, *Freedom and Fear Are at War*, http://www.douglass.speech.nwu.edu/bush_c01.htm.
- Clinton, Bill, 11 September 1998, *Speech at the Annual White House Prayer Breakfast for Clergy Following his Testimony and Address to the Nation*

- on the Monica Lewinsky Affair*, Washington, D. C., <http://www.pbs.org/greatspeeches/timeline/index.html>.
- Debs, Eugene Victor, 18 September 1918, *1918 Statement to the Court*, <http://www.marxists.org/archive/debs/works/1918/court.htm>.
- Eugene Victor Debs, 23 May 1908, *The Issue*, http://douglassarchives.org/debs_a80.htm.
- Frederick Douglass, 4 July 1852, *The Hypocrisy of American Slavery*, <http://www.historyplace.com/speeches/douglass.htm>.
- Eisenhower, Dwight David, 8 December 1953, *Atoms for Peace*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/dwightdeisenhoweratomsforpeace.html>.
- Eisenhower, Dwight David, 17 January 1961, *Farewell Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/dwightdeisenhowerfarewell.html>.
- Ford, Gerald Rudolph, 8 September 1974, *National Address Pardoning Richard N. Nixon*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/geraldfordpardononixon.htm>.
- Goldman, Emma, 9 July 1917, *Address to the Jury*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/emmagoldmanjuryaddress.htm>.
- Gurley Flynn, Elizabeth, 2 February 1953, *Statement at the Smith Act Trial*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/elizabethgurleyflynn.htm>.
- Higgins Sanger, Margaret, March 1925, *The Children's Era*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/margaretsangerchildrensera.html>.
- Humphrey, Hubert Horatio, 14 July 1948, *1948 DNC Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/hubertthumphey1948dnc.html>.
- Jennings, William, 8 August 1900, *Against Imperialism*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/wjbryanimperialism.htm>.
- Johnson, Lyndon Baines, 31 March 1968, *On Vietnam and Not Seeking Re-Election*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/lbjvietnam.htm>.
- Johnson, Lyndon Baines, 22 May 1964, *The Great Society*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/lbjthegreatsociety.htm>.
- Jordan, Barbara Charline, 12 July 1976, *1976 DNC Keynote Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barbarajordan1976dnc.html>.
- Jordan, Barbara Charline, 25 July 1974, *Statement on the Articles of Impeachment*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barbarajordanjudiciarystatement.htm>.
- Kennedy, Edward Moore, 25 July 1969, *Chappaquiddick*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/edkennedychappaquiddick.htm>.
- Kennedy, Edward Moore, 8 June 1968, *Eulogy for Robert Francis Kennedy*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/ekennedytributetork.html>.
- Kennedy, Edward Moore, 12 August 1980, *The Cause Endures*, <http://www.historyplace.com/speeches/edkennedy.htm>.
- Kennedy, Edward Moore, 23 July 1999, *Tribute to John F. Kennedy Jr.*, <http://www.historyplace.com/speeches/ed-kennedy-jfk-jr.htm>.

- Kennedy, John Fitzgerald, 10 June 1963, *American University Commencement Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkamericanuniversityaddress.html>.
- Kennedy, John Fitzgerald, 22 October 1962, *Cuban Missile Crisis Address to the Nation*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkubanmissilecrisis.html>.
- Kennedy, John Fitzgerald, 12 September 1960, *Houston Ministerial Association Speech*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkhoustonministers.html>.
- Kennedy, John Fitzgerald, 20 January 1961, *Inaugural Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/jfkinaugural.htm>.
- Kennedy, J. F., 20 January, 1961, *Inauguration Speech*, <http://bcn.boulder.co.us/government/national/speeches/inau3.html>.
- Kennedy, John Fitzgerald, 12 September 1962, *We Choose to Go to the Moon*, <http://www.historyplace.com/speeches/jfk-space.htm>.
- Kennedy, Robert Francis, 4 April 1968, *Remarks on the Assassination of Martin Luther King* <http://www.americanrhetoric.com/speeches/rfkonmlkdeath.html>.
- Kennedy, Ted, 12 July 1980, *1980 DNC Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/tekdkenedy1980dnc.htm>.
- King, Martin Luther, Jr., 3 April 1968, *I've Been to the Mountaintop*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkivebeentothemountaintop.htm>.
- La Follette, Robert Marion, 6 October 1917, *Free Speech in Wartime*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/robertlafollette.htm>.
- Lincoln, Abraham, 4 March 1865, *Second Inaugural Address*, <http://www.wisc.edu/english/jdfleming/english550-lincoln.html>
- Nixon, Richard Milhous, 30 April 1970, *Cambodian Incursion Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/richardnixoncambodia.html>.
- Nixon, Richard Milhous, 23 September 1952, *Checkers*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/richardnixoncheckers.html>.
- Nixon, Richard Milhous, 3 November 1969, *The Great Silent Majority*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/richardnixongreatsilentmajority.html>
- Pierce Bush, Barbara, 1 June 1990, *1990 Wellesley College Commencement Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barbarabushwellesleycommencement.htm>.
- Reagan, Ronald Wilson, 28 January 1986, *Shuttle "Challenger" Disaster Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/ronaldreaganchallenger.htm>.
- Rice, Condoleeza, *Remarks at the Southern Baptist Convention Annual Meeting*, 14 June 2006, <http://gos.sbc.edu/r/rice2.html>.
- Roosevelt, Anna Eleanor, 9 December 1948, *Adopting the Declaration of Human Rights*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/eleanorroosevelt-declarationhumanrights.htm>.

- Roosevelt, Franklin Delano, 20 December 1940, *The Great Arsenal of Democracy*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/fdrarsenalofdemocracy.html>.
- Roosevelt, Franklin Delano, 12 March 1933, *First Fireside Chat*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/fdrfirstfiresidechat.html>.
- Roosevelt, Franklin Delano, 4 March 1933, *First Inaugural Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/fdrfirstinaugural.html>.
- Roosevelt, Franklin Delano, 8 December 1941, *Pearl Harbor Address to the Nation*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/fdrpearlharbor.htm>.
- Roosevelt, Franklin Delano, 6 December 1941, *The Four Freedoms*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/fdrthefourfreedoms.htm>.
- Roosevelt, Theodore, 4 March 1905, *Inaugural Address*, <http://www.bartleby.com/124/pres42.html>.
- Smith, Margaret Chase, 1 June 1950, *Declaration of Conscience*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/margareтчasesmithconscience.html>.
- Stevenson, Adlai Ewing, 26 July 1952, *Presidential Nomination Acceptance Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/adlaistevenson1952dnc.html>.
- St. Hill Chisholm, Shirley Anita, 10 August 1970, *For the Equal Rights Amendment*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/shirleychisholmequalrights.htm>.
- Thatcher, Margaret, 18 June 1991, *The International Economy & the New World Order*, Economic Club of New York, <http://www.margaretthatcher.com/display/index.php?action=display&document=6&id=2798.htm>.
- Truman, Harry S., 12 March 1947, *The Truman Doctrine*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/harrystrumantrumandoctrine.html>.
- Washington, George, 30 April 1789, *First Inaugural Address*, http://douglass.speech.nwu/wash_a35.htm.
- Washington, George, 15 March 1783, *Preventing the Revolt of His Officers*, <http://www.historyplace.com/speeches/washington.htm>.
- Welch, Joseph N., 9 June 1954, *Have You No Sense of Decency?* <http://www.americanrhetoric.com/speeches/welch-mccarthy.html>.
- Wilson, Thomas Woodrow, 6 September 1919, *League of Nations Final Address*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/wilsontheleagueofnations.htm>.
- Wilson, Thomas Woodrow, 2 April 1917, *War Message*, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/wilsonwarmessage.htm>.

Peculiarities of acronyms and shortenings

Dumitru MELENCIUC, Ludmila ZBANT,
Oxana CONSTANTINESCU

State University of Moldova, Chisinau (Republic of Moldova)

Résumé: La deuxième moitié du XX-e siècle et le début du XXI-e siècle sont marqués par la présence de plus en plus visible dans tous les domaines de l'activité humaine des acronymes, des "initialismes" et des abréviations: les problèmes sociaux, politiques, nationaux et internationaux, tout ce qui est lié à l'existence humaine, sont affectés par ce phénomène sociolinguistique. On peut affirmer sans réserves que l'importance des acronymes dans le processus de la communication humaine est incontestable.

Dans le présent article les auteurs présentent les visions de différentes écoles linguistiques sur les particularités des unités terminologiques issues de ce type de formation.

Keywords: acronyms, shortenings, sociolinguistics, communication, metalinguistics.

1. Introduction

The idea of using abbreviations (initials) and blended words goes back to ancient times. Roman soldiers carried standards engraved with the letters *SPQR*, from the Latin for *Senate and people of Rome*. The term *acronym* comes from the Greek (*akros* = tip, and *onyma* = name) and had not been coined until 1943. The influence at the state level of some political, economic, military, business, market economy structures, some linguistic circles, contributed to the creation of a large number of specific metalinguistic units, laconic, easy to use, of pragmatic character, helping to express as much information in as little

space and time possible. Abbreviations (including acronyms and initialisms) and all possible compound formations of theirs are used in a way to codify linguistic information in order to optimize communication. The new units have a maximum compact volume of their linguistic sign. The intensive creation of this specific language system started in the XXth century and, especially, after the Second World War. The development of science and technology, economy, business, arms race, etc. brought to the creation of hundreds of thousands of compact linguistic signs in order to cope with the avalanche of information to be communicated. Abbreviations, blendings and various combinations of the mentioned units have become an efficient means of stocking and communicating a considerable volume of information in a very concise way and without any losses. This compression of the expression plane has become extremely economical. Practically all the countries in transition to the market economy have started to actively use compact units created in their countries and quite a number of borrowed ones. If we take the well known example, instead of "*Machine Aided Notification Dissemination and Retrieval of Information*" the mass media names an apparatus with the name of *MANDARIN*, which being decoded expresses its main characteristic features. [12, 43-44]

The internationalization of terms abbreviated and curtailed ones including, started actively in the XVIII with the beginning of the scientific and technical revolution, in order to enhance communication. This process has radically increased due to the acceleration of development of humankind and the formation of abbreviations, shortenings, all possible terms corresponding to the tempo of development of science and technology. At the beginning abbreviations and curtailings were at the periphery of the language, but gradually in the second half of the XXth century quite a number of them began to gradually penetrate into the basic part of the language. Some of them still at the periphery of the language, just because they are part of some metalinguistic systems belonging to certain specific fields of activity and used by limited groups of people in the domain.

2. At what extent are acronyms neologisms?

How long newly coined words or sub-meanings of existing lexemes should be considered as neologisms? This is a socio-linguistic factor. It depends on the tempo of development of this or that speaking community. The huge number of new technical terms in most fields of science and technology are assimilated. People get familiar with them much more rapidly in highly developed societies, where people have the knowledge and economic means to learn and use the latest inventions, wonders of the new technologies, scientific discoveries, machine and devices to be used in everyday activity. Thus, in the result of computerization such terms as *e-mail*, *internet*, *modem*, *CD-ROM*, *world-web*, *DOS*, *UNIX*, *Windows*, *telnet*, etc. for most people in highly developed countries like the USA, Great Britain, and so on, were considered to be neologisms for a short period of time at the end of the XXth century. The higher the tempo of development of a given country and society the shorter the period of time this or that term or sub-meaning of an existing word is considered to be a neologism. The slower the tempo of development of a speaking community the longer is the period of time a given word or meaning is assimilated and considered as a neologism. Such terms as *television*, *TV set*, *radio*, *radio set*, *interview*, etc. were considered to be neologisms for a longer period of time even in countries with an advanced rhythm of development of science and technology, economy, culture, education, etc., because at that period of time the tempo of development was relatively slower in comparison with that of the end of the XXth century or beginning of the XXIst century. Besides, inside the speaking communities there are people with different possibilities and opportunities. Thus, in Republic of Moldova the terms *e-mail*, *internet*, *modem*, *CD-ROM*, *world-web*, *zip*, *VCD*, *DVD*, *CDR*, *Netscape*, *CMC*, etc. are considered as neologisms by a considerable number of people. But gradually more and more people get to know them. In some parts of the world you may find people who have never used a computer or even a simple phone, or TV set. It is not so

simple of lexical units to cease to be neologisms, just as soon as they appear in “good dictionaries”. The social linguistic factor is always there and should be taken into consideration. [15, 236-239]

3. Formation and semantics

The areas where abbreviations and shortenings are created and used in large numbers are in the fields of politics, economics, local administration, organizations, research activities, etc. Initially they were created and used in note-taking, file-making, cataloguing, in inventories, having a symbolic or lexical function. Borrowings from Latin get English names of the corresponding lexemes may be pronounced with Latin words, English words or both English and Latin depending on the functional style of the given register: e.g. (exempli gratia) – for example, a.m. – in formal register *ante meridiem* is used corresponding to the colloquial variant *in the morning*, the same in the case of *p.m.* – *post meridiem* / *in the afternoon*. Initial abbreviations are read like separate words usually named **acronyms** (radar, laser, NATO), some of them may be read both way (VAT (Value added tax) – [vθt] or [vi ei ti]).

Another variation of shortening is *blending or fusion*, which blends two or more clipped words or mixed forms of clipped and unclipped words. Other terms used are *portmanteau word and tele-scoping*. In modern English the number of fusions has radically increased. For example: *smog* (*smoke* + *fog*), *brunch* (*breakfast* + *lunch*), *positron* (*positive* + *electron*), *motel* (*motor-car* + *hotel*).

Clipping is a widely spread means of word building. In most cases the shortened variants of the words coexist with the original unclipped ones: *lab* – laboratory, *doc* (Dr) – doctor, *phone* – telephone. All the types of clippings (initial, mid and final) are regularly used to create shortened lexical units: *sub(marine)*, *phys(ical) ed(ucation)*; *(tele)phone*, *(cara)van*, *(ham)burger*; *(re)fridge(rator)*, *(in)flu(enza)*. Investigating the topic we can conclude that abbreviations, shortening and blending are extremely productive means of word-building in Modern English. There exist dictionaries containing up to 400.000 abridged and clipped lexemes. This produc-

tivity is enhanced by the fact that all varieties of abbreviation and shortening contribute to saving time, space and money. Like in the case of terminology acronyms are formed in mass by various individuals or groups of people and they have to make their way to be accepted in the language. Many potential acronyms with time get out of usage and only those which are regularly used and indispensable to the process of communication become part of the language. Acronyms are usually limited to reduced specific meta-linguistic units, and lots of homonyms are created. The same form of an acronym can exist in a number of languages. The abbreviation CDC [sidisi] has 19 homonyms and EMIS – 12 homonyms.

