

La Présence de l'autre comme manifestation discursive d'une intention de « didacticité »

Sophie Moirand
Université Paris III, CEDISCOR

CETTE COMMUNICATION S'INSCRIT dans le cadre des recherches du Centre dans lequel je travaille. Il souffre donc des imperfections inhérentes à toute démarche collective en cours d'évolution. Il pose, ouvre des voies à explorer ou en cours d'exploration plus qu'il n'apporte pour l'instant de réponses aux questions que l'on se pose.

Le CEDISCOR (ou Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires) travaille sur les discours de transmission de connaissances. L'un des axes actuels de recherche essaie de repérer et de décrire toutes les manifestations discursives que l'on pourrait classer sous le substantif « didacticité ».

Mais déjà apparaît une première question d'ordre méthodologique : s'agit-il de définir « la didacticité » par les formes qui paraissent en rendre compte (procédés de reformulation ou d'explication, par exemple) ou par sa visée pragmatique, les intentions donc que les textes manifestent (faire savoir/faire connaître, chercher à rendre l'autre plus compétent) ?

Aussi poserai-je, en préliminaires, des questions de méthodologie afin d'exemplifier, ensuite, les différentes manifestations de la présence de l'autre, telle qu'elle surgit dans des plages de textes à coloration de « didacticité » : l'autre, destinataire de l'intention à visée de didacticité; l'autre, auteur des dires que l'on emprunte pour créer des « effets » de didacticité (dans le monde médiatique); l'autre « objet de discours » et tel que les paradigmes désignatifs l'actualisent et le caractérisent.

1. QUESTIONS DE METHODOLOGIE

1.1. Longtemps, l'ADF (ou Analyse de discours française) s'est penchée sur des textes aux déterminations sociologiques « fortes », c'est-à-dire facilement repérables, et souvent délimitables par les données de l'histoire, de l'histoire sociale le plus souvent... (Maingueneau, 1991).

Depuis quelques années, un certain nombre de travaux, qui se sont intéressés aux discours de transmission de connaissances (du discours de recherche au discours de vulgarisation grand public), ont finalement abandonné ces délimitations historiques ou sociologiques du corpus : afin d'éviter les *a priori* de définitions établies en préalable à l'analyse et faute de disposer, pour les documents contemporains, de recul historique et de données sociologiques fiables (Ali Bouacha, 1984; Beacco, 1988; Jacobi, 1987; Moirand, 1988).

Mais une entrée dans des textes aux déterminations sociologiques plus floues (c'est-à-dire moins aisément repérables) comme les textes de vulgarisation ou les documents médiatiques, posent d'autres questions.

1.2. Ainsi en est-il des discours dits « didactiques ». Tant qu'on les définit par leurs conditions de production (c'est-à-dire à l'intérieur d'une institution socialement/historiquement reconnue comme éducatrice ou formatrice : l'Ecole et les textes qui y renvoient, programmes officiels, parlers des enseignants et des décideurs, manuels agréés ou *ad hoc* aux programmes, etc.), la démarche paraît relativement aisée. Il s'agit alors, méthodologiquement, de repérer des formes linguistiques récurrentes, des régularités et des variabilités lexicales, syntaxiques et énonciatives, que l'on croise ensuite aux conditions de production et/ou aux positions des producteurs, donc aux données pragmatiques, qui ont permis de construire le corpus.

Mais essayer de caractériser non plus les discours dits didactiques, en raison des conditions institutionnelles de leur production, essayer de caractériser plutôt « la didacticité » de discours non prioritairement didactiques amène à croiser trois sortes de définition :

- l'une, situationnelle, inscrit « la didacticité » dans une situation de communication où l'un des locuteurs possède un savoir supérieur à celui de l'autre, savoir qu'il est obligé ou qu'il

désire faire partager à l'autre (et on peut poser déjà des différences entre le professeur et le journaliste ou dans les interactions formateur professionnel/formé et employé/client);

- une autre définition, formelle, définit « la didacticité » à travers ses manifestations linguistiques, repérables à des procédés langagiers spécifiques tels que les définitions, exemplifications, explications, schémas, colorations prosodiques ou iconiques particulières, toutes formes qui renvoient à des processus cognitifs spécifiques et dont on peut lister les variabilités (lexicales, syntaxiques, prosodiques, etc.);
- la troisième, plus fonctionnelle, repère la visée mise en jeu dans un texte : s'agit-il de faire savoir ou de faire faire ? d'exposer ou de faire apprendre ? Celle-ci donc se croise avec la définition précédente car le choix des formes ne repose-t-il pas sur des pré-construits situationnels et culturels, nécessairement présents dans une rhétorique « didactique », et sur lesquels reposent les schématisations élaborées par le locuteur ? ¹

1.3. Ainsi pourrait-on distinguer entre une didacticité première, directe, explicite (les textes produits par/dans l'institution scolaire ou éducatrice/formatrice) et une didacticité indirecte et parfois implicite (tous les discours dont l'objectif premier n'est pas forcément didactique mais qui, pourtant, relèvent pour une part, qu'il s'agira justement de préciser, d'une intention de didacticité, et que celle-ci soit réelle ou simulée ou feinte) : c'est là que nous retrouvons la notion de « discours ordinaires » et, par exemple, les interactions parents/enfants, étrangers/natifs, professionnels/clients, ... , ainsi que des discours médiatiques et autres discours de transmission d'informations (journal d'entreprise, guides touristiques, etc.).

Comme il est alors plus délicat de réunir des « corpus » sur des déterminations socio-historiques fortes, repérables, on privilégie

1 Je n'alourdirai pas l'exposé par des références théoriques (voir la bibliographie indiquée en fin d'article) mais signalons cependant nos « dettes » envers Benveniste et Bakhtine en premier lieu, envers Jacqueline Authier, Jean-Blaise Grize, Marie-Françoise Mortureux et Jean Peytard en second lieu, ainsi que l'importance des interactions entre enseignants-chercheurs et doctorants du CEDISCOR dans le développement de ces travaux actuels.

donc, pour l'instant, un travail où la construction du corpus est soit aléatoire, soit en perpétuelle reconstruction (voir Moirand, 1992). On privilégie également des approches linguistiques différenciées et croisées : lexicologie et discursivité, prosodie et énonciation, hétérogénéités sémiotique et discursive, énonciation et représentation, genre de textes et sources d'énonciation (voir *Les Carnets du CEDISCOR* n° 1, 1992 et les travaux du CEBADISC, Université de Barcelone).

Pour conclure sur ce bref rappel de notre position méthodologique, disons que l'on voudrait détecter des *degrés* de didacticité d'une part, des *formes* de didacticité de l'autre, sans que l'on sache très bien, pour l'instant, si l'on peut trouver des corrélations entre les degrés et les formes. Mais le jeu sur la présence/absence de l'autre à travers les désignations repérées et les dires relatés, évoqués ou invoqués nous a paru déjà constituer un des points d'ancrage de la didacticité.

Ainsi l'étude de la présence de l'autre comme l'une des manifestations discursives d'une intention de didacticité et les différentes manifestations de cette présence, constituent autant de voies à explorer :

- Où détecter la présence de l'autre et quelle présence ?
Comment se manifeste-t-elle à la surface des textes et des documents, des parlers et des conversations ?
- Comment se manifeste-t-elle formellement d'un pôle à l'autre des différents degrés de didacticité, c'est-à-dire des degrés les plus fortement marqués institutionnellement (l'institution de formation) au degré le moins institutionnellement marqué (les dialogues étrangers/natifs ou ouvrier spécialisé/client ou les interactions fonctionnelles entre inconnus dans la rue – par exemple les indications d'itinéraires) ?
- Comment se manifeste-t-elle dans des situations professionnelles ou médiatiques, moins directement didactiques donc ?
A quoi sert l'insertion des voix des autres :
 - dans le journal ou le film d'entreprise (travaux de DEA de Valérie Bréchemier et de Mireille Déchelette)
 - dans les brochures, guides, rubriques touristiques ou de loisirs (travaux de doctorat de Florence Mourlhon-Dallies)
 - dans les médias grand public (travaux de DEA de Pierrette Rudler sur la Marée noire pendant la Guerre du Golfe, 1991; travaux collectifs du CEDISCOR sur le Tremblement de terre de San Francisco, 1989; travaux de DEA de Monique

Brasquet-Loubeyre sur le rôle du médiateur dans les émissions scientifiques à la radio; corpus en cours d'étude sur l'Affaire du Sang en France).

2. L'AUTRE, DESTINATAIRE DE L'INTENTION A VISEE DIDACTIQUE

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 plus « 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. Traces formelles et fonctions pragmatiques permettent-elles de déterminer entre le pôle « dur » et le pôle « mou » des degrés de didacticité ? permettent-elles d'autre part de définir ce qu'est cette didacticité au travers de la présence de l'autre ? Telles sont les questions posées par l'inscription de l'autre destinataire...

2.1. Je rappellerai tout d'abord quelques formes caractéristiques de la présence du destinataire dans le didactique « dur » et dans les textes qui se caractérisent par des plages fréquentes de « discours miroir » où l'on donne à l'autre des normes de comportement (ce qu'il doit faire) :

- Le destinataire peut être inscrit comme sujet de l'énoncé et désigné par un terme générique (le professeur) et par *on*, archétype du bon professeur, du bon médecin, du bon lecteur, du bon étudiant ou de la maman parfaite des manuels de puériculture² :

a1 *Le candidat* doit de temps à autre s'imposer un contrôle de connaissances, surtout à propos de dossiers qu'il n'a pas revus récemment [...]

2 C'est nous qui soulignons dans les exemples.

(Conseils aux étudiants en médecine préparant l'Internat)

a2 Il est souhaitable que *le lecteur* commence par lire attentivement les parties « Savoir faire ». *Il* pourra ensuite construire *son* parcours en fonction de l'état de *ses* connaissances ou plutôt de *ses* lacunes : consultant la liste des sujets qui sont proposés aux concours, *il* repérera en premier lieu ceux qu'*il* se sent incapable de traiter et se reportera aux fiches correspondantes; *il* pourra enfin réviser les questions qu'il *lui* semble qu'*il* maîtrise mieux

(Précis de grammaire pour examens et concours)

a3 On présentera d'abord les images seules [...] *Le professeur* essayera de demander aux étudiants de proposer des phrases sur quelques images [...] On pourra ensuite passer le dialogue sans les images [...]

Le professeur cherchera à ce que ce soit les élèves eux-mêmes qui procèdent à l'explication [...] *Le professeur* devra enseigner les énoncés servant à poser des questions sur la langue [...]

(Préface d'un manuel de langue)

- Mais ce *IL* de l'énoncé, qui montre au destinataire de l'énonciation une image de ce qu'il devrait être ou faire, peut également s'inscrire « en creux » dans des énoncés à tournures passives ou nominalisées :

a4 Le malade *est vu* en bloc auriculo-ventriculaire complet [...] Le malade peut *être examiné* au moment d'un malaise

L'auscultation : elle doit *être prolongée* [...]

Le diagnostic *étant posé*, un rapide *bilan* est nécessaire afin de poser les indications thérapeutiques [...]