Acronyms are often homonymous to ordinary words; they may be intentionally chosen in order to form certain associations. Thus, for example, *the National Organization for Women* is called *NOW*. Homonymy may be sometimes used to provoke positive or negative, or some other connotations. Acronyms like **radar** – *radio detecting and ranging*; **laser** – *light amplification by stimulated emission of radiation* – are used now as integrated lexemes in many languages of the world. Among acronyms there are quite a number of homonyms of **proper names** and **common nouns**. The names may function as personified metaphors, sometimes producing a humorous effect. Thus, for example: **IRMA** – *Information and Referral Manual*, **ICARUS** – *Industrial Computer Applications, Retrieval and Utility Systems*, **HERMES** – *Higher Education Resource Materials: Evaluation and Services*, **EDGAR** – *Electronic Gathering, Analysis and Retrieval System (US)*. We have observed that the intentional use of this or that name is found in many cases, i.e. while abbreviating a certain combination of words, some of the elements are left aside in order to have an acronym identical to a given name. See, for instance, *EDGAR*, *IRMA*, *ADAM*, *EMIE*, *GOLD*, *INPLAY*, *FACTS*, *FACT*, etc.

The decoding of many proper noun homonymous abbreviations demonstrates the fact that they, in their turn, possess two or more homonymous meanings: **DAISY** – 1. *Dairy Information System (Reading University-GB)*, 2. *Decision-Aiding Information System*

(University of Pennsylvania, Wharton School of Finance and Commerce – US). DAISY(Daisy) – Druckindustrie – Abrechnungs – und Informations – System; ADAM – Advanced Data Management System (MITRE Corp. – US), Aid in Design and Evaluation of Data Management (IBM-US), Automatic Data Management System (MITRECorp. – US), Automatic Document Abstracting Method (Ohio State University – US), EMIE – Education Management Information Exchange (GB), Educational Media Institute Evaluation Project.

Like in the case of proper names the common lexeme homonymous equivalent acronyms may possess internal homonymy, connected with the use of the similar initialism in various fields of activity: **CAR** – Center for Abortion Research, **INTIME** –Interactive Textual Information Management Experiment, **INFORMAL** – Information for Avionics Laboratory, **INFER** – Information for Every Resident, **INCLUDE** - Implementing New Concepts of the Library for Urban Disadvantaged Ethnic, **IMPRESS** – Interdisciplinary Machine Processing for Research and Education in Social Science, **IMPACT** – Implementation of Micro-publishing, Army Concept and Technology, **HOST** – Institut International d’Organisation Scientifique du Travail (fr.), **HEN** – International Environmental Education Network, **IDEA** – Interactive Data Entry Access, **GOLD** – Glasgow On-Line Desk Project.

Many acronyms and initialisms have come to the point of not just representing a combination of words they gradually developed features of independent lexical units with new global meanings. Thus, for example, **LASER** – well known as Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation (there also such homonymous combinations as: Learning Achievement through Saturated Educational Resources; London and South Eastern Library Region; Learning Achievement through Saturated Educational Resources; London and South) may be used as a noun, adjective, verb: to lase – print some materials by using a laser printer; a laser aircraft – an aircraft with a laser engine, laser – in the meaning of quantum/laser amplifier, etc.

Double compression or compression of the compressed abbreviations is a very good example of discourse economy / sa-

ving of time, space and money. Thus, in *"Acronyms and Initialisms Dictionary"*, Michigan, 1998 we find: LIF – Laser Interference Filter; LFL – Laser Flash Lamp; LID – Laser Intrusion Detection; LIED – Laser Initiating Explosion Device. In other dictionaries we can find some more (11): LMI – Laser Microfilming, Inc., LVIS – Laser View data Information Service. Thus, the acronym laser here is further compressed as a component part of new abbreviated lexical units. [12] More than 500 word combinations in the English technical terminology can appear in their abbreviated variants with the initial letter of LASER in them.

4. Metalinguistic problems

The analysis of various language aspects plays an important role in learning/teaching of foreign languages, using both traditional and intensive methods. Confronting various opinions in the field usually we discover discrepancies in the metalanguage, interpretations and classifications of certain lexical, grammatical or lexical-grammatical phenomena. Analyzing various kinds of abridged lexical units and the system of terms used in this field we shall confront different terminological systems put forward by scholars and try to explain the difference in meanings of the terms to make it easier for students to better understand the material on the subject. It is well known that one of the main stumbling blocks in rational categorization is the lack of a firmly established relationship between the actual phenomena and their names. The specific language of lexical categories cannot be taken for granted and metalinguistic work cannot be regarded as merely taking an inventory of terms. It is mainly a question of discovering whether there is any real difference in the various approaches and theories, or whether it is purely a terminological difference, mere conventions on this level. Often the very approach to categorization may be untenable in the sense that the researcher fails to keep clearly apart the object of analysis (the facts of the language in question) and the metalanguage – the words and expressions used when people talk about the object language. But even if this is not the case, we very often find a large number of different termino-

logical expressions and we are faced with a peculiar situation: we must compare those different systems and try to understand why the different metalinguistic expressions were introduced, the discrepancy not only in the expressions used to denote certain more specific or particular categories, but also in the naming or description of the most general concepts themselves. [14, 104] If we compare the multitude of terms used in the lexicology to name all possible abbreviated lexical units we discover to our amazement that only in English there exist different approaches and interpretations in defining a variety of lexemes used in the field, like for example, *shortenings, curtailings, abridgment, abridgement, contractions, telescoping, shortenings, to telescope, abbreviate, curtail, shorten, contract, blend, blendings, fusion, adhesion abbreviations, acronyms, initialisms, abridged words. Brachionymy and brachiology* are occasionally used (*brachi-* means *short*), *cutting-down, shorten*. Compare the terms in: **French** – *abrègement, abrégé abrevuement, signe abrèviatif, abréviation, retranchement, contractions, syncope, syncoper, sigle; siglaison, brachyonyme (brachy = short, etc.); German* – *Aphäresis; Apokope, Apokopieren, Abkürzung; Zusammenwachsen (telescoping), Verwachsen; lingv. Zusammenbildung; Kürzung, Verminderung, Herabsetzung, Verringerung; Reduzierung; Reduktion, Kürzung; Zusammenziehung, Kontraktion; Abkürzung, Abbrivatur; Kurzbezeichnung; Kürzel; Spanish* – *abreviatura, sigla; acortamiento, abreviación, reducción; contracción, simplificación, reducción; aféresis; apocopa* [16]. Some of the terms can be used to denote exactly the same thing and some others express different meanings. Thus, it is not merely a question of choosing between this or that particular term, but the question of approach or attitude to categorization. Various approaches bring to different meanings of some of the terms and serve as a source of confusion for the students of the English language. It also should be taken into consideration the fact that no categorization is attainable and no consistent metalanguage can be worked out, unless a very clear distinction is made from the very start, between the emic and etic levels. Quite a number of the discussed terms are part of

the international vocabulary in the result of the process of borrowing. A difference has been observed between the manifestation forms and the phenomenon of reduction of words. A great number of terms are being constantly created and entering the usage: Cf. the **French** *apocope*, *aphérèse*, *truncation*, *siglaison*, *acronymie*, *mot-valise*, *port-manteau*, *initialisme*, – all of them in scientific sources are united in the generic term *abbreviation* (to mean the process of reduction of lexemes). Lately linguists have often used the term *brachionyme*. In French the terms *brachiology*, *brachiographie*, *brachionymie*, *brachionyme* have been actively used, while in English the term *abbreviation* is regularly used as a generic term to express the meaning of any variety of shortening or reduction of a lexeme, and it is also used in the meaning of *initialism* (words usually reduced to their initial letters). The common element the mentioned terms *brachy-* in English (*brachi-* in French) is practically an international affix of Greek origin. It is used to form quite a number of lexical units, especially in the field of medicine. Thus, in the Multilingual Dictionary 10 we can come across the following examples. **English:** *brachyfacial*, *brachyours* *brachysyndactylie*; *brachydactylie*. **French:** *brachygraphie* (shortening of words); *brachysyndactylie*; *brachydactylie*. **German:** *Brachydaktylie*; *Brachyphalangie*; *Brachylogie*. **Italian:** *brachilogia* (Syn: *brevità*); *brachilogico*; *brachimorfia*; *brachimetacarpia*. [16] In the absolute majority of cases *brachy-* means *short*. There are some rare exceptions like *brachyfacial* which means *broad-faced*. From the above given examples we can clearly see that the Dictionary contains lexemes with the clear-cut meaning of *short*, *compressed*, *shortening of words*, *shortness of speech* in French, German and Italian correspondingly. That is why there is no wonder that the term *brachyonymy* is sometimes occasionally used in some other languages. Thus, in the Romanian Explanatory Dictionary (1996) we find the term *brahiologie* “Tip de elipsa care consta în evitarea repetării unui element al frazei exprimat anterior (fr. *brachyologie*)”. [7, 109]. The meaning of *brahiologie* in Romanian has a narrower meaning than in French, the language it was borrowed from. In

Romanian *brahi-* is also mainly used in the field of medicine, for example: *brahial*, *brahicefal*, *brahicefalie*, *brahipod*. Most of these terms have been borrowed from French. [7, 109]. The fact that the new terms *brachiology*, *brachigraphie*, *brachionymie*, *brachionyme* become more popular in French can be proved by the fact that they are found in more and more linguistic publications (but not yet used in prestigious encyclopedia). Let us give some examples. A. Ceas in his work “*Brachigraphie et oralité*” (1990) quoting from Marie T. Cabre “*Terminologie et traduction*” [5, 145-156] gave an exhaustive explanation of the given term. On the other hand the Canadian linguist Marie T. Cabre remarks the notional area of reduction of lexemes, giving a formula: *sigles – initialism – acronyms – abbreviations*. The scholar considers the abbreviation as a particular case of reducing the volume of a lexeme. The author states the need to renovate the exiting terminology.[4] Lexicographic sources express an ambiguous attitude towards the introduction of terms in the linguistic usage. On the other hand, the linguists have started to use the new term not only in French but even in some other languages. “Le Dictionnaire de la langue français“ de Pierre Robert (1994) mentions the term *brachologie* [16,1842). Then in Grand Robert – “*Dictionnaire de la langue français*“: we find *brachologie* – manner of expressing with extreme conciseness [8, 1643]. Jean Dubois, “*Dictionnaire de linguistique et de sciences de langage*“: *Brachilogie* is a form of consistent conciseness of reduction of lexemes. In the field of neology linguists should always keep in mind the fact that there is a connection between the social-political conditions of the given speaking community and that of the entire population of the globe in a permanent process of optimization of the linguistic means of communication. A generalizing term like *brachologie* in French should help avoid the phenomenon of homonymy, polysemy we come across so often. In the field of lexicography we should pay special attention to the constantly changing terminology to avoid the confusion of scientific terminology in the publication of lexicographic dictionaries, regularly making a revision in order to actualize the neologisms,

modifying the definitions, to respect exigency towards the proposed neologisms. We can sum up that the creation of abbreviated units and their metalanguage, the compiling of numerous dictionaries in the domain are part of continuous social and linguistic phenomenon. Their creation and existence are due to the important function they have in communication. The increased productivity of all possible abbreviations and shortenings is caused by the accelerating tempo of development of the human society and the need to express the constantly growing volume of information.

5. Conclusion

We can conclude that acronyms have been used since times immemorial, but only now we have an impressing development of the given lexical units in all the fields of activity and gradually they come into usage in all the languages of the world. The higher the level of development, more sophisticated compressed units are created and used. The evolution of acronyms in various functional styles very often is accompanied by a metasemiotic usage of the codified combination of initialisms. In various sophisticated contexts the abridged units gradually start to acquire a certain stylistic connotation. Names of institutions, organizations, etc. may be chosen in order to sound more attractive and produce a strong emotional effect on people. The name of an organization, institution, or social-political movement can bring success and prosperity or, if the acronym is not attractive enough, it may be the cause of failure. That is why the subjective character in creating new abbreviations is increasing in the fields of politics, economy and in various social life activities. That is why more and more “elegant”, “fashionable” and “super” compressed units come into being. It is for the information of consumers that it is important to have something jovial, euphonic, recognizable in form, related to some well-known names, that would make the new appellation more superior, attractive, interesting and people would get eager to know more of the object or phenomenon in question.

Bibliography

- ABBYY Lingvo*, 10, 2004, *ABBYY Software Ltd.*
- Acronyms and Initialisms Dictionary*, 1998, Michigan.
- Bauer, Laurie, 1984, *English Word-Formation*, Cambridge University Press.
- Bauer, Laurie, 1983, *English Word Formation*, Cambridge University Press.
- Cabre, Maria Teresa, 1998, *Terminologie. Théorie, méthode et applications*, Armand Colin et Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Ceas, Patrick A., 1990, *Brachiographie et oralité*, Paris.
- Crystal, David, 1992, *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*, London.
- Dictionarul explicativ al limbii române*, 1996, Univers Enciclopedic, Bucuresti.
- Grand Robert. Dictionnaire de la langue française*, 8 volumes, 2004, Editions Robert, Paris.
- Melenciuc, Dumitru, 2003, *Comparativistics*, CEP USM, Chisinau.
- Melenciuc, Dumitru; Macarov, Oxana, 2006, *A Lexicographic and Social-Linguistic Study of Acronyms*, Conferinta stiintifica internationala consacrata aniversarii a 60-a a USM, CEP USM, Chisinau.
- Melenciuc, Dumitru; Macarov, Oxana; Calchei, Marcela, 2006, *The Meta-linguistic and Social Aspect of Abbreviated Lexical Units*, Analele Stiintifice ale Universitatii de Stat din Moldova, Seria „Stiinte filologice”, CEP USM, Chisinau.
- Melenciuc, Dumitru; Macarov, Oxana, 2005, *The Process of Acronymisation in Modern English*, Analele Stiintifice ale Universitatii de Stat din Moldova, Seria „Stiinte filologice”, CEP USM, Chisinau.
- Melenciuc, Dumitru; Macarov, Alexandra; Axenti, Stela; Macarov, Oxana, 2003, *Acronyms in Modern English*, Analele Stiintifice ale Universitatii de Stat din Moldova, Seria „Stiinte filologice”, CEP USM, Chisinau.
- Melenciuc, Dumitru; Macarov, Alexandra; Macarov, Oxana; Gil, Vladimir, 2003, *Abbreviations, Clippings and Blendings in Modern English*, Analele Stiintifice ale Universitatii de Stat din Moldova, Seria „Stiinte filologice”, CEP USM, Chisinau.
- Melenciuc, Dumitru; Macarov, Alexandra; Axenti, Stela; Trohin, Elena, 2003, *The Metalanguage of New Technologies as a Sociolinguistic Phenomenon*, Analele Stiintifice ale Universitatii de Stat din Moldova, Seria „Stiinte filologice”, CEP USM, Chisinau.
- Le Dictionnaire de la langue française*, 1994, Larousse, Paris.
- Sawoniac, Henryk, 1976, *New International Dictionary of Acronyms in Library and Information Science and Related Fields*, Second Edition, Saur, München – London – New York – Paris.
- Sawoniac, Henryk; Witt Maria, 1988, *New International Dictionary of Acronyms in Library and Information science and related fields*, Second Edition, Saur, München – London – New York – Paris.