Bilan : *il s'enquiert* de maladies associées, de l'âge, des antécédents [...] On recherchera enfin des signes d'insuffisance cardiaque

(Polycopié de conférence d'internat)

Discours injonctif ou discours de consigne, la situation impliquée dans ces plages de textes repose sur un contrat didactique « fort » : celui qui énonce a un statut, un rôle, qui lui permet de Dire de faire. Mais la fonction des énoncés relève-t-elle d'une intention didactique si l'on voit dans celle-ci autre chose qu'une

imposition, si l'on voit plutôt une intention de rendre l'autre plus « compétent »³ ?

2.2. Dans les interactions non déterminées par un contrat didactique « fort », comme par exemple les dialogues employé/client à l'Électricité de France ou aux Télécommunications, comme par exemple « les lettres d'information » qu'une entreprise commerciale envoie à ses clients (communication externe), des formes d'explication à coloration didactique surgissent dont on peut essayer de déterminer les fonctions.

— Ainsi le client est directement impliqué dans des textes où le Faire savoir cherche à faire réagir/faire consommer l'autre, par exemple dans « Les lettres » d'information des entreprises commerciales (communication externe) (voir page suivante)

Le client est inscrit dans l'énoncé en *vous* ou même en *je* parfois : ce n'est alors plus un effet de miroir mais une identification forcée du destinataire au sujet en *je* de l'énoncé, en train de dire ce qu'il fait avec le matériel qu'on lui destine (comme d'ailleurs le font les professeurs qui refont devant et avec leurs étudiants d'université « le parcours » de la découverte scientifique — voir Ali Bouacha, 1984 — et certains formateurs en stage également — voir Moirand, 1990) :

b2 [...] *Supposons* – ce qui est précisément le cas) un scanner à main **Typist** branché en permanence sur le Mac et que *je* sois sous **Multifinder**. Alors, les choses seront d'une lumineuse simplicité (voir figure 1)...

Je n'aurai même pas à lancer l'application **Typist** ! Il *me* suffira de balayer d'un geste régulier le texte que *je* veux saisir en appuyant sur la barre de commande du scanner. Quelques dizaines de secondes après, la fiche technique se déversera ici même dans le pavé que *vous* lisez...

Avant de *vous* en présenter le contenu « brut de coffrage », *notez* que la copie est imparfaite [...]

³ Greimas (1984) introduit la notion de compétiencialisat[i]on à propos des discours didactiques : serait didactique tout discours qui viserait à rendre l'autre plus compétent.

(IC Letter, La lettre d'information des Apple Centers d'International
Computer, janvier 1991)

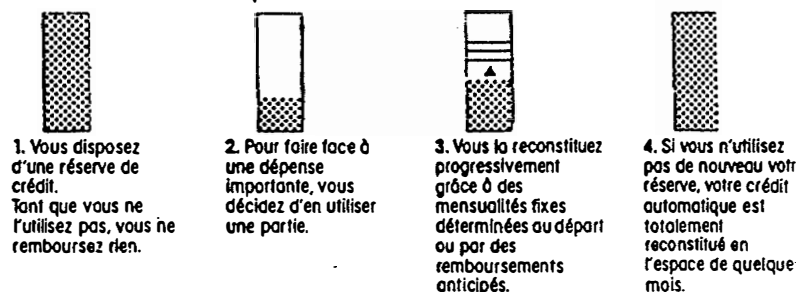
Document 1 : b1

**LE CRÉDIT AUTOMATIQUE DIT « REVOLVING »
DÉVOILE SA MÉCANIQUE**

Le crédit automatique est une forme de crédit moderne et pratique qui se distingue du crédit classique sur deux plans :

- Il est plus souple dans son utilisation. Après avoir déterminé avec sa banque le montant global de sa réserve de crédit, le titulaire utilise ce crédit quand il le souhaite, en partie ou en totalité, en une ou plusieurs fois, sans formalités.
- Il est permanent: la réserve de crédit utilisée se reconstitue au fur et à mesure de remboursements, et est donc disponible à tout moment.

Illustrons ce mécanisme par le schéma suivant :



FORMULE BNP : si vous souhaitez bénéficier d'un crédit automatique pour faire face à toutes circonstances, la BNP vous propose le CRÉDISPONIBLE. Renseignez-vous auprès de votre agence.

(La lettre de la BNP, janvier 1990)

2.3. Enfin, dernier cas que l'on examinera de la présence du destinataire : celui où l'interaction énonciative s'inscrit toute entière dans l'énoncé et où le Faire savoir ou le Faire comprendre l'emporte sur le Faire faire ou le Faire agir..., ce qui n'implique pas pour autant une volonté de rendre l'autre plus compétent (si l'on songe à certains discours de vulgarisation grand public) :

b3 Nous savons maintenant qu'une augmentation de la demande ou des coûts peuvent entraîner une hausse du prix d'un produit. Seulement la hausse du prix d'un seul produit ne fait pas l'inflation. Celle-ci en effet se traduit par une hausse générale et durable des

prix. Comment ce processus s'engage-t-il ? C'est la première question que *nous nous* poserons au cours de ce chapitre.

Vous vous êtes sans doute déjà posé la seconde question : pourquoi aujourd'hui les périodes de hausse générale des prix sont-elles de plus en plus fréquentes, de plus en plus longues, et affectent-elles la majorité des pays capitalistes ? Ce problème fera l'objet de la section II de ce chapitre, et *nous* amènera naturellement à la seconde partie de cet ouvrage : les acteurs de l'inflation.

(*L'Inflation, initiation*, Editions ouvrières – Ed. du Seuil)

On assiste alors à cette « mise en scène » caractéristique d'une relation intersubjective à coloration de didacticité et dont la vulgarisation use et abuse. Cette apparence de didacticité ne serait-elle qu'un leurre ?

Pour conclure provisoirement sur la présence de l'autre destinataire, disons d'abord combien il paraît difficile de démêler entre formes et degrés de didacticité, à partir de cette seule présence, mais que cette étude confirme bien qu'il faut nécessairement croiser ce qui est de l'ordre des fonctions, ce qui est de l'ordre des formes et ce qui est de l'ordre des situations. 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 proposées, sans faire comprendre donc, sans « expliquer ».

L'inscription de l'autre destinataire dans l'énoncé ne traduit pas forcément une intention qui viserait à ce qu'il s'approprie des connaissances : il n'y a pas toujours une intention de didacticité⁴, même si la situation est de nature didactique.

4 Si toutefois l'on définit la fonction de didacticité comme une intention de changer l'état des connaissances chez l'autre, alors que la fonction de la recherche scientifique est de produire des connaissances nouvelles dans un domaine.

3. LES AUTRES, AUTEURS DES DIRES QU'ON LEUR EMPRUNTE

Les dires des autres sont souvent convoqués dans des textes à visée de didacticité : outre qu'ils valorisent ou cautionnent celui qui cite ou mentionne, ils servent par exemple à introduire une définition, une explication ou une précision. Certains événements médiatiques (voir Cicurel, 1991) sont porteurs ou déclencheurs de dires à visée didactique, tels les cyclones, orages, incendies, tremblements de terre, incidents nucléaires, pollution, etc.; on remarque d'ailleurs la présence à l'écrit (ou à l'écran) de schémas, croquis, cartes, etc. S'agit-il pour autant d'une intention qui viserait à rendre l'autre plus compétent ? Une appropriation de connaissances par le lecteur/auditeur est-elle souhaitée ? Rien n'est moins sûr... (même si l'occurrence de l'incise « ..., explique X.X,... » est fréquente).

3.1. Lorsqu'il y a insertion d'un savoir encyclopédique présenté comme partagé, insertion de connaissances formant un ensemble considéré comme reconnu, on verrait plutôt soit un « effet de didacticité » (Mortureux, 1991), qui devient presque l'image de marque du support (*Le Monde*, par exemple) ou bien des stratégies d'écriture visant « la lisibilité » plutôt que l'intelligibilité des activités de recherche évoquées, grâce à un travail intralingual de reformulation (Beacco, 1991)... Le journaliste, médiateur entre des savoirs savants et le désir de savoir qu'il prête au public, se montre en train de dire sous contrôle de la science (les dires des autres) mais se présente lui-même, comme le dit Dahlet (1990), non pas comme un expert en production de connaissances, mais comme un expert en « gestion de la communication ».

Lorsqu'il y a sollicitation du dire des autres pour expliquer ou élucider un phénomène ou simplement du vocabulaire spécialisé, différentes formes d'hétérogénéités énonciatives sont formellement repérables, même si « l'effet de didacticité » paraît identique : la source des dires est nominale désignée et socialement caractérisée, ou bien la classe à laquelle appartient l'énonciateur, grâce au générique généralement pluriel qui la désigne (*les géophysiciens affirment que...*) ou bien à travers des verbes ou des substantifs désignant des dires ou des activités de recherche/écriture (*observer, décrire, étude, analyse, enquête, travaux...*), y compris sous forme passive (*de tels phénomènes ont*

été constatés au siècle dernier) et jusqu'à une quasi-appropriation par le locuteur du corps de connaissances en train d'être transmis (voir le deuxième paragraphe de l'exemple *c1* ainsi que *c2*). On ne détaillera pas ici les différentes formes qui surgissent en surface des textes et manifestent des points où s'inscrit de l'hétérogénéité énonciative (voir *Les Carnets du CEDISCOR* n° 1) mais on réfléchira plutôt aux différents « effets de didacticité » que produisent ces recours aux dires des autres.

Un journal comme *Le Monde* enserme parfois des « encadrés » qui formellement rappellent le manuel et distillent comme des « morceaux » de savoirs. Là, les dires des autres peuvent être nominalelement attribués mais souvent est ainsi diffusé un corps de connaissances de nature encyclopédique, dont les sources sont gommées :

c1 Alors que le terme de pyromane est le plus souvent utilisé, c'est, au contraire, à des incendiaires qu'on doit la majorité des incendies criminels récents. « *Les incendiaires allument des feux par vengeance, par jalousie ou par intérêt, mais sans souffrir d'aucun déséquilibre mental. Ils relèvent donc du droit commun* », **explique le professeur Jean-Marc Albi** (hôpital Saint-Antoine, Paris). Incendiaires donc l'ouvrier agricole qui voulait mieux débroussailler son champ et le jeune garçon qui voulait venger son père.

Les pyromanes, en revanche, provoquent des incendies pour jouir du spectacle, auquel ils prennent un plaisir pervers. Il existe d'ailleurs plusieurs types de pyromanes **selon les critères psychiatriques**.[...]

(*Le Monde*, 6-7/08/1989)

Le plus souvent, le spécifique/ponctuel d'un événement qu'on a jugé important de relater s'entremêle de plages où l'on glisse vers du général désactualisé, qui prend couleur de didacticité. La plage textuelle, à effet didactique, pas forcément flanquée de sources énonciatives, peut être précédée d'une citation de spécialiste qui authentifie les savoirs ultérieurement transmis. Ne serait-ce alors qu'un « parfum de savoir » qui est ainsi mis en scène ?

Ainsi le texte *c2* est-il représentatif de ces mouvements cycliques de l'écriture médiatique, qui part du spécifique/actualisé (l'événement), glisse vers le général (« désactualisé »), développe ensuite des « effets de savoir » avant de revenir vers du spécifique à titre d'exemplification, d'ancrage dans la réalité, l'émotionnel.