Les atouts et les failles des fichiers sons présents sur les sites d'apprentissage des langues étrangères

Nicoleta Loredana MOROSAN

Université de Suceava

Abstract: This article aims at analyzing the advantages and the flaws presented by the sites containing sound files, meant to help the learners of a foreign language acquire linguistic structures. Due to the multicanality and to the hypertext, the sites reach the interactivity, a feature that is essential in the process of learning a foreign language, differentiating the sites from the “traditional” learning aids. Yet a question arises, urging us to avoid the absolute tendency of overrating the sound-filed sites: how is the coherence engendered and sustained all throughout the multitude of pages reunited under a particular URL address?

By analyzing a series of EFL sites, the article proposes several defining elements that a sound-filed site should contain, while tracing the concatenation of the steps that should be taken in a didactic approach.

Keywords: sites, sound files, didacticity, multicanality, interactivity.

1. Les atouts des fichiers son dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Dans cet article nous nous interrogeons sur les éléments de didacticité induits à travers les fichiers son aux sites d'apprentissage des langues étrangères qui présentent une composante sonore.

Tout en nous situant du côté de la conception instrumentale de l'ALAO (*Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur*), qui considère le système informatique comme «centre de res-

sources pédagogiques et moyen de communication structurant le travail et les communications entre humains, apprenants et formateurs»¹, nous essaierons de répondre à la question: En quoi consiste l'atout de l'ordinateur en tant qu'instrument utilisé dans l'enseignement des langues étrangères ?

Pour Jean-Paul Narcy, «les supports technologiques actuels, s'ils sont employés à bon escient, ont un potentiel facilitateur remarquable»². Ce qui importe dans cette formulation (presque) élogieuse des nouvelles technologies mises à profit de l'enseignement est justement la modalisation de l'éloge: «s'ils sont employés à bon escient». On nous avertit ainsi sur le danger de se laisser aller à l'engouement provoqué par la magie des nouvelles technologies et de négliger le fait que l'intérêt n'est pas de faire un transfert de ce que l'on peut trouver sur les supports traditionnels sur les nouveaux supports, mais d'exploiter justement leur caractère novateur.

À notre sens, ce caractère novateur consiste, dans un premier temps, dans la multicanalité, c'est-à-dire dans la possibilité qui nous est ainsi offerte d'avoir la coexistence sur le même support des deux canaux de communication: le visuel (pour le texte et l'image) et l'oral (pour la partie audio), avec, en outre, la possibilité de réagir aux informations apportées par les deux canaux, toujours dans le cadre du même support, chose impossible sur une cassette vidéo, une cassette audio ou dans un livre, supports «traditionnels» dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De surcroît, les sites pourvoient non pas seulement le premier temps du processus d'enseignement – l'apport d'information à l'apprenant par l'enseignant³, le deuxième temps y est aussi présent – à savoir

¹ Thierry Chanier, *Hypertexte, Hypermédia et Apprentissage Systèmes d'Information et de Communication*, in *ELA, Revue de didactologie des langues-culture, Hypermédia et apprentissage des langues*, numéro 110, coordonné par Thierry Chanier et Maguy Pothier, Didier Erudition, Paris, 1998, p.138.

² Jean Paul Narcy, «Compréhension de l'oral et expression. De la complexité de la communication globale au travail en classe».

³ Dans ce cas il s'agit d'un enseignant virtuel, qui peut seulement être corrobore par un enseignant en présentiel.

la réaction provoquée chez les apprenants, de même que le troisième, – le feed-back à cette réaction de la part de l'instance qui a déclenché le processus.

Concrètement, sur les sites, cela se traduit de la manière suivante:

– l'apport de l'information se réalise par des présentations de sujets et puis par des tests qui se proposent de vérifier l'assimilation de ces présentations;

– la réaction des apprenants se manifeste à travers leur possibilité de donner leurs réponses aux tests toujours sur le support ordinateur;

– le troisième pas du processus d'enseignement se réalise à travers la correction sur place, par le site, des réponses des apprenants.

Dans les termes du mathématicien Norbert Wiener, l'un des pères fondateurs de la cybernétique, «la science du contrôle et des communications»⁴, le deuxième et le troisième pas de la démarche pédagogique qui sous-tendent les sites deviennent possible grâce à l'ordinateur – ce dispositif qui reçoit les *input* (les messages d'entrée) offerts par l'apprenant comme réponses à un exercice et qui, ensuite, par sa capacité de rétroaction, les analyse en les comparant à des réponses prédéterminées, finissant par émettre les *output* (les messages de sortie), le résultat de cette analyse. En un seul mot, cela s'appelle *interactivité*.

Alors que devient le rôle du professeur lors de cet acte bipolaire: site – apprenant ? Le professeur est-il, au moins partiellement, remplaçable par l'environnement informatique ? Est-ce qu'il a sa place dans ce processus qui à première vue semble clos sur lui-même ? Devrions-nous pencher plutôt vers une conception agentive de l'ALAO qui prône l'interaction apprenant-système, faisant presque du système un but en lui-même, opérant un changement essentiel dans la position et même la structure des agents, outils et objets d'apprentissage présents dans l'ALAO ?

⁴ Philippe Breton, *L'Utopie de la communication*, La Découverte, Paris, 1997, p.19.

– d’une compétence active, quand c’est à l’apprenant de produire le son, donc de parler en utilisant toutes les formes susmentionnées, se trouvant ainsi dans la posture d’«apprenti-locuteur».

La nature des activités pédagogiques développées par l’intermédiaire des sites relève de *l’écoute* plutôt que du *parler*. Ce moyen d’apprentissage issu de la technique comporte des avantages qui ne se retrouvent pas sur les supports dits «traditionnels».

Tenant compte du fait que l’apprentissage d’une langue relève aussi bien d’une approche qui fait appel au bain de langue, que d’une approche plus rigoureusement structurée, où l’apprenant est guidé par une instance extérieure dans sa démarche d’apprentissage, notre outil devient particulièrement important pour cette seconde partie qui opère en imposant un certain trajet des pas à entreprendre. Le domaine où l’apport du site est considérable, sans être entamé par le fait qu’il ne détient qu’une intelligence artificielle, est celui où il a la capacité d’offrir le matériel sonore authentique nécessaire pour que l’apprenant exerce sa *compétence d’écoute*, avec correction instantanée ou différée des malentendus. Et à ce sens, pour ce qui est des exercices d’écoute-compréhension, la gamme des possibilités offertes par les sites d’exercer cette compétence est assez large.

La manière dont la compétence d’écoute est sollicitée par les sites d’apprentissage de langues se présente sous deux volets. On y retrouve, essentiellement, soit des exercices d’écoute-compréhension, soit des exercices que, pour des raisons de commodité, nous nous permettrons d’appeler des exercices d’«écoute illustrative»; dans ce cas-ci, le son n’a qu’une valeur d’appareillement pour une explication de grammaire, ou pour l’introduction d’un mot nouveau, par exemple, sa présence se justifiant par le souci d’une approche globale du thème traité, il rend compte, par conséquent, de la composante sonore de tel ou tel fait linguistique, même si le but de la présentation ou de l’exercice n’est pas avant tout de faire entendre la prononciation des mots.

On peut distinguer donc deux types d’activités qui recourent au son, les activités qui reposent effectivement sur lui, qui n’exis-

teraient pas autrement, où la démarche pédagogique part du son pour aboutir au texte, texte qui dans cette situation devient script (à remarquer l'avantage de la multicanalité), et les activités qui ne font appel au son que pour mieux ancrer dans l'esprit de l'apprenant différentes données linguistiques, où le sens de l'approche part du texte pour aboutir au son, la présentation ou l'exercice se concentrant sur un autre aspect de la langue que la manière dont ses mots sont prononcés.

Quant à la première catégorie d'activités, la compétence d'écoute-compréhension peut viser: la compréhension globale, la compréhension détaillée et la compréhension sélective. Le but de la compréhension globale est de comprendre en gros le message transmis. Le fait de ne pas saisir des mots, des phrases ou même des passages entiers n'a pas d'importance puisque ce qui nous importe, c'est d'être à même de saisir l'essentiel de ce que l'interlocuteur veut nous transmettre. La compréhension détaillée requiert que l'on comprenne chaque mot. La compréhension sélective se propose de comprendre un certain aspect d'un message, de glaner dans tout le message, à la recherche uniquement de certaines informations.

La compétence d'écoute-compréhension dépend beaucoup des traits supra-segmentaux du discours, c'est-à-dire des facteurs propres à la langue parlée par l'émetteur du message: l'accent du locuteur qui varie en fonction de son appartenance géographique, sa manière d'accentuer les mots dans une énonciation, en mettant en évidence un certain mot qui est censé porter en fait le sens de toute la phrase, l'intonation, la vitesse et le débit. Ainsi le choix des matériaux audio sur les sites devra-t-il tenir compte de tous ces paramètres variables, et essayer de familiariser l'apprenant avec des voix variées. Au niveau du contenu il y aura les mots inconnus, les locutions idiomatiques, le registre de langue employé (standard, soutenu, familier ou argotique).

L'écoute-compréhension est une compétence exigeante, car la plus requise par le temps réel, n'offrant pas de répit pour le décodage, demandant en revanche une spontanéité de compréhension, puisque l'on ne peut pas, en tant qu'auditeur, ajuster la

vitesse du discours du locuteur devant nous. Déjà, puisque nous parlons d'un enseignement qui recourt à un outil dans sa démarche, le site, nous parlons d'une situation factice, mais elle devient profitable quand elle est appelée en tant que source d'entraînement. Mais il ne faut pas augmenter démesurément cette facticité en fournissant une matière sonore spécialement conçue dans ce but. Dans ces conditions, le ton professoral ne fera que donner une idée fautive de ce que c'est la langue parlée par ses usagers, menant l'apprenant sur de fausses routes. Le son sur les sites doit être une possibilité pour l'apprenant d'immerger dans de vrais contextes pour ne plus être assujéti à une langue artificielle. La langue écoutée doit être parlée par quelqu'un de la famille, par des amis, par des officiels, mais en aucun cas par des personnes qui s'efforcent de faire passer des structures spécifiques.

Mais l'authenticité qui doit impérieusement être inhérente aux fichiers son ne se traduit pas uniquement dans les aspects sonores propres au parler humain et attention doit être portée à ce que l'importance des sons/facteurs externes ne soit pas omise dans les propositions des documents audio. Le bruit ambiant, la sonorité d'une pièce, une vitre qui filtre la voix des interlocuteurs sont autant d'éléments qui peuvent entraver le passage du message et auxquels les fichiers-son doivent confronter les apprenants. Si dans le cas du premier type d'activités d'écoute, les exercices d'écoute-compréhension où les activités reposent sur le son, l'authenticité se traduit forcément aussi par ces facteurs, les exercices d'«écoute illustrative» en sont généralement privés, leur souci essentiel étant de fournir un son d'une bonne qualité, une prononciation standard, pour que l'apprenant puisse s'approprier correctement les structures que le discours ou l'exercice veut transmettre. Mais justement, que veut dire «une prononciation standard» ?

Il ne faut donc pas confondre les activités qui doivent être proposées à partir d'un document avec la manière de créer et de structurer le document. L'intérêt n'est pas de procéder à l'amputation de certaines séquences de la structure d'un document au-

thentique pour l'adapter à nos besoins pédagogiques, mais de savoir comment intégrer ce document dans une séquence pédagogique, quelles activités établir pour une bonne exploitation du matériel qui nous est offert.

2. Les failles du traitement du son sur les sites

Les capacités des sites ne doivent pas être exagérées car, s'ils pouvoient beaucoup de matériel pour le côté passif des compétences qui sont axées sur le son, le côté actif s'en trouve assez démuné. On ne saura parler, pour les apprenants qui font appel aux sites contenant des fichiers son dans leur démarche pédagogique, d'oralité en tant que «parole partagée»⁵ – l'oralité pourra être présente uniquement dans les documents sonores.

La réalité d'une langue implique des relations interpersonnelles. Il n'y a pas de langue «individuelle». D'où il résulte qu'une langue doit être apprise dans des contextes communicationnels. Une hypothèse a même été émise par le didacticien Stephen Krashen⁶, *the input hypothesis*, l'hypothèse de «l'input compréhensible», selon laquelle les gens acquièrent une langue étrangère automatiquement, comme le résultat logique du fait de comprendre les messages émis par les autres. Selon cette théorie, l'apprentissage d'une langue étrangère devrait commencer par *a silent period*, une période silencieuse lors de laquelle les apprenants devraient être intensément exposés à la langue cible, avant que l'on leur demande de produire eux-mêmes des messages.

La compétence de compréhension est la première compétence que l'apprenant peut exercer même sans bien connaître une langue, car il y a plusieurs facteurs qui interviennent comme adju-

⁵ E. Lhote, L. Abecassis et A. Amrani, «Apprentissage de l'oral et environnements informatiques», in *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures, Hypermédia et apprentissage des langues*, numéro 110, avril-juin 1998, coordonné par T. Chanier et M. Pothier, Didier Erudition, Paris, p.184.