Document 2 :

Un viaduc rigide et vulnérable

L'autoroute d'accès au Bay Bridge est formée de blocs de béton simplement posés sur des piles. Une technique ancienne qu'on modifiait peu à peu.

La faute a pas de chance. Sur deux kilomètres, le tablier supérieur du viaduc d'accès au Bay Bridge s'est effondré. Un drame connu, prévisible, répertorié. Dû à une technique ancienne que, peu à peu, on modifiait. Jean Berthier, directeur des routes au ministère de l'Équipement, ingénieur des Ponts et Chaussées, en témoigne. En visite à San Francisco il y a 5 ou 6 ans, il a vu qu'on « raccrochait » les tabliers des ponts anciens aux piles. De son côté, Wolfgang Jalil, ingénieur, spécialiste du sismique, a observé les Japonais « raccommoquant » les leurs. Un pont récent soumis à de grosses vibrations ne tombe pas. « C'est vraiment très rare », explique Michel Virlojeux, chef de la division des grands ouvrages au service d'études techniques des routes et autoroutes (SETRA). « Et plus un pont est long, moins il est sensible au séisme. »

En deux mots, quand un pont de grande dimension est soumis à des secousses, il amorce un mouvement d'oscillation. Quand ce mouvement est très ample, on dit que le pont a une période longue. Cette période se mesure en secondes. Le pont de Normandie que l'on construit actuellement à l'embouchure de la Seine, par ailleurs le plus grand pont suspendu du monde, a une période longuissime de 4,75 secondes. Or, la période du séisme, elle, est irrégulière mais toujours très courte. Si, par malheur, les périodes de l'ouvrage et du tremblement de terre sont les mêmes, la rupture est garantie.

Pour éviter cela, il faut donc un tablier de pont (la chaussée) le plus long possible sur un seul tenant. Dès que les piliers de soutien se multiplient (comme dans le cas du viaduc de Bay Bridge), on a un

ensemble raide et vulnérable. « Si j'avais à construire un pont très raide, avec des portées très courtes », imagine Michel Virlojeux, « je le désolidariserais de ses fondations. On le poserait sur des fondations très souples, capables d'absorber beaucoup d'énergie. » Il existe en effet des matériaux, dits « ductiles », qui se déformeront, se fissureront mais ne céderont pas à la vibration. Période et ductilité, autrement dit souplesse et absorption, sont les deux axes de recherche les plus récents dans ce domaine.

Reste que l'on roule encore sur ce qui se réalisait il n'y a pas dix ans. A l'époque, on divisait les tabliers en morceaux, simplement posés. Le but de la manœuvre était d'égaliser les différences de tassement qui pouvaient se produire d'un bout à l'autre, tout en permettant un glissement. On plaçait sous les joints des « butées sismiques », censées retenir les morceaux. Mais quand ça glisse trop, plus rien ne retient quoi que ce soit. C'est ce qui s'est produit à San Francisco où l'on a vu des dalles de pont tomber en se transformant en toboggan. En outre, les tabliers, prévus pour glisser, n'ont pas tous été munis de dispositifs de retenue.

C'est là toute la difficulté du problème. Un pont doit pouvoir bouger, se dilater, monter ou descendre au gré des variations de température. En le faisant glisser le long de ses piles, on tronçonne sa chaussée en dalles, on résout efficacement le problème mais on est en totale contradiction avec la protection contre des secousses plus sévères. Alors, on raccommode comme on peut. En attendant qu'il n'y ait plus que ces immenses portées qui ont l'air si légères et qui sont en fait si solides.

Sibylle VINCENDON

Le connu servant ainsi d'appui (ou de prétexte) à une transmission de savoirs reconnus : un premier paragraphe, qui fait appel à trois dires de sources différentes, débouche sur un paragraphe apparemment homogène (si on excepte le *on dit que...*), à visée explicative d'un phénomène non actualisé (marques de généralisation), exemplifié par une réalité de « proximité », et qui finalement a dû être reconstruit, résumé à partir des propos recueillis auprès de spécialistes : l'expression *En deux mots* fait supposer cette reformulation spécifique de la médiation journalistique.

3.2. De l'autre, qui se devine, jusqu'à une monophonie masquée sous une apparente polyphonie, différents degrés de « didacticité » sont ainsi véhiculés par des formes très diverses d'emprunts aux dires d'experts scientifiquement reconnus (c'est le contrôle de la science). Même si, rappelons-le pour mémoire, tous les procédés méta-énonciatifs n'ont évidemment pas toujours une telle visée.

3.2.1. Autre forme de didacticité, celle qui glisse vers des conseils ou des recommandations. A la différence des situations de nature didactique, sont ici reformulés des propos entendus, lus, recueillis auprès de spécialistes, et une coloration didactique donc de Devoir faire se combine alors à du Faire savoir :

c3 Les résultats sont là : tous les gratte-ciels de San Francisco ont remarquablement bien tenu et parmi les immeubles qui se sont effondrés, le plus élevé a quatre étages. Preuve que le parasismique, ça marche. Et *exige* avant tout de construire simplement et proprement. Les plans *doivent* bannir la complexité, les asymétries, les bâtiments en U, en T ou en L d'un seul tenant. *Il faut* éviter les porte-à-faux, les saillies et balcons qui deviendront autant de menaces. Les procédés constructifs *doivent*, eux aussi, être simples et logiques. Du travail à l'ancienne, en somme.