⁶ Glenn Ole Hellekjaer, «The Output Hypothesis: Practical Implications for Formal Language Instructions in a Bilingual Environment» [en ligne], (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: http://www.ecml.at/html/thematic-collections/fr/BE/ws4_18_97/input4.htm.

vants dans la transmission d'un message. Comme nous venons de le voir, il s'agit des facteurs de la langue qui en même temps pourraient perturber le décodage du message, à savoir les traits suprasegmentaux qui ne se retrouvent pas identiquement dans toutes les langues: l'intonation, l'accentuation des mots, l'enchaînement des unités phonologiques. La compétence d'expression orale se développe plus tardivement que la compétence d'écoute-compréhension. En même temps, il faut ne pas omettre que le contraire peut quand même arriver, à savoir être à même de parler sur un domaine qu'on connaît bien mais de ne pas pouvoir saisir l'essentiel d'une conversation courante entre deux natifs.

Tout en n'oubliant pas que le son sur les sites ne remplacera jamais une personne ressource, aussi désignée LRP (*Language Resource Person*), c'est-à-dire une personne native qui soit à la disposition de l'apprenant tout le temps, lui facilitant ainsi l'acquisition de la langue en question, il faut admettre que, de par leur capacité de stockage de l'information, les sites peuvent offrir une masse énorme de matériel authentique, palliant ainsi l'absence du locuteur natif dans une classe. Le concept d'authenticité se rapporte à la nature du document sonore. S'agit-il vraiment d'une conversation libre entre deux natifs, ou le contexte est-il factice, délibérément créé pour une certaine situation d'apprentissage ? Il ne faut pas oublier qu'apprendre une langue, c'est apprendre à relier des mots à des aspects de la vie.

Les aspects auxquels on doit faire attention en réfléchissant à la nature des documents sonores présents sur les sites sont: s'agit-il d'écrit oralisé, ou d'un discours spontané, quel est le niveau de difficulté du matériel présenté (débutant, intermédiaire, avancé), quelle est l'origine de l'information qu'il présente (conversation, nouvelle de journal, conférence etc.), quel est le registre de langue employé (standard, familier, soutenu)?

On s'accorde tous pour dire que la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère est de la pratiquer. Mais que veut-il dire, ce verbe ? Il ne faut pas oublier qu'une langue est un outil dont on se sert tout le temps pour communiquer afin d'atteindre nos desseins. Elle ne doit donc pas perdre cette fonction, elle ne

doit pas devenir un but en soi lors de son apprentissage, car si on la détourne de son rôle primordial, on la dénude de sa fonctionnalité de tous les jours. Dans ces conditions, «pratiquer» devient synonyme, premièrement, d'écoute et compréhension des messages dans la langue étrangère, le premier pas à faire quand on s'attaque à l'apprentissage d'une langue, car déceler le sens d'un message exprimé dans un flot de paroles par un locuteur natif est un vrai défi, et deuxièmement, d'émission de messages pour se faire comprendre.

En quoi réside donc l'apport du son sur les sites dans cette activité essentielle pour l'apprenant, qu'est la pratique de la langue ? Pour la première partie de la définition, les sites ont une capacité parfaite de stockage du matériel parlé par les natifs, offrant ainsi une quantité plus que suffisante pour l'écoute-compréhension. Mais l'écoute-compréhension n'est que le premier pas à faire dans l'approche d'une langue étrangère et quand l'apprenant s'exerce à cette activité il entre dans ce que Dominique Wolton désignait comme «solitude interactive»⁷. Car on peut parler d'une interaction avec l'écran dans le cadre des sites qui réussissent à intégrer le document sonore qu'ils proposent dans une démarche pédagogique, en soumettant à l'attention des apprenants des exercices, mais cela ne veut dire ni communiquer, ni avoir assimilé des connaissances. «Le contresens consiste à confondre interaction et communication. Ce n'est pas parce qu'on passe sa vie en interaction qu'on communique» remarquait toujours Dominique Wolton⁸.

La toute-puissance de l'ordinateur est minée par le fait que la compétence qui engage l'apprenant à être actif en l'incitant à «parler» ne peut pas être exercée dans les meilleures conditions sur ce support. Les voix sur les sites ne sauraient «parler» avec l'apprenant, elles font déjà partie intégrante d'un enregistrement, d'une structure figée donc, et ne pourront que «dire» des phrases

⁷ Dominique Wolton, *apud* Maryvonne Masselot-Girard, «Multimédia, objet d'apprentissage et outil de communication», [en ligne], pages consultées le 5 octobre 2008, Adresse URL: <http://www.cndp.fr/tice/animpeda/reflexion.htm>.

⁸ *Ibid.*

qui ont été préalablement construites, comme si la conversation avait déjà été prévue. Car tout en prônant les «fonctions intellectuelles»⁹ que l'ordinateur peut accomplir (mémoriser des conditions et effectuer des opérations lorsque ces conditions sont réalisées, effectuer des choix), on ne doit pas oublier qu'il ne pourra raisonner que si on lui donne les règles du raisonnement. L'interactivité technologique est limitée car les réponses différenciées que les sites peuvent offrir en réaction aux interventions des apprenants sont préétablies. On peut laisser à l'apprenant le choix entre plusieurs réactions à un sujet, et prévoir pour chacune une réponse de la part de l'ordinateur, mais non pas la liberté. Aussi doit-on concéder que l'interaction écran-utilisateur a des limites puisque «les répliques du personnage virtuel sont forcément fixées à l'avance et qu'en cas de divergence des énoncés de l'apprenant par rapport à ce qui était prévu ces répliques peuvent ne plus correspondre à une réaction pertinente»¹⁰.

L'ordinateur ne saura jamais avoir le cerveau d'un être humain pour entretenir une vraie conversation avec l'apprenant. Il pourra enregistrer la voix de l'apprenant, lui donner un feed-back sur l'exactitude de sa prononciation, en lui proposant, par exemple, comme modèle, le même énoncé prononcé cette fois-ci par un natif et les deux graphiques phonologiques à comparer. Mais comme on peut déjà le déduire, il s'agira toujours d'exercices de répétition, l'apprenant offrant sa manière de prononcer et l'ordinateur lui facilitant l'accès à un exemple authentique.

Cependant, la langue ne peut pas être envisagée uniquement en tant que série d'habitudes, elle est le lieu de manifestation de la créativité de celui qui l'utilise par les innombrables associations de termes qui peuvent être créées. Un dialogue consiste en un échange d'informations, le sens se construit au fur et à mesure

⁹ Alex Mucchielli, *L'enseignement par ordinateur*, Presses Universitaires de France, Paris, 1987, p.16.

¹⁰ François Mangenot, «Réseau Internet et apprentissage du français», in *ELA*, Revue de didactologie des langues-culture, Hypermédia et apprentissage des langues, numéro 110, avril-juin 1998, coordonné par Thierry Chanier et Maguy Pothier, Didier Erudition, Paris, p. 205.

que l'échange se déroule, chaque interlocuteur y apportant sa pierre. Il faudrait donc chercher à empêcher la naissance chez l'apprenant du sentiment que l'ordinateur parle comme un perroquet, piège dans lequel cet outil peut très facilement tomber. Communiquer veut dire d'une part – pour l'apprenant – savoir comment exprimer ses idées pour se faire comprendre, être à même d'encoder le message qu'il veut transmettre d'une manière souple, transparente, pour le destinataire, et, d'autre part, pour l'ordinateur – être à même de décoder les informations apportées par l'apprenant et réagir à leur contenu. Quand on parle on est libre, on suit le trajet sinueux de nos pensées, or l'ordinateur n'a pas encore développé cette liberté d'expression, ce qui empiète aussi sur la liberté de l'apprenant. Puisque lors d'une conversation on ne peut pas prévoir 100% des réponses de l'autre, l'ordinateur ne peut pas stocker toutes les réponses possibles pour opérer par la suite un choix en fonction des répliques données par l'apprenant. La négociation du sens ne peut pas donc avoir lieu, et, faute de réciprocité, l'apprenant ne peut pas s'engager dans une coopération de sens avec l'ordinateur lors d'une conversation.

3. Fichiers son simples ou intégrés dans une démarche pédagogique?

Stephen Krashen faisait la différence entre *l'acquisition* et *l'apprentissage* d'une langue, c'est-à-dire entre *l'acquisition* qui a lieu d'une manière naturelle, qui se réalise inconsciemment tant que l'apprenant s'expose à une quantité massive de langue parlée par les natifs, et *l'apprentissage* provoqué, où l'apprenant réfléchit sur les structures de la langue, faisant consciemment l'effort de retenir son système de fonctionnement. Krashen avait opté pour l'assimilation de la langue étrangère exclusivement par l'intermédiaire de l'acquisition. «Production ability emerges. It is not taught directly.»¹¹ L'exposition à la langue parlée devient ainsi la clef de voûte de sa méthode. Mais il ne s'agit pas d'une

¹¹ Greg Thompson, *Language Learning Article*, [en ligne] (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: <http://www.languageimpact.com/articles/gt/nonbegnr.htm>.

exposition faite au hasard, il faut faire un choix du matériel présenté qui doit avoir un degré de difficulté $i + I$, où i représente le niveau de compréhension déjà acquis par l'apprenant et I est synonyme du degré de difficulté contenu par le matériel, situé au dessus du niveau de l'apprenant mais encore dans les limites de sa capacité de comprendre: «linguistic input with new vocabulary and structures just beyond the learner's level of competence, but still within their ability to understand and assimilate it»¹².

La contrepartie à sa théorie veut que le matériel authentique qui se présente à l'apprenant dans sa forme brute ne soit pas l'approche la plus adéquate à laquelle on puisse faire appel. Cette approche veut que l'on procède à l'apprentissage par des activités bien structurées, où les explications métalinguistiques (règles de grammaire) détiennent une place considérable.

Si l'on s'en tient à la position de Krashen, rien que l'écoute prolongée de tout le matériel sonore en français, anglais, allemand etc., qui pourrait se trouver aussi sur n'importe quel site, serait suffisante pour l'acquisition de la langue par les apprenants, tant que son niveau de difficulté respecte le critère $i + I$. Aller à l'adresse de la *BBC*: <http://news.bbc.co.uk> ou de la *France 2*: <http://info.france2.fr/> et écouter le journal deviendrait une source tout à fait pertinente de matériel authentique qui induise à l'esprit de l'apprenant l'acquisition de la langue respective. Si l'on se conforme à l'autre opinion, une restriction s'impose dans toute la masse de sites déjà mentionnés: ainsi devrions-nous nous limiter aux sites pédagogiques, c'est-à-dire conçus spécifiquement dans le but d'apprentissage de la langue respective. Cette opinion vient soutenir ce qui a lieu d'ailleurs concrètement pendant les heures de cours à l'école: l'apprentissage dans la salle de cours avec le professeur et les manuels, où la matière à enseigner est structurée par tranches. De cette manière, on sous-entend que derrière la présentation du site, il doit y avoir une réflexion pédagogique, que le document sonore ne doit pas être exposé seulement en tant que tel même s'il peut constituer de l'input compréhensible. La

¹² *Ibid.*

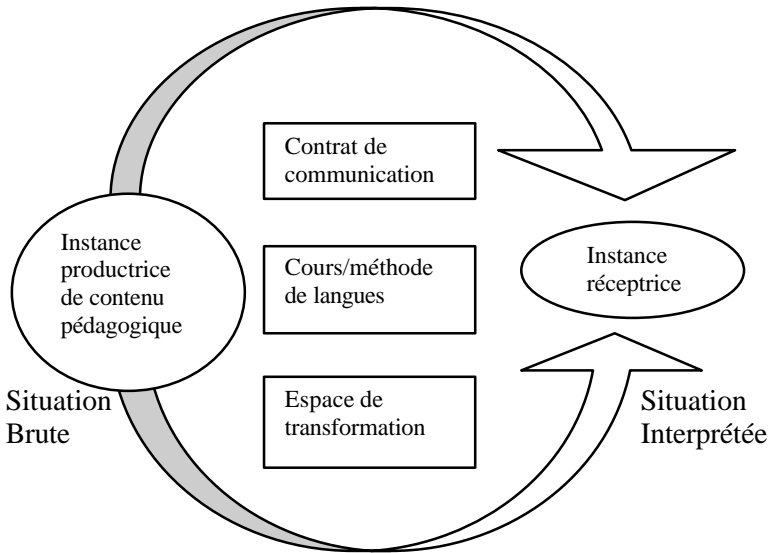
manière d’approcher le document sonore ne doit donc pas être laissée au hasard, des activités doivent être proposées à partir de lui, des activités qui permettent un approfondissement des informations présentées.

Il faut se rendre à l’évidence et admettre qu’entre l’assimilation de l’objet d’apprentissage (la structure et le corpus de faits de la langue, communément appelés *body of facts of language*) à travers les informations contextualisées et les outils de communication, les sites qui nous rendent possible l’accès à ces informations, il y a un décalage qui ne saura être surmonté que par une approche pédagogique qui sache comment tirer profit au maximum de ce matériel et, bien sûr, le dernier point mais pas le moindre, l’intérêt et la bonne volonté de l’apprenant. L’accès à l’information n’est pas synonyme d’accès au savoir. «Disposer d’une information n’est pas intérioriser une connaissance»¹³. Car, tout en gardant à l’esprit la grande possibilité de stockage d’information mise à notre disposition par l’ordinateur, on devrait faire attention à ce qu’il reste justement un média, un milieu par où transitent les messages, pour qu’il ne devienne pas un centre qui au mieux les absorbe et au pire les déforme. L’idée de Krashen, l’usage produit la connaissance par entraînement, ne se vérifie pas toujours. Au moment où le son est présent seulement en tant que matériel brut il a tout au plus la valeur d’un moyen qui facilite la documentation sur le sujet dont il parle, tandis que pour avoir vraiment les attributs d’un document pédagogique il doit être intégré dans une démarche pédagogique.

Voyons ce que nous obtenons si nous reprenons le schéma de Patrick Charaudeau¹⁴ à propos de la communication médiatique, et que nous l’adaptions au domaine spécifique de la didactique des langues étrangères:

¹³ Denis De Rougemont, *apud* Philippe Breton, *L’utopie de la communication*, La Découverte, Paris, 1997, p.140.

¹⁴ Patrick Charaudeau, «Le contrat de communication de l’information médiatique», in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial recherche et applications, *Médias: Faits et Effets*, coordonné par Thierry Lancien, juillet 1994, Edicef, 1994, p.14.



On part donc «d'une situation brute», une nouvelle transmise à la radio, par exemple, qui, une fois envisagée comme matériel didactique, entre dans un «espace de transformation» dans le sens que son but principal, de toucher l'auditeur du point de vue informationnel devient, dans le cas d'un exercice d'écoute-compréhension, un but à atteindre, car l'auditeur est avant tout un apprenant de la langue dans laquelle la nouvelle est transmise. Ou bien, dans le cas d'un exercice sur le vocabulaire ou d'un exercice qui vise à renforcer l'assimilation d'une règle de grammaire ayant comme prétexte le matériel sonore en question, le matériel brut devient le matériel déclencheur d'une réflexion métalinguistique. Tout ce détournement de la fonctionnalité du matériel brut, qui part d'un degré faible, dans le cas des exercices d'écoute-compréhension, pour arriver jusqu'à un degré élevé dans le cadre des exercices susmentionnés, a lieu grâce à une «instance productrice de contenu pédagogique», aboutissant à être une partie d'un cours de langues. Par un «contrat de communication», c'est-à-dire par l'acceptation du défi lancé par le contexte pédagogique du matériel sonore brut, l'apprenant s'engage dans un processus d'interpré-

tation des données mises à sa disposition devenant une «instance réceptrice» de la démarche proposée.

Pour sa part, la didactique trace une différence nette entre les couples «connaître/savoir» et *acquérir/construire*. «De façon courante, les connaissances sont acquises et le savoir est élaboré, donc construit»¹⁵. Qu'est-ce que c'est alors l'apprentissage d'une langue étrangère? Nous dirions connaissances et aussi savoir. Mais même si l'on rejette la théorie tranchante de Krashen qui dit acquisition uniquement par l'intermédiaire de l'exposition à la langue, excluant tout autre type de démarche, on doit admettre que les ressources les plus valides d'apprentissage ne se retrouvent pas dans le support papier mais dans les personnes mêmes avec qui on veut réussir à communiquer. Et quand les LRP (Language Resource Persons) ne sont pas à notre disposition en présentiel on peut les avoir *in absentia*, les sites pouvant suppléer à leur absence et à l'absence de notre discussion avec elles par l'enregistrement de matériaux sonores produits par des personnes natives. Mais une grande attention doit être prêtée à ce que les enregistrements qu'il met à notre disposition soient comme nous l'avons déjà souligné, prélevés de la vie réelle des locuteurs.

En fait, la question change complètement si l'on regarde le sujet en adoptant une autre perspective, c'est-à-dire si l'on considère la situation du point de vue du rôle qui incombe à l'enseignant une fois qu'il a à sa disposition le matériel sonore. S'il prend le matériel sonore brut, l'enseignant a toute la liberté de développer sa propre séquence pédagogique, en fonction de ses besoins, tandis que s'il prend un matériel qui a été déjà traité il n'aura qu'à faire une activité d'intégration, essayant cette fois-ci non pas de faire un travail d'adaptation aux besoins de son cours mais de le caler dans la logique interne de son cours.

¹⁵ Maryvonne Masselot-Girard, «Multimédia, objet d'apprentissage et outil de communication», [en ligne], (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: <http://www.cndp.fr/tice/animpeda/reflexion.htm>.

4. Tentative de définition d'un site pédagogique basé sur le son – ensemble de pages ou site?

Nous allons maintenant réfléchir sur les conditions qu'un site pédagogique doit remplir afin d'être valide dans une situation d'enseignement/apprentissage, (les éléments qui lui confèrent de la cohésion, la spécification du niveau du public auquel il s'adresse, la nature du contenu qui le compose, la place octroyée aux fichiers son dans l'arborescence du site et le rôle du feed-back pour les tests). A la fin nous allons tenter de tracer un cheminement idéal pour la vérification de la compétence d'écoute-compréhension, la compétence la plus sollicitée à l'heure actuelle par les fichiers son sur les sites. Pour ce faire nous nous reporterons à l'analyse de tous ces aspects sur des sites EFL et FLE que nous avons choisis en fonction de leur manière d'aborder les sujets susmentionnés. Pour mieux mettre en évidence les questions que nous nous sommes posées et les réponses que nous avançons nous allons entreprendre une démarche inductive partant de l'analyse de différents sites représentatifs pour des occurrences spécifiques et aboutissant à conclusions générales.

Avant de procéder à l'analyse des sites pédagogiques qui reposent sur des activités centrées sur le son on devrait soulever quelques questions: Que signifie-t-il, le syntagme de site pédagogique basé sur le son? En quoi est-ce qu'il consiste? Serait-il tout simplement une collection de pages web ou s'impose-t-il de faire une différence nette entre, justement, un site pédagogique et plusieurs pages réunies sur la même adresse tout simplement? Y aurait-il des critères qui nous permettent de parler d'un site?

En fait, se poser ces questions, c'est se demander quel est le rôle d'un site et ce qu'il advient du rôle de l'enseignant.

Pour offrir nos réponses nous allons nous appuyer sur les sites suivants:

<http://evaeaston.com/pr/sl-quiz-03-gh.html>

<http://www.rong-chang.com>

<http://www.elfs.com/ELFsX.html>

<http://www.englishbaby.com/lessons>.

Thierry Lancien, dans son livre *Le multimédia*, donne une définition du terme «site»: «Lieu virtuel qui comprend des pages web que l'on consulte grâce au navigateur après avoir tapé l'adresse du site»¹⁶. Dans ces conditions, est-ce que l'on doit considérer comme site, donc comme unité indépendante existant sur Internet, l'adresse qui nous renvoie à une activité pédagogique qui se déploie sur plusieurs pages justement en raison du fait qu'elle se déploie sur plusieurs pages ? Une interface graphique propre à plusieurs pages suffit-elle pour en faire un site? Ou bien peut-on considérer qu'un seul exercice type exercice à trous, (comme le *GH Words Audio Quiz* d'Eva E. Ealston, professeur d'anglais à Bergen Community College à Paramus, New Jersey, qui se trouve à l'adresse <http://evaeaston.com/pr/sl-quiz-03-gh.html>, où le document sonore est découpé en fonction des phrases prononcées qui contiennent des mots manquants en *gh*) constitue un site pédagogique valable, en raison du fait que le concepteur a choisi de réserver à chaque phrase une page séparée ? Est-ce que la structure d'un exercice réussit à être un critère valide en lui-même, suffisante de par sa nature, pour qu'elle soit en mesure d'être l'échafaudage de tout un site ? Selon F. Mangenot la réponse est oui: «On peut considérer qu'une unité signifiante pertinente est constituée par un ensemble de pages impliquant une activité donnée (de la part de l'apprenant) ou d'une pratique pédagogique (de la part de l'enseignant).»¹⁷

Mais est-ce qu'une unité signifiante pour un cours de langues veut aussi dire matière suffisante pour un site? Ou a-t-on besoin d'une matière plus riche, d'un ensemble d'exercices qui fassent tous appel au son? Ou, peut-être, la collection d'exercices qui font appel au son doit être soutenue en outre par une cohérence, par un fil logique qui relie les divers types d'exercices entre eux? Si c'est le cas, alors quelle est la nature de ce fil logique? Réside-t-elle

¹⁶ Thierry Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998, p.118.

¹⁷ François Mangenot, «Réseau Internet et apprentissage du français», in *ELA, Revue de didactologie des langues-culture, Hypermédia et apprentissage des langues*, numéro 110, avril-juin, 1998, coordonné par Thierry Chanier et Maguy Pothier, Didier Erudition, Paris, p. 205.

dans le contenu contextuel des exercices proposées, c'est-à-dire le côté informationnel qu'elles comportent, à part leur but pédagogique ?

Afin d'éprouver la validité de toutes ces questions, nous allons examiner un certain nombre de sites dont la structure vient à la rencontre de nos interrogations.

L'un des facteurs qui peuvent assurer la cohésion de plusieurs pages web à but pédagogique est le sujet présent dans toutes les activités proposées. Nous allons illustrer cela encore par une page faite par le professeur Ken Trickel qui justifie sa présence sur le web entièrement par le côté sonore qu'elle comporte.

L'activité proposée est une vérification de la capacité d'écoute-compréhension. Le document sonore consiste dans une nouvelle présentée à la radio, un débat qui porte sur un sujet qui suscite beaucoup de controverses, *Le clonage*. La nouvelle a été prélevée entièrement du corpus du journal où elle a été initialement présentée, les auteurs du site l'ayant découpée dans des fragments en fonction des différents points de vue qu'elle présente. Et à partir de ces fragments, des exercices questions à choix multiples (QCM) ou des questions type *Vrai ou faux* ont été développées. Le fil conducteur serait donc, dans ce cas, le sujet dont le matériel audio parle, à savoir *Le clonage*.

Ou bien, on pourrait citer un autre type d'exercice conçu par le professeur Ken Trickel: *A Halloween Journey of the Night I Chickened Out* qui se trouve à l'adresse. Il s'agit d'un exercice qui requiert la saisie de mots manquant dans une histoire qui, conçue par plusieurs auteurs, est racontée par tous les auteurs mêmes qui se relayent selon les fragments qui sont de leur propre conception. La cohérence de l'exercice est entretenue donc et grâce au fil de l'histoire et à l'authenticité des enregistrements.

Un autre exemple de site qui pourrait illustrer la nécessité de se poser la question «Qu'est-ce que c'est un site pédagogique qui repose sur le son ?» se trouve sous le nom de *Telephonemessages* à l'adresse. C'est une adresse qui nous envoie, selon les dires de son auteur, une institutrice péruvienne, non pas à un site, comme l'on serait tenté de croire si l'on se conformait à la définition de

Thierry Lancien, mais à une page: «Page prepared by Rossana Bugosen, last updated 8 June 1998.»

Il s'agit en fait d'un ensemble de pages qui proposent un QCM reposant uniquement sur l'activité *d'écoute*. La cohérence de la suite des pages est assurée: a) par le même type d'exercices proposés, b) par la nature des documents sonores, s'agissant de messages laissés sur le répondeur.

Du point de vue de l'apprenant, le site se déploie selon un schéma qui part d'un degré de difficulté élevé, (on lui propose un exercice QCM qu'il est tenu de résoudre), mais qui devient de plus en plus explicite, jusqu'à proposer une approche très méthodique, détaillée, de ses tâches. Pour le premier message, on nous propose tout simplement de l'écouter en entier et ensuite de répondre aux questions; pour le deuxième, au cas où on a eu déjà du mal, la consigne nous recommande de lire tout d'abord le texte des questions avant de procéder à l'écoute du message; pour le troisième on nous conseille de prendre des notes lors de l'écoute; pour le quatrième on nous encourage à penser toujours au contexte comporté par le message. Mais, malgré le fait que les cinq pages n'aient en commun que le fait qu'elles contiennent des messages laissés sur le répondeur, nous serions tentées de les considérer à la frontière entre le site et un simple ensemble de pages. Parce qu'au-delà de la mise à la disposition de l'apprenant du son et du QCM conçu à partir de lui, bref, de l'exercice en lui-même, il y a un souci constant de pourvoir l'apprenant en conseils qui l'aident à progresser dans son écoute au cas où il rencontrerait des difficultés. Le degré de difficulté de l'écoute ne varie pas le long des cinq pages, l'apprenant qui se heurte contre un obstacle lors du premier message ayant ainsi l'occasion de se rattraper plus tard. Ces conseils insérés graduellement en fonction de leur complexité offrent de la cohésion au site, la progressivité étant assurée par l'ordre des pas suggérés à suivre. Cela témoigne de l'intérêt de celui qui se trouve derrière la conception pour le processus qu'il va déclencher, l'auteur prenant en compte son destinataire. Les consignes ont une double fonction – une, disons, pédagogique, de guider l'apprenant dans la résolution de l'exercice, – l'autre –

psychologique, par son côté phatique, soucieux de garder un contact tant soit peu personnel avec l'apprenant, induisant un effet rassurant pour son psychique. On peut remarquer ici le rôle primordial des consignes qui doivent agir d'une manière positive sur l'apprenant qui se trouve ainsi stimulé, encouragé à continuer même s'il a raté les réponses pour «la première page»: «If you did not get the answers right *do not worry. We are going to help you.* Therefore, next time that you are going to do a listening exercise you will have tips that will help you. If you follow step by step what we are going to show you, you will be able to improve your listening and your results.»

Les suggestions pour les pas à suivre au cas d'un échec de l'écoute ne sont pas présentées en bloc, mais graduellement, l'apprenant devant les parcourir une à une et bénéficier de leur aide seulement au cas où il ne réussit pas à se débrouiller autrement, ce qui témoigne de nouveau d'une réflexion de la part de l'auteur. «When you have to listen to a text and you have to answer questions, we suggest you **READ THE QUESTIONS FIRST** and understand them. Then, listen to the text. Finally, answer the questions. Would you like to give it a try?»

On voit donc ici la présence d'une démarche pédagogique qui sous-tend la création de ces pages.

Maintenant, nous sommes arrivées au point où la question sur la nature d'un site pédagogique embrasse le domaine vaste des adresses qui renvoient à des pages très diversifiées par rapport aux activités qu'elles soumettent aux apprenants, mais bien structurées en fonction des compétences qu'elles requièrent. Et le son y retrouve sa place, comme il arrive dans le cas du site du professeur Rong Chang Li sous les rubriques *Listening*, *Pronunciation*, et, occasionnellement, sous les autres rubriques qui n'ont pas comme but principal l'aspect sonore de la langue: <http://www.rongchang.com>.