Avec des détails supplémentaires : une maison résiste mieux si elle est « *chaînée* ». Dans chacun des murs, autour des fenêtres et portes, *doit* courir un réseau de fer qui lie les éléments entre eux. Les escaliers, paliers, cloisons *doivent* être accrochés à l'ossature générale : dans une maison antisismique, tout se tient. [...]

(*Libération*, 19/10/1989)

3.2.2. Autre genre discursif à coloration didactique, exhibée cette fois, les interviews de spécialistes, d'experts dans lesquels une reconstruction s'opère à partir de « dires » empruntés à d'autres, et

qui envahissent de plus en plus la presse grand public, comme la presse semi-spécialisée (*Sciences et avenir*, *Sciences humaines*, etc.).

- Dans la presse, il s'agit souvent d'une forme dialogale : il y a reformulation synthétique des propos tenus par le spécialiste et les interventions supposées des journalistes introduisent alors des plages à visée explicative (faire comprendre ?). Dans cette « mise en scène » d'une interaction qui mime la didacticité, il y a d'un côté le spécialiste qui reformule ce qu'il sait, reformule ses propres dires donc pour des lecteurs présumés ignorants :

c4 En trois mots, on peut dire qu'il s'agit [...]

[...] on peut tout à fait comparer le phénomène aux ronds que forme un caillou jeté dans l'eau [...]

Sommairement, on peut dire qu'elle consiste à enregistrer en continu [...]

et de l'autre un journaliste qui formule des questions censées être celles que des lecteurs « naïfs » pourraient poser et dans lesquels il s'inclut (« Expliquez-nous, expliquez-vous ») :

c4' D'abord, qu'est-ce qu'un séisme ?

Quelle est cette méthode ?

Comment expliquez-vous qu'une bonne partie de la Communauté scientifique reste sceptique quant à son efficacité ?

Cela veut dire que notre pays est menacé par des séismes ?

(*Le Figaro*, 19/10/1989 : interview d'Haroun Tazieff)

- A la radio (travaux de Monique Brasquet-Loubeyre), on peut voir dans le discours du médiateur un double rôle dans lequel se reflète la présence des autres : reformulant d'une part, récapitulant, reprenant les propos du vulgarisateur scientifique, il disparaît alors derrière l'interlocuteur présent; formulant d'autre part les questions présumées des auditeurs pour conduire le vulgarisateur scientifique interrogé à expliciter ses dires antérieurs ou présents (inter- et intra- textualité), il disparaît derrière ses destinataires absents auxquels il emprunte des dires ou des manières de dire (il représente le « grand public » et parle en son nom, alors qu'il connaît la réponse dans la me-

sure où il a préparé l'émission). Il s'agit bien donc d'une « mise en scène » de la didacticité :

c5 Parlez-*nous* de... ?

Est-ce qu'on peut dire que... ?

Pouvez-*vous* nous expliquer... ?

Est-ce que *vous* pourriez *nous* donner un exemple de ça ... ?

Dans *votre* livre par exemple *vous nous* parlez de mouches qui ont été dans les vaisseaux spatiaux et il leur est arrivé un certain nombre de mutations...

(corpus d'émissions scientifiques à la radio, travail de
M. Brasquet-Loubeyre)

3.2.3. Dernier exemple enfin emprunté à la presse d'entreprise où la communication interne joue, comme le rappelle Valérie Bréchemier, un rôle fédérateur, pour rassembler autour des valeurs de l'entreprise, créer une identité commune, une culture d'entreprise : dans le journal interne d'une grande entreprise française qu'elle étudie, les textes sont constellés de citations (PDG, employés, directeurs de projets ou de développement, autres constructeurs associés, etc.). Mais les voix des autres, venant expliciter la position de l'entreprise, expliquer certaines décisions ou certaines réorganisations, présenter de nouvelles productions, informer sur de nouveaux projets, n'interviennent qu'à titre de justification et de renforcement de la cohésion interne à l'entreprise. Derrière ce buissonnement polyphonique apparent se masque une seule voix, celle de l'entreprise, « donnant la parole à d'autres pour mieux dire le même ».

Ainsi des formes différentes d'insertion des paroles des autres finissent-elles par créer des « effets de didacticité » ou simuler de « la didacticité ». Mais y a-t-il réellement une intention de didacticité ?

4. LES AUTRES, OBJETS DE DISCOURS

4.1. Au cours d'un dîner-débat, le mercredi 19 juin 1991, un homme politique français a tenu des propos sur l'immigration (le bruit, l'odeur,...), qui ont provoqué, entre autres, la publication d'articles informatifs/explicatifs sur la place, l'importance de l'immigration en France. En voulant apparemment expliquer

« objectivement » pourquoi ces propos prenaient ou non leur origine dans une réalité établie, ces articles puisaient chiffres, résultats d'enquêtes, statistiques aux mêmes sources vaguement signalées (l'INSEE, la police, le ministère de l'Intérieur,...) afin de les porter à la connaissance des lecteurs. On pourrait donc y voir une intention de didacticité : faire changer les univers de croyances de l'autre en lui apportant des connaissances.

« L'autre » présent dans le discours est ici doublement « autre », puisqu'il s'agit de l'étranger et aussi d'un tiers devenant « objet de discours » et non plus ni destinataire, ni source énonciative des propos rapportés... Or l'effet obtenu nous a paru parfois à l'opposé de l'effet recherché ⁵, parce qu'on retient moins les données liées à la forme du prédicat (l'apport rhématique) que les désignations et caractérisations qui forment au long des textes des paradigmes désignationnels quasi identiques d'un journal à l'autre. On prendra ici nos exemples dans *Libération* « quelques idées reçues passée au crible » (21 juin 1991), *Le Parisien* « l'immigration en question, six thèmes de réflexion » (21 juin 1991), *Le Monde* « l'immigration et les mots » (22 juin 1991).