Sur la «Table des Matières» du site *English Learning Funsite* créée par Adam Rado, professeur à l'Université de Los Angeles, California: http://www.elfs.com/ELF_sX.html, le son se retrouve en tant que pilier de l'activité proposée, comme les titres des rubriques nous l'indiquent d'ailleurs explicitement, dans *Mouth*

Workout, <http://www.elfs.com/MMz.html> qui met à la disposition des apprenants des exercices de diction et qui offre aussi un modèle de prononciation, dans *Movie Talk* <http://www.elfs.com/MTalk Menu.html> où l'on entendra des voix d'acteurs célèbres, et dans *Say what ?*, où l'activité proposée est d'écouter une phrase, de faire attention à la distinction phonologique entre les paires minimales de mots qui la composent et de reconnaître le mot employé dans un contexte donné. Mais en fait le son est intégré aussi dans la rubrique *Humor me*, <http://www.elfs.com/Joka1X Title.html>, qui contient des blagues et des exercices conçus à partir de ces blagues, axés sur le vocabulaire, d'où le souci d'avoir la prononciation des mots assez difficiles, comme *dyslexic*, *agnostic*, *insomniac*, *despondent*. Il est également présent dans la rubrique *Toon In To Idioms*, <http://www.elfs.com/2nInX-Title.html>, où la manière choisie pour l'introduction des expressions idiomatiques est le dialogue. On remarque donc, pour cette dernière rubrique, une préoccupation pour la contextualisation des mots nouveaux quand, dans le souci de fournir un cadre aussi authentique que possible, le dialogue est joué. Mais c'est ici que réside le problème, il est joué, n'étant pas vraiment un morceau authentique.

Dans le cadre du site créé par deux étudiants américains, John et Migs, *English Baby*: <http://www.englishbaby.com/lessons> l'activité d'écoute est intégrée sous le nom suggestif de *Eavesdropping (oreille indiscrete)*. Mais l'exploitation qui est faite du fichier son laisse à désirer car la structure de la page offre le son, le texte qui est présent dès le début sur la page, avec des mots qui, considérés comme inconnus, renvoient à leur explication qui apparaît dans des escamots. Il présente aussi une introduction qui nous met dans le contexte, et un sujet de discussion libre à la fin, mais il ne fournit pas de conditions valides dans lesquelles l'activité puisse avoir lieu: http://www.englishbaby.com/lessons/4680/eavesdropping/meeting_in_vegas.

En guise de conclusion, notre avis est qu'il s'impose à faire une différence entre une activité qui fait appel au son et qui est proposée sur le support web et un site pédagogique, ce dernier

syntagme étant plus exigeant. Si nous faisons un récapitulatif de tous les critères que nous considérons comme valides pour faire rentrer un ensemble de pages web dans la catégorie de site pédagogique nous plaçons en première position la démarche pédagogique qui est censée transparaître dans la progression des activités proposées. Mais comme nous venons de le voir, les sites pédagogiques sont variés, étant différents aussi bien en termes de nature des activités basées sur le son qu'en termes de «quantité» de ces activités. Et certaines fois, ils ne proposent qu'une seule activité, ce qui ne peut pas suffire à un apprentissage soutenu. Mais même si le site bénéficie d'une structure plus étayée et close sur elle-même, selon nous, la simple activité, tout comme le site pédagogique, sont mieux exploités en classe, avec un enseignant qui suit les apprenants dans leur exploration, qui sache contre-carrer les failles de la conception du matériel proposé, quand c'est le cas.

C'est pourquoi nous pensons que les sites doivent être uniquement un complément au cours du professeur, à celui-ci incombant la tâche de les intégrer dans un tout. Les sites ne sont donc que des ressources à exploiter. Dans le cas où le son se présente sur le site en tant que matériel brut, le terme *ressource* se traduit par le terme *données*, tandis que lorsque l'on a affaire à un site étayé sur une réflexion pédagogique le terme *ressource* doit être entendu en termes d'*activités*. Mais dans tous les cas, nous envisageons les sites uniquement en tant que ressources, le rôle du professeur étant aussi de pallier les possibles dysfonctionnalités dans le système du site. Il ne doit surtout pas rester un observateur extérieur.

Bibliographie

Corpus d'analyse:

<http://evaeaston.com/pr/sl-quiz-03-gh.html> <http://www.rong-chang.com>.

http://www.elfs.com/ELF_sX.html.

<http://www.elfs.com/MMz.html>.

<http://www.elfs.com/MTalkMenu.html>.

<http://www.elfs.com/Joka1XTitle.html>.

<http://www.elfs.com/2nInX-Title.html>.

<http://www.englishbaby.com/lessons>.

http://www.englishbaby.com/lessons/4680/eavesdropping/meeting_in_vegas.

Livres:

Philippe Breton, *L'utopie de la communication*, La Découverte, Paris, 1997.

Thierry Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998.

Alex Mucchielli, *L'enseignement par ordinateur*, Presses Universitaires de France, Paris, 1987.

Reuves:

ELA, Revue de didactologie des langues-culture, *Hypermédia et apprentissage des langues*, numéro 110, coordonné par Thierry Chanier et Maguy Pothier, Didier Erudition, Paris, 1998.

Le Français dans le Monde, numéro spécial recherche et applications – *Médias: Faits et Effets*, coordonné par Thierry Lancien, juillet 1994.

Articles en ligne:

Glenn Ole Hellekjaer, «The Output Hypothesis: Practical Implications for Formal Language Instructions in a Bilingual Environment» (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: http://www.ecml.at/html/thematiccollections/fr/BE/ws4_18_97/input4.htm.

Maryvonne Masselot-Girard, «Multimédia, objet d'apprentissage et outil de communication», (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: <http://www.cndp.fr/tice/animpeda/reflexion.htm>.

Greg Thompson, *Language Learning Article* (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: <http://www.languageimpact.com/articles/gt/non-begnr.html>

Didacticité féminine et didacticité masculine dans le discours politique

Alexandra SÎRGI

Université de Suceava

Abstract: Our paper deals with the concept of */didacticity/* which can apply to a man`s as well as a woman`s discourse in the political field. Our goal is to prove that the differences which occur in terms of genre can also be identified in terms of didacticity in a more or less visible way. Therefore the masculine discourse displays a pragmatic, rigorous didacticity, while the feminine discourse plays on a subjective, empathic didacticity which is built on emotions more than on reasons.

Keywords: didacticity, argumentativity, political discourse, feminin dicourse, ethos.

1. Introduction

Le défi que nous osons attaquer dans notre article nous a incitée à parcourir des travaux en didactique, en analyse du discours et en sociolinguistique à la fois pour surprendre le phénomène de *didacticité*, mis en relation avec celui de *féminité*, dans toute sa complexité. Une fois le défi établi, quelques questions essentielles troublent notre esprit: est-ce que les différences de genre qui influencent le comportement linguistique dans le contexte du quotidien, se retrouvent également dans le discours politique, un discours qui devient de plus en plus neutre et impersonnel ? Est-ce que dans le champ de la politique le discours des femmes est plus didactique que le discours des hommes, vu

l'image stéréotypée que la mémoire collective fait circuler sur la femme dans notre univers social? La réponse à ces questions nous permet l'accès sur un territoire presque vierge où les opinions commencent à peine à prendre des contours.

Le corpus sur lequel nous nous appuyons pour illustrer la présence ou l'absence des marques de didacticité dans des discours féminins et masculins comprend trois textes qui s'occupent tous du même sujet, à savoir la nominalisation pour le poste de ministre de la Justice du vice-président du Sénat de la Roumanie, Norica Nicolai. Il s'agit donc de la lettre du président Traian Basescu pour le premier ministre, par laquelle il sollicite la nominalisation d'une autre personne pour la fonction mentionnée ci-dessus, de la lettre réponse du premier ministre pour le président Basescu où le premier ministre maintient sa proposition et apporte des arguments à son appui, et enfin de la déclaration de presse de Norica Nicolai, par laquelle le sénateur explique sa position par rapport au refus du président. Nous nous sommes arrêtée sur ces exemples surtout parce que le discours féminin mentionné trouve des arguments contre dans le premier et des arguments pour dans le second texte, donc la démarche de les mettre en miroir et de surprendre leur dimension didactique nous semble vraiment incitante. La difficulté que nous avons rencontrée dans la construction d'un corpus homogène, équilibré, portant des exemples pertinents et inédits à la fois, nous a clairement montré que le succès de notre projet reposera entièrement sur la qualité des textes choisis et sur l'habileté d'identifier les marques de la didacticité et les procédures discursives didactiques que les locuteurs utilisent pour faire adhérer le public récepteur à leur système de valeurs. Les questions capitales qui nous viennent à l'esprit seront donc:

- Est-ce que le discours féminin mis en question porte les traces d'une didacticité plus accentuée que les deux discours masculins ?
- Parmi les deux discours masculins lequel utilise au maximum les stratégies argumentatives spécifiques au discours didactique pour atteindre son but?

2. Discours politique et didacticité

Le phénomène de la didacticité discursive est tellement vaste et il implique tant de paramètres qu'on se voit obligé de s'occuper d'un aspect singulier dans notre démarche analytique: la dimension argumentative du discours. Nous allons insister avec V. Dospinescu et les théoriciens qui ont attaqué le sujet, sur l'influence que cette stratégie discursive exerce sur le public récepteur et sur la manière dont le discours réussit à changer la perception du public, son savoir du monde et son système de valeurs. Le champ d'analyse qui nous intéresse, plus précisément celui de la politique, occupe une place particulière dans le champ des discours publics par les paramètres et les enjeux qu'il entraîne. La perspective didactique que nous ajoutons à sa grille d'analyse fait ressortir des valences tout à fait nouvelles et inédites.

Tout discours porte les marques d'une didacticité plus ou moins visible au niveau textuel, à travers laquelle le locuteur transmet des connaissances nouvelles vers un interlocuteur qui ignore ou ne peut pas saisir pleinement le sens d'un message transmis. Ces connaissances ne sont pas communiquées à travers un discours rigide, automatisé, mais il faut les inclure dans un système dynamique qui passe par des opérations successives de reformulation et de traduction pour répondre aux besoins cognitifs du récepteur. Le discours politique transmet également des connaissances, mais sa particularité repose sur la forme idéologique qu'elles prennent et surtout sur leur finalité. Si dans le discours pédagogique l'enseignant est le maître de cérémonie qui établit le taux du savoir diffusé et la manière de diffusion, dans le discours politique c'est l'homme politique, personne publique et instance d'autorité à la fois, qui détient tous les dispositifs sémiotiques pour orienter constamment sa parole vers son auditoire. Si dans le discours didactique l'interlocuteur est tout à fait conscient de l'asymétrie de la communication et il est prêt à réagir et à s'assumer le savoir transmis, dans le discours politique le locuteur se voit dans la posture de s'adresser à un public plus ou moins réceptif, plus ou moins préparé à recevoir le message politique transmis et surtout, plus ou moins prêt à adhérer aux valeurs véhiculées.

Dans le champ politique le discours gagne des dimensions didactiques et argumentatives par sa visée plus ou moins déclarée d'influencer et de guider le comportement de l'auditoire vers un autre système de valeurs, de le *faire croire* et, pourquoi pas, de le *faire agir* à la lignée proposée. Nous ne pouvons que consentir avec Perleman et Olbrechts-Tyteca (apud V Dospinescu, 2000) sur la théorie de l'argumentation qui présuppose «*l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment.*» On pourrait donc affirmer que le discours politique devient un discours didactique grâce à sa dimension profondément argumentative et à sa visée pragmatique par laquelle il cherche à gagner l'adhésion du public. Le succès de la communication établie entre un homme politique et la cible des électeurs n'est pas assuré seulement par sa compétence de refaire le déséquilibre cognitif qui perturbe la situation de communication, mais aussi par son talent rhétorique d'utiliser des arguments efficaces et des moyens discursifs adaptés aux besoins cognitifs de ses récepteurs.

Bien que le discours politique n'ait pas été envisagé comme discours didactique, mais plutôt comme genre discursif ou type situationnel qui n'a pas encore bien précisé ses contours, les théoriciens lui ont attribué une dimension qui se retrouve également dans d'autres genres discursifs englobant les textes pédagogiques de l'institution scolaire et les textes portant également des paramètres sociologiques (les textes médiatiques ou de vulgarisation). Cette dimension, appelée aussi «stratégie dominante» a trouvé sa meilleure expression dans le terme de *didacticité* et a été mise en relation avec des procédés discursifs spécifiques (l'explication, la définition, l'exemplification, l'illustration, l'analogie, la répétition) qui s'ajoutent à l'intention et à la finalité assumées dans le texte mis en question. Un autre élément essentiel pour le concept de didacticité est le destinataire vers lequel se dirige le message et en fonction duquel le locuteur doit constamment modifier son discours, par tous les moyens que la machine discursive met en marche.

3. Argumentation et didacticité dans le discours politique (étude de cas)

Les textes qui composent notre corpus nous intéressent surtout dans ces deux dernières perspectives: l'intention et la finalité du discours qui doivent se rapporter constamment à un destinataire en termes de *faire faire*, *faire savoir*, *expliquer*, *montrer*, *persuader*. Il s'agit donc de l'habileté du locuteur d'aligner le texte sur un certain parcours qui conduise l'interlocuteur vers son but initial, vers son système de valeurs. L'argumentation d'un discours didactique doit rassembler donc tous les procédés discursifs qui aident le locuteur à justifier, à expliquer, à renforcer ses arguments pour soutenir ou combattre une thèse dans le but précis d'agir sur son interlocuteur, de modifier ses représentations et ses opinions sur le monde.

En ce qui concerne le destinataire, envisagé non pas comme un «*objet à manipuler mais [...] un alter ego*» (Grize, apud V. Dospinescu, 2000: 276), chaque exemple de notre corpus en comprend deux types: un destinataire individuel et un collectif. Les deux lettres sont adressées à un interlocuteur individuel, bien précisé dès le début par les formules d'introduction, à savoir le président Basescu dans la lettre du premier ministre C. P. Tariceanu, et le premier ministre dans la lettre du président Basescu («*Domnule Presedinte*», «*Stimate domnule prim-ministru*»), tandis que l'interlocuteur collectif apparaît dans un plan secondaire, mais aussi important que le premier. La déclaration de presse de Norica Nicolai vise le public large, mais elle finit par s'adresser directement au président Basescu: «*La final am un singur mesaj, personal, pentru Traian Basescu.*» Il faut remarquer quand même que ce message vise moins le président, mais plutôt l'homme, la personne, l'individu qui a attaqué publiquement une femme par des déclarations calomnieuses et qui a commis de cette façon une injustice. Dans les deux lettres ouvertes qui n'ont pas l'air d'une correspondance privée, mais qui sont évidemment écrites pour le public, le destinataire collectif est essentiel. C'est à lui en effet que les auteurs adressent leurs lettres, c'est lui qui s'érige en juge

et qui doit formuler des jugements de valeur sur la thèse véhiculée, et, pourquoi pas, modifier ses conceptions antérieures et ses représentations préalables sur le sujet mis en question.

Par rapport aux moyens utilisés pour mettre à l'oeuvre la machine discursive dans les textes mentionnés, nous allons insister sur ceux qui contribuent à l'adaptation du discours du locuteur aux préconstructions culturelles de son interlocuteur, donc sur ceux qui ajoutent une perspective didactique aux textes mis en discussion. Dans la communication didactique l'énonciateur construit des schématisations qui proposent à l'énonciataire des images sur des objets plus ou moins connus tout en traduisant la terminologie spécifique pour assurer la désambiguïsation du message. Schématiser représente, selon V. Dospinescu, «*présenter l'essence des choses ou des événements d'une manière simple, mais en même temps frappante pour l'attention et la compétence interprétative de l'interlocuteur*» (Dospinescu, 2000, n.t.). Nous trouvons cette définition tout à fait concordante avec le discours politique dont le but est de réveiller la conscience de l'auditoire, de lui présenter des choses plus ou moins connues de façon pertinente et bien argumentée, en accord parfait avec le modèle culturel et les représentations collectives communes. L'adaptation de ce type de discours au niveau de la perception publique devient une condition absolument nécessaire pour éviter l'*interincompréhension* qui peut intervenir dans la situation de communication. Des procédés discursifs tels l'explication, la définition, l'exemplification, la répétition deviennent des marques d'adaptation indispensables, des instruments tout à fait nécessaires pour assurer une communication efficace entre les acteurs politiques et leur public.

Dans un article publié dans le recueil *Argumentation et communication dans les médias* (Québec, 2005), P. Charaudeau touche le problème du discours politique qui, selon l'auteur, relève de l'argumentation de type persuasif¹ dont le but est de susciter l'in-

¹ Il identifie trois types d'argumentation: explicative, démonstrative et persuasive et inclut le discours politique dans la dernière catégorie par sa visée d'influencer le comportement de l'auditoire et de «*faire faire*» en «*faisant croire*» (<http://semen.revues.org/document2793.html>).

térêt du destinataire, construire un ethos conforme aux attentes du public et faire appel à ses affects et à ses passions. Selon la grille d'analyse proposée par Charaudeau, nous identifions dans le discours de Norica Nicolai quatre catégories d'arguments de preuve qui renforcent la persuasion et qui nous permettent de qualifier ce discours en tant que politique persuasif:

a) L'argument du présupposé d'existence (rappel des valeurs partagées par la communauté). Le rappel des années '50-'60 du régime communiste, les actions répressives de l'ancienne Securitate visent à apporter dans la mémoire collective les horreurs du passé et à établir une relation d'intimité entre la locutrice et ceux qui ont également vécu ces expériences:

«Astazi seara mi-am amintit de cele mai urâte momente ale anilor 50-60 când eram copil.»

«În aceasta seara Traian Basescu ne-a dovedit ca fosta Securitate a supravietuit, fiind un colaborator de nadejde al Presedintelui României.»

b) Les arguments s'appuyant sur l'ethos du locuteur (ethos de lucidité et de maîtrise, ethos d'engagement, ethos d'autorité).

La locutrice veut transmettre à son auditoire une image de soi crédible, positive, professionnelle, engagée dans la lutte collective contre un système d'oppression:

«Când m-am înscris în Partidul National Liberal am facut-o cu ferma convingere ca împreuna trebuie sa actionam pentru a face uitate ororile unui sistem opresiv. De 17 ani ma lupt pentru ca în România democratia sa nu fie doar un cuvânt, asa cum era înainte de 1989, ci o realitate pe care fiecare român sa o poata trai.»

L'argument de la féminité vient compléter son ethos de femme politique et cherche à sensibiliser l'opinion publique et à créer une image de soi favorable:

«Declaratia din aceasta seara o fac în calitate de vicepresedinte al Senatului României, de membru al PNL si nu în ultimul rând ca femeie.»

Il y a des cas où la locutrice ne fait pas référence à son genre d'une manière directe, mais il est assez facile de repérer ce type

d'argument par la manière dont elle se met en rapport avec son adversaire politique:

«*Ceea ce ati facut în ultimele zile (...) ma îndreptateste sa va calific comportamentul ca fiind nedemn pentru un barbat (...)*»

4. Les arguments qui font appel aux affects par l'intermédiaire des scénarios dramatiques.

Les études sociolinguistiques et l'idéologie traditionnelle sur le genre qui ont identifié des différences entre le comportement et le langage des femmes par comparaison à celui des hommes ont indiqué une prédisposition des femmes pour un langage dramatisé, émotionnel qui vise à convaincre surtout à travers les émotions et le caractère plutôt que par la raison et les accomplissements personnels.² Ce sont les contraintes sociales qui les obligent à modeler leur discours et leur comportement selon des moules stéréotypés et qui les forcent à construire, surtout en politique, un ethos pragmatique empathique reposant sur le mélange entre un discours du sérieux, de la rigueur, du concret et un discours d'empathie et d'émotion. Pour gagner l'appréciation du public, les femmes politiques doivent se soumettre à plusieurs contraintes tout en respectant les codes sociaux de la féminité. Dans leur article publié dans la revue *Mots. Les langages du politique* (75/2005), Grégory Derville et Sylvie Pionchon parlent d'une légitimité politique que les femmes gagnent seulement si elles se construisent d'elles-mêmes une image conforme aux attentes du public:

«*Une femme n'a de légitimité à faire de la politique que si elle ressemble à une femme (y compris en tant qu'objet sexuel) et si elle y met en pratique les qualités typiquement féminines qui sont la douceur, la sensibilité, le sens de l'écoute, le dévouement etc. En ce sens la politique au féminin apparaît (ou plutôt doit ap-*

² „Whereas men can justify and define their status on the basis of their accomplishments, possessions or institutional status, women must justify and define theirs on the basis of their overall character” (N. Coupland; A. Jaworsky, 1997: 217).

paraître) comme un prolongement des qualités affectives et émotionnelles que les femmes sont censées mettre déjà en œuvre dans la sphère privée». (2005: 62)

La présente déclaration de presse est un exemple de discours sérieux, offensif, mais aussi de discours sensible, à la fois officiel et empathique, qui cherche à toucher l'opinion publique et à rendre une image positive du locuteur. C'est un discours qui construit des scénarios dramatiques à l'aide de l'analogie indirecte par laquelle on compare le système politique d'aujourd'hui au système oppressif communiste, tout en faisant revivre les horreurs du passé justement pour renforcer l'image de victime de la locutrice et pour réveiller la conscience publique:

«In aceasta seara Traian Basescu a încercat sa readuca în România acei ani de cosmar.»

«In aceasta seara m-am simtit anchetata de fosta Securitate.»

«In aceasta seara Traian Basescu ne-a dovedit ca fosta Securitate a supravietuit (...).»

La répétition a un grand impact par la force persuasive qu'elle exerce dans le texte; son but est de renforcer l'adhésion du public, de soutenir la thèse de l'innocence, de montrer le dramatisme de la situation et de blâmer l'injustice qu'on lui fait par l'avis négatif du président. Les propositions impératives ont également le rôle de réveiller la sympathie du public et de montrer l'indignation de la locutrice:

«Este o minciuna sfruntata!»

«Nu am încalcat legea!»

«Orice alt comentariu ar fi inutil pentru ca nu te poti apara de acuzatii fabricate!»

5. Les arguments de menace cachée ou la disqualification de l'adversaire.

La locutrice se voit forcée de recourir à cette stratégie pour donner plus de force à son point de vue, pour se créer une image positive de soi-même tout en décrédibilisant son opposant, enfin

pour souligner les conséquences graves que l'action du président peut entraîner:

«Înainte de 1989 am învatat însa ca daca cedezi în fata unui sistem abuziv, atunci nu faci decât sa încurajezi abuzurile. De aceea voi continua pe drumul început.»

«Ceea ce ati facut în ultimele zile, punând la îndoiala calitatea mea morala si profesionala ma îndreptateste sa va calific comportamentul ca fiind nedemn pentru un barbat si abuziv pentru Presedintele României.»

Elle apporte donc Traian Basescu devant le jury public non seulement dans sa posture officielle, de président d'Etat dont le comportement devient abusif par le refus constant de soutenir sa nominalisation dans le poste mentionné, mais aussi dans sa posture personnelle, d'individu, dont l'attitude est qualifiée comme indigne. Cet argument qui s'ajoute à celui de la féminité nous semble assez paradoxal surtout parce que Norica Nicolai est vue sur la scène politique roumaine comme une femme politique dure qui sait bien maîtriser ses émotions et ses passions et qui ne se laisse pas intimidée par ses collègues ou opposants politiques masculins. L'ethos qu'elle réussit à se construire par son discours indique une femme qui se sent discriminée, qui est privée de son droit de se mettre en tête d'un ministère si important et qui trouve que les raisons invoquées par le président sont discriminatoires puisqu'elles visent sa vie privée et non pas sa vie professionnelle, ses erreurs du passé et non pas les accomplissements actuels. La locutrice construit son discours justement pour démonter l'image fautive que le président a créée sur elle dans la lettre adressée au premier ministre et en même temps pour montrer que c'est sa carrière professionnelle et non pas sa vie privée qui la recommande pour une position si importante dans le ministère de la Justice.

Par comparaison, le discours du premier ministre est moins dramatique et moins empathique, plus neutre et plus officiel. Les arguments qu'il utilise pour soutenir la proposition de Norica Nicolai pour le poste de ministre de la Justice sont bien marqués, mais leur nature est tout à fait différente de ceux du discours

antérieur. Il s'agit plutôt des arguments qui font appel à la raison et non pas aux affects du public et qui cherchent à bien délimiter les prérogatives du président dans le but de définir, à l'aide des lois, le contexte légal et de montrer que l'avis négatif est en effet abusif et illégitime.

Le texte est organisé en quatre séquences discursives visiblement démarquées par la formule «*Domnule Presedinte*». La première séquence apporte des arguments qui visent à contrecarrer la position du président considérée comme totalement subjective et surtout incompatible avec ses attributions officielles:

«(...) *propunerea prezentata se bazeaza pe consideratii personale, subiective, îndoielnice despre perceptia publica asupra unei anumite persoane, consideratii care exced cadrul constitutional si legal.*»

Il faut y ajouter les arguments qui disqualifient le président par l'invocation des prérogatives qu'il a dépassées lors de son implication personnelle et subjective dans cette nominalisation:

«*Presedintele României nu poate sa solicite Primului Ministru sa propuna o alta persoana pentru functia de ministru din simplul motiv ca nutreste o antipatie politica si personala fata de persoana nominalizata initial. (...) Presedintele României are obligatia de a identifica argumente legale, nu de imagine, pentru a-si sustine solicitarea.*»

Les arguments d'autorité qui sont le plus souvent invoqués sont voués à augmenter la crédibilité de son discours devant l'auditoire et à conférer plus de légitimité à l'ethos d'autorité et de maîtrise qu'il se construit. C'est pourquoi il fait appel aux instances supérieures de décision, telle la Cour Constitutionnelle dont les décisions sont incontestables:

«*Va reamintesc ca, în decizia nr.356/2007 a Curtii Constitutionale se precizeaza clar ca: Presedintele României nu are drept de veto, dar poate cere Primului ministru sa renunte la propunerea facuta, atunci când constata ca persoana propusa nu îndeplineste conditiile legale pentru exercitarea functiei de membru al Guvernului.*»

La deuxième séquence est une mise en question des arguments d'image invoqués par le président dans la lettre où il exprime ouvertement son refus. A part l'image positive qu'il construit autour de Norica Nicolai, qu'il présente comme un très bon spécialiste dans son domaine et un véritable défenseur de la réforme en Justice, on assiste également à une focalisation de l'attention publique sur les problèmes d'image du président même, par le rappel des incidents liés à ses dossiers judiciaires et aux scandales provoqués autour de sa personne lorsqu'il était ministre des transports et maire de Bucarest:

«Daca ar fi sa vorbim de argumentele de imagine si despre cazuri controversate, va reamintesc doar doua cazuri în care dumneavoastra ati fost implicat... Ar fi nedrept sa analizam doar aceste doua cazuri pentru a judeca mandatele dumneavoastra de Primar al Capitalei sau de Presedinte al României.»

On y identifie une sorte de complicité que le premier ministre sollicite de la part du président qui devrait juger de manière juste et objective la situation de Norica Nicolai et ne pas jeter une lumière défavorable sur sa carrière à cause d'un incident tout à fait isolé. L'emploi du déictique «*nous*» qui peut indiquer à la fois *je + tu/vous* (le premier ministre + le président), en vertu de la complicité mentionnée ci-dessus, ou *nous+tu/vous* (la masse des citoyens dans laquelle le locuteur semble s'inclure ou toute la classe politique + le président) («*sa vorbim*», «*sa analizam*») à côté de *je* («*va reamintesc*») lui permet de s'assumer un rôle multiple, à savoir de simple citoyen, partie de la masse d'électeurs (représentée par le *nous* collectif), d'entité individuelle (le *je* personnel) qui exprime des avis personnels et en même temps d'instance légitimée, autoritaire, représentant le gouvernement et la classe des politiciens libéraux.

La troisième séquence porte sur les priorités du gouvernement par rapport à la réforme en justice, ainsi que sur la nécessité immédiate de nommer un ministre de la Justice pour éviter une image défavorable devant les partenaires européens et une perturbation de l'activité juridique. Finalement la dernière séquence est une réitération des arguments exprimés dans la première. L'ab-

sence des raisons pertinentes pour justifier le refus du président de nommer Norica Nicolai dans le poste sollicité détermine le premier ministre à ignorer ouvertement la sollicitation du président et à soutenir sa proposition initiale.