On se contentera ici de faire quelques remarques à propos des paradigmes prédicatifs et des paradigmes désignationnels rencontrés dans ces textes, et des images qu'ils finissent par créer, quelquefois contraires à ce qu'ils voulaient expliquer.

4.2. Les prédicats à coloration « positive » sont dans les trois textes quasiment des hapax : lorsqu'on évoque l'intégration des immigrés (et non d'ailleurs sans ambiguïté, comme on le verra). Il n'y a rien sur ce que font les immigrés qui travaillent, leur rôle dans l'économie : il n'est question que de clandestins, d'expulsions pour menace à l'ordre public, de délinquants, de conduites à la frontière, de demandes d'asile, de dealers,

5 Autre exemple récent de cette contagion des mots qui trahissent parfois l'intention de l'énonciateur : l'introduction d'une question formulée par un animateur, le vendredi 9 novembre 1991, lors d'une émission-débat à la radio, *l'immigration pollue le débat politique...* a provoqué une association immigration/pollution, expression qui finit par s'inscrire dans la mémoire discursive plus facilement que la phrase qui voulait introduire une objection. On ne peut sous-estimer le poids des mots, et les images qu'ils créent, quel que soit le contexte discursif dans lequel ils surgissent.

d'auteurs de délits, etc., et même si c'est pour dire qu'il y en a moins qu'on ne le croit, une impression bizarre subsiste. Face au générique, *l'Immigré* (avec une majuscule dans *Le Monde*), *image qui hante les esprits, l'Immigré campant en pleine ville ou aux portes de la cité, l'Immigré menaçant ou menacé, hors la loi ou victime, l'Immigré omniprésent, les jeunes « casseurs »* qui seraient, pour la plupart, *des enfants d'immigrés* (images que *Le Monde* semble « prêter » à d'autres), les seuls exemples positifs sont spécifiques et particuliers dans *Le Parisien*, lorsqu'on parle de *l'épicier kabyle au coin de la rue* sans lequel *on n'aurait rien à bouffer* (propos rapporté du président du RPR) et lorsqu'on « montre » **une** famille d'immigrés *qui a réussi* (l'exception ?).

Que les articles veuillent remettre en cause les idées reçues, de manière explicite (*Libération*) ou ambiguë (*Le Monde*), les chiffres cités à l'appui de la démonstration, les propos cités des autres (même s'il s'agit de les dénoncer) concourent à donner une image de présence négative de l'immigré (générique à l'appui donc), désigné sous un jour « indésirable ».

Ainsi, de quoi parle-t-on dans *Le Monde* ?

— d'abord à travers les propos des autres :

d1 « l'expulsion des clandestins et des délinquants »

le renvoi des chômeurs étrangers dans leur pays d'origine

le passage devant une commission des jeunes Maghrébins qui auraient acquis la nationalité française à dix-huit ans en raison de leur naissance en France

(Programme de Le Pen)

« réexaminer la situation » des naturalisés par mariage depuis 1988

(Propos de Poniatowski rapporté)

limiter le regroupement familial

retirer aux étrangers les avantages sociaux qui ne sont pas la contrepartie d'une cotisation

(Programme du RPR)

stopper les arrivées

encourager les retours

(Programme des différents gouvernements depuis 1974)

— ensuite, derrière les chiffres donnés à la connaissance des lecteurs (sans d'ailleurs mentionner les sources) :

d2 Beaucoup de chiffres existent désormais, et ils sont publics

On sait, par exemple, que quinze mille six cents travailleurs permanents sont arrivés en 1989 (contre dix mille sept cents en 1987)

[...] que les membres des familles — *en majorité algériennes, turques et marocaines* — sont passés de vingt-six mille sept cents à trente-quatre mille six cents

[...] que la population juridiquement étrangère est à peu près stable, mais que *la population immigrée [...] augmente de deux cent mille personnes chaque année, en tenant compte des naissances en France*
L'incertitude demeure, en revanche, sur le nombre des clandestins

On compte chaque année quelque soixante-dix mille refus d'entrée du territoire

neuf mille reconduites à la frontière ont été opérées au premier trimestre de cette année

— et lorsqu'on parle timidement de l'intégration, ce qu'on en dit apparaît comme quelque peu négatif

d3 on ne sait trop que faire des *étrangers en situation illégale* et on finit toujours par tenter de les intégrer plutôt que de les laisser se marginaliser

on n'intégrera pas tout le monde,
 aujourd'hui, *il s'agit d'intégrer une population à majorité africaine ou asiatique, souvent musulmane, en voie de tertiarisation et sur fond de chômage*

dans les prochaines années, c'est la population d'origine étrangère qui sera encore la plus touchée par le chômage, *en raison de l'échec scolaire et de la suppression d'emplois non qualifiés*

même si l'on conclut que « *au fil des années cependant [...] l'intégration fait doucement son chemin, au moins dans une partie de la population d'origine étrangère* ».