Suivant les critères proposés par P. Charaudeau, nous qualifierons le discours du premier ministre comme argumentatif explicatif et démonstratif à la fois par les connaissances qu'il apporte au public et les preuves qu'il met en lumière pour soutenir la position du locuteur à l'égard du sujet mis en discussion. Il s'agit des explications qu'il donne dans chaque séquence et qui visent à élucider et à justifier la nominalisation de Norica Nicolai pour le poste de ministre de la Justice. Vu le fait que la lettre a comme destinataire secondaire l'opinion publique, le premier ministre ressent le besoin d'expliquer largement quelles sont en fait les prérogatives du président, pourquoi il n'est pas en titre de refuser la proposition faite. Il s'agit en effet d'une stratégie discursive qui n'a pas comme fin de rappeler au président quelles sont ses obligations, mais plutôt de montrer au public que le mélange de l'institution présidentielle dans cette affaire et les arguments qu'elle apporte pour justifier sa position ne sont pas constitutionnels.

Le syntagme *«stiti la fel de bine ca mine»* (*«Stiti la fel de bine ca mine cât este de periculos sa analizam capacitatea unui demnitar de a exercita o functie publica, daca izolam si scoatem în fata un incident de imagine»*) révèle une autre sorte de complicité implicite établie entre le premier ministre et le président, qui ont, tous les deux, affronté des scandales publics et qui connaissent parfaitement les conséquences des incidents d'image sur la carrière professionnelle d'une personne publique. Les exemples que le locuteur apporte à son aide sont également des stratégies discursives didactiques qui visent à déterminer le public soit à changer complètement d'avis soit à se construire d'une part une réaction positive à l'égard de Norica Nicolai et de l'autre une réaction négative à l'égard du président Basescu.

La troisième séquence ajoute des arguments pertinents pour souligner le progrès de la justice pendant le gouvernement libéral.

La citation tirée du rapport de la Commission Européenne est l'argument d'autorité qui donne plus de force à la démonstration:

«*Governul român este angajat în reforma justitiei si în curatarea sistemului de coruptie.*»

L'argument de menace cachée qui devrait convaincre le président de changer d'avis ou plutôt qui sert à persuader l'opinion publique de la gravité de la situation, met en lumière les conséquences désastreuses que ce retard inexplicable provoque dans le système juridique. Par son avis négatif le président devient l'unique responsable pour la situation de crise et la perturbation de l'activité de tout un système. Le but du premier ministre est par conséquent atteint: il a réussi à construire devant l'opinion publique une image favorable de Norica Nicolai et une image défavorable du président:

«*Va aduc la cunostinta ca întârzierea acestei numiri poate conduce la perturbarea grava a activitatii institutiilor din sfera judiciara.*»

Toujours comme opération argumentative didactique, la répétition sous la forme de la reformulation, vise à donner plus de force à l'argumentation. Bien qu'elle se manifeste en tant qu'opération pléonastique, la répétition augmente le degré de cohésion du texte par sa compétence paraphrastique qui lui permet de reformuler les concepts présentés antérieurement. Si nous nous appuyons sur le constat de Ueltschi selon lequel «*Le discours didactique est répétition à tous les niveaux*» (V. Dospinescu, 2000: 271, n.t.), nous pourrions envisager le discours politique en tant que cercle discursif où le locuteur joue sur les mêmes idées afin de bien les implémenter dans la mémoire du destinataire. C'est à travers ce procédé que la quatrième séquence fait son point final: le président n'a aucune motivation plausible et légale pour refuser la proposition faite par le premier ministre, idée utilisée d'ailleurs au début du discours. La répétition de l'argument d'autorité (les prérogatives présidentielles établies par la décision de la Cour Constitutionnelle ne permettent d'aucune manière au président de formuler un avis négatif sans avoir un fondement légal pour sa décision) s'ajoute à la sollicitation impérative de solu-

tionner la crise le plus vite possible pour éviter une aggravation de la situation:

«Având în vedere cele de mai sus precum și decizia Curtii Constitutionale nr. 356 / 2007 care nu conferă Președintelui României un drept de veto la propunerea de numire a unui membru al Guvernului ci doar să solicite renunțarea la aceasta «daca persoana propusa nu îndeplinește condițiile legale pentru exercitarea funcției», va aduce la cunoștință că nu voi da curs solicitării dumneavoastră de a renunța la propunerea pentru funcția de ministru al Justiției a doamnei Norica Nicolai.»

Nous trouvons vraiment intéressant de mettre ce texte en rapport direct avec un autre qui s'occupe du même sujet et qui a représenté en effet la source des deux autres textes de notre corpus. Il s'agit de la lettre ouverte formulée par le président Basescu par laquelle il sollicite au premier ministre de renoncer à la proposition de Norica Nicolai pour le poste de ministre de la Justice. Tout comme dans la lettre antérieure on a affaire à une argumentation démonstrative et explicative à la fois qui apporte des preuves à l'appui de son contenu. Le texte entier se constitue comme une explication amplifiée construite soit sur des arguments de la perception publique négative, soit sur des arguments d'autorité (la définition des prérogatives et des attributions du ministre de la Justice), soit sur des arguments circonstanciels, tel le cas concret lié à la présence de la nièce de Norica Nicolai qui a exercé le droit de vote dans la salle du Sénat à la place de sa parente.

Si dans le cas de la lettre antérieure les marques de la didacticité étaient plus présentes du moins au niveau structurel par le découpage séquentiel qui ordonnait le texte et qui le rendait plus facile à parcourir, le troisième texte de notre corpus est plus homogène et non-marqué du point de vue compositionnel. Les explications se succèdent l'une après l'autre le locuteur s'élevant en instance d'autorité qui se déclare officielle et surtout neutre. L'individu se cache derrière l'institution qu'il représente et les traces de subjectivité sont très peu perceptibles. Le président,

énonciateur et locuteur³ à la fois, laisse entendre que c'est l'opinion publique qui l'oblige à donner un avis négatif à l'égard de Norica Nicolai, de cette façon s'assurant le discours seulement en tant qu'institution et non pas en tant que «je». D'ailleurs la présence de «je» est très faible, le discours adoptant une tonalité neutre, impersonnelle du type «*s-a creat impresia*», «*respingerea candidaturii s-a facut*» etc. La même tonalité officielle est employée pour définir les attributions du ministre de la Justice que nous considérons comme représentant l'argument principal du discours puisqu'il est repris tant de fois par des opérations de reformulation et de traduction:

«*Functia de ministru al Justitiei implica mult mai mult decât îndeplinirea conditiilor legale pentru exercitarea oricarei alte functii de membru al Guvernului.*»

«*Functia de ministru al Justitiei presupune, printre altele, reputatie nestirbita si moralitate...*»

«*(...) ministrul justitiei este membru de drept al Consiliului Superior al Magistraturii(...)*»

On voit donc que la définition en tant que moyen discursif occupe une place très importante dans la construction du discours du président et vise à renforcer l'idée que la réputation controversée de Norica Nicolai est incompatible avec les responsabilités comprises par une telle fonction. Les arguments apportés deviennent des instruments efficaces utilisés pour décrédibiliser la personne en cause et pour rendre une image négative devant l'opinion publique. Pour renforcer cette idée le président apporte à son

³ Nous faisons cette distinction avec Ducrot qui, dans sa théorie de la polyphonie, fait remarquer l'existence de plusieurs voix dans le discours: l'énonciateur (E) et le locuteur (L), des entités purement théoriques difficile à distinguer en l'absence des marques explicites de la polyphonie (la négation, l'ironie, le discours indirect libre). Dans la catégorie du locuteur il distingue entre le locuteur en tant que fiction discursive (L) et le locuteur en tant qu'être empirique (locuteur-L). Tandis que le locuteur L (en tant que tel) représente un être du discours, responsable de l'énonciation (je comme sujet de l'énonciation, l'énonciateur), le locuteur? est un être du monde, celui dont on parle (je comme sujet de l'énoncé). (Ducrot, 1984)

appui des arguments de circonstance construits sur l'opération d'exemplification:

«Din pacate reputatia doamnei Nicolai a fost stirbita, dupa cum cunoasteti, de implicarea acesteia în incidentul prin care o ruda a domniei sale a fost introdusa în sala Senatului României, prin încalcare Regulamentului.»

Le locuteur se dissimule derrière un «on» impersonnel («s-a creat impresia ca ruda doamnei Nicolai a exercitat un drept de vot pe care nu îl avea...») pour ne pas créer l'impression qu'il fait des accusations fabriquées par lui-même. Il réussit à se construire un ethos de solidarité et presque de compassion tout en affichant une sorte de regret (réel ou non) pour l'incident qui a provoqué un tel scandale et à cause duquel il ne peut pas soutenir Norica Nicolai pour le poste de ministre de la Justice. La même valeur impersonnelle du verbe «s-a facut» («Respingerea candidaturii s-a facut tinându-se cont de prevederile Constitutiei României si a Deciziei Curtii Constitutionale nr.356/2007») permet au locuteur de se retirer derrière l'instance d'autorité qu'il représente et de dissiper toute ombre de doute qui puisse planer sur sa personne et l'impliquer personnellement dans ce scandale politique.

Tout comme dans le cas de la lettre antérieure la répétition joue un rôle important pour souligner certaines idées qui donnent plus de force au discours et pour créer une liaison entre ce discours et des discours antérieurs portant sur le thème de la réforme en Justice.

«In ceea ce priveste deci decizia dumneavoastra, va reamintesc faptul ca România se afla înca sub monitorizarea Comisiei Europene...»

La reformulation, en tant qu'opération discursive qui a une dimension paraphrastique et qui vise à désambiguïser le message par les informations supplémentaires apportées, est également présente au niveau du texte, dans la suggestion faite par le président sur la nécessité de choisir vite un candidat compatible avec les responsabilités comprises dans le poste mentionné. Le locuteur se voit obligé d'ajouter à la sollicitation initiale de nommer une personne dont la réputation et la carrière soient compatibles

avec les attributions de la fonction («...*va rog sa desemnati o alta persoana care sa întruneasca conditiile necesare si indispensabile functiei de membru al Guvernului României si de ministru al Justitiei tinând cont si de prevederile incidente acestei demnitati, inclusiv ale domeniului pe care îl va coordona*») une explication supplémentaire qui complète le portrait du candidat idéal pour cette position: «*imi permit sa va sugerez optiunea pentru un candidat necontroversat, capabil sa impuna respect din punct de vedere profesional atât în fata cetatenilor cât si în relatia cu magistratii...*». En tant qu'opérateur qui agit au niveau sémantique, syntagmatique et thématique à la fois la répétition ajoute donc un surplus de force persuasive aux arguments et vise à sédimenter l'information dans la mémoire du récepteur.

6. En guise de conclusion

Pour revenir à notre point de départ qui questionnait le taux de didacticité présent dans des discours féminins et masculins, nous pouvons conclure que par rapport aux paramètres didactiques étudiés, tous les trois exemples de notre corpus portent les traces d'une didacticité plus ou moins visible. Bien qu'il soit assez difficile de faire une démarcation claire entre les marques discursives féminines et masculines surtout dans le champ politique où le discours tend de plus en plus à s'uniformiser et à effacer les différences de genre, il y a certaines différences en termes de */didacticité/* et de */argumentativité/* qui s'y imposent.

Dans le champ de la politique, le discours des femmes emprunte des traits masculins pour être légitimé et pour gagner de l'autorité devant le public. Comme on l'a déjà dit, si les hommes peuvent justifier leur statut social à travers leurs réalisations personnelles et professionnelles, les femmes sont obligées à se définir elles-mêmes par rapport à leur caractère et à toutes les représentations collectives que la société fait circuler. Afin de gagner le prestige dans la communauté et de se faire reconnaître en tant que personnes publiques légitimes et autorisées, les femmes sont contraintes à adopter un certain comportement linguistique qui *«fixe les représentations symboliques et se fait l'écho des pré-*

jugés et des stéréotypes, en même temps qu'il alimente et entretient ceux-ci.» (Marina Yaguello, apud Christian Baylon, 1991: 119) D'ici la tendance générale d'associer le concept de didacticité à l'image de la femme et à son discours, inévitablement lié au respect des tabous verbaux, à la subjectivité, au maniement de l'euphémisme, aux structures de politesse, au conservatisme, plutôt qu'à celle de l'homme et de son discours, un discours du sérieux, de la rigueur, de l'objectivité.

La présence du trait */didacticité/* nous montre clairement à quel point le locuteur assume son discours et surtout comment il réussit à construire un discours qui puisse toucher le public et modifier son comportement et ses visions. Nous avons surpris la didacticité du point de vue de l'argumentation persuasive qui dirige le discours vers les attentes et les représentations sociales du destinataire. La manière dont les trois locuteurs s'assument le discours est tout à fait différente et chacun d'entre eux apporte des arguments nouveaux et inédits pour soutenir ses idées. Nous avons vu que les arguments de Norica Nicolai sont plutôt de nature émotionnelle et visent à sensibiliser le public récepteur, tandis que les arguments apportés par le président et le premier ministre sont plutôt des arguments d'autorité qui font appel à la raison publique plutôt qu'aux émotions.

Notre article a voulu montrer que la didacticité peut s'associer au discours féminin comme au discours masculin avec un taux différent et d'une manière tout à fait dissemblable: le discours masculin porte les traces d'une didacticité pragmatique, rigoureuse, systématique, presque pédagogique tandis que le discours féminin mis en discussion joue sur une didacticité plutôt empathique, subjective et affective à la fois qui vise à sensibiliser l'auditoire et à construire une image favorable du locuteur.

Bibliographie

- Baylon, Christian, 1991, *Sociolinguistique. Société, langue, discours*, Nathan, Paris.
Coupland, Nikolas; Jazorski, Adam, 1997, *Sociolinguistics – A Reader and Coursebook*, Palgrave.

Derville, G.; Pionchon S., 2005, *La femme invisible. Sur l'imaginaire du pouvoir politique*, in *Mots. Les langages du politique*, no. 78.

Dospinescu, Vasile, 2000, *Semiotica si discurs didactic*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.

Ducrot, Oswald, 1984, *Le dire et le dit*, Minuit, Paris.

Perelman, Chaïm, 1988, *Traité de l'argumentation. La Nouvelle Rhétorique*, PUF, Paris.

<http://semen.revues.org/document2793.html>.

<http://www.presidency.ro/index.php?RID=det&tb=date&id=9505&PRID=search>.

<http://www.mediafax.ro>.

http://www.amosnews.ro/index.php?titlu=Declaratia_de_presa_a_vicepresedinte_lui_Senatului_Norica_Nicolai&name=News&file=article&sid=234963.