4.3. Quant aux désignations/caractérisations que l'on retient, on observe un glissement de la désignation vers la caractérisation et vice versa : ainsi *l'étranger* qui est mis en chiffre, c'est *l'étranger clandestin, demandeur d'asile, délinquant, réfugié*, ce qui glisse dans le discours vers d'autres désignations telles que *le gros de la délinquance étrangère, le taux de la délinquance étrangère* (dans *Libération*); ainsi dans *Le Parisien*, où *les immigrés* sont mis en chiffre en tant que *détenu, délinquant, auteurs de vols*, on voit comment la caractérisation devient au fil du texte désignation :

d4 les immigrés sont les premières victimes du chômage
 -----> le nombre des *chômeurs étrangers*

à Paris, on compte entre 100 000 et 200 000 *immigrés clandestins* qui travaillent dans l'habillement ou le bâtiment

-----> pour contourner la menace de l'expulsion, *les clandestins* utilisent les demandes de droit d'asile

Il ne s'agit que d'un exemple (mais on pourrait en trouver beaucoup d'autres), qui montre comment les désignations ou caractérisations, que l'on rapporte parfois pour mieux les dénoncer, finalement passent dans les discours jusqu'à devenir « banalisées » : le caractère linéaire du discours fait qu'on ne peut « déconstruire » les images qui ont été construites par d'autres et que les rappeler suffit à les renforcer encore, allant ainsi à l'encontre de ce qu'on voudrait faire (sans doute faut-il en reconstruire d'autres ?). Car il s'agissait là de textes où faire connaître des chiffres, des statistiques, des réalités pouvaient reposer sur une intention de « didacticité » : faire changer les univers de connaissances en transmettant des données « objectives ».

Ceci nous amène à évoquer en conclusion de cet exposé ce qui finalement nous importe dans cette recherche des traces, des formes et des degrés de « didacticité » à travers l'inscription de l'autre.

Ce que l'on recherche, ce sont en fait les représentations de l'autre que ces plages de textes ou de documents à coloration de didacticité manifestent. Qu'il s'agisse de l'inscription du destinataire, de l'inscription des discours des autres comme manifestation discursive de didacticité ou de la façon dont on désigne l'autre, objet de discours, elles constituent des traces repérables des schématisations sous-jacentes élaborées par le locuteur :

- Ainsi, user des dires de l'autre pour donner un « parfum de didacticité » aux documents diffusés par les médias manifeste une certaine représentation que l'on a du lectorat ou de l'auditoire, mais aussi la représentation que le monde des médias veut donner de lui-même.
- User de « discours-miroir » pour inculquer des normes de comportement implique une représentation que l'on a des destinataires : censés accepter « sans autre » ce qui est dit, n'étant pas en mesure de contester ce qu'on dit, ni même d'opposer aux propos tenus un contre-discours.

- La mise en scène à coloration didactique des interviews de scientifiques amène à s'interroger sur la circularité des discours médiatiques : le médiateur tente de donner une représentation de lui-même, expert en communication, et s'adresse peut-être moins au « grand public » qu'à une sorte d'archétype de lui-même, sur-destinataire du texte, à qui l'on veut ressembler et que l'on s'applique à séduire et à imiter en même temps ⁶.
- Enfin, dans les bulletins, journaux, lettres d'information des entreprises mais aussi des associations professionnelles, des syndicats, etc., il semblerait que la présence des autres finalement ne sert qu'à servir le même : ces textes parleraient d'une seule voix, voix qu'on imite et qu'on se renvoie en écho, voix d'un sur-destinateur qui est son propre sur-destinataire. Et cette voix monophonique d'un groupe qui s'adresse à lui-même n'est-elle pas justement représentative de ce qu'on appelle la communication « interne » ?

Beaucoup de travaux restent à entreprendre sur la présence de l'autre comme l'une des manifestations de la didacticité, projets qui oscillent entre l'étude des formes et des fonctions, entre la recherche de degrés et de variations, au travers de situations institutionnellement didactiques, spontanément didactiques ou simulant de la didacticité pour mieux séduire sans doute et/ou peut-être se valoriser.

© Sophie Moirand 1992

6 Cependant une analyse comparative d'un même événement relaté dans des langues et cultures différentes (travaux de DEA de Carmen Martinez et de Christina Avelino Lopez) montrent que les sources citées sont bien souvent les mêmes (agences de presse internationales) et que dans ce cas la mise en scène peut être culturellement marquée, sans doute parce que les représentations de la didacticité diffèrent d'une culture à l'autre. Ce serait en tout cas une hypothèse à creuser.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ali Bouacha, A. (1984). *Le Discours universitaire*. Berne : Peter Lang.
- Authier, J. (1982). « Hétérogénéité(s) énonciative(s) ». In *Langages*. Paris : Larousse, 73.
- Beacco, J.-C. (1988). *La Rhétorique de l'historien*. Berne : Peter Lang.
- Beacco, J.-C., Cicurel, F., Collinot, A., Moirand, S., Mortureux, M.-F., Petiot, G. et Reboul, S. (1992). « Un lieu d'inscription de la didacticité : les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne ». *Les Carnets du Cediscor*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, 1, à paraître.
- Dahlet, P. (1990). « De l'énonciation au sens, les discours de vulgarisation ». Université de São Paulo, à paraître.
- CEDISCOR (1989-1991). Travaux de DEA de Avelino-Lopez, Brasquet-Loubeyre, Bréchemier, Faucher, Martinez, Mourlhon-Dallies, Rudler. Paris : Université de la Sorbonne nouvelle.
- Jacobi, D. (1987). *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Berne : Peter Lang.
- Moirand, S. (1988). *Une histoire de discours...* Paris : Hachette.
- Moirand, S. (1990). « Les Discours de la formation sont-ils en train de se modifier ? ». In *Quelle formation en didactique du français langue étrangère ?* Paris : Publications de la Sorbonne nouvelle, Actes du colloque organisé par l'Université de Bologne et l'Université Paris III à Bagni di Lucca.
- Moirand, S. (1992). « Choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative ». In *Langages*. Paris : Larousse, 105.
- Mortureux, M.-F., dir. (1982). « La Vulgarisation », *Langue française*. Paris : Larousse, 53.
- Peytard J. et Moirand, S. (1992). « Les Cadres théoriques d'une linguistique de discours » et « Exemplifications et perspectives ». In *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette, Collection F/Références.