Didactique, discours médiatiques et événements : développement d'une compétence pragmatique et d'une culture médiatique par l'analyse de l'actualité

*Media discourse and language learning: developing pragmatic competences and
media literacy through discourse analysis of media events*

Florimond Rakotonoelina

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/1012>

DOI : [10.4000/cediscor.1012](https://doi.org/10.4000/cediscor.1012)

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Pagination : 33-45

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Florimond Rakotonoelina, « Didactique, discours médiatiques et événements : développement d'une compétence pragmatique et d'une culture médiatique par l'analyse de l'actualité », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 13 | 2017, mis en ligne le 26 octobre 2017, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/1012> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.1012>

Didactique, discours médiatiques et événements : développement d'une compétence pragmatique et d'une culture médiatique par l'analyse de l'actualité

Media discourse and language learning: developing pragmatic competences and media literacy through discourse analysis of media events

par Florimond RAKOTONOELINA

Résumé/Abstract

L'article propose une articulation théorique et méthodologique entre les discours médiatiques et leur enseignement en classe de langue. Pour ce faire, on se centrera sur la presse écrite et spécifiquement sur les événements médiatiques. D'un point de vue didactique, on partira du principe qu'un travail régulier sur la presse écrite permet à l'apprenant étranger d'acquérir une compétence pragmatique en compréhension, en particulier une compétence discursive, qui lui donne accès à une culture médiatique. Du point de vue de l'analyse du discours, on partira du principe que les discours médiatiques sont sous-tendus par des modèles de discours et que ce sont ces modèles, nécessairement abstraits, qui doivent être déconstruits et reconstruits pour faire l'objet d'un enseignement/apprentissage. L'objectif est donc ici de dépasser la notion de texte – telle qu'on peut la retrouver dans les manuels de langue étrangère, où les textes (médiatiques ou autres) s'égrainent de manière isolée et aléatoire unité après unité sans véritable cohérence entre eux – pour aborder celle de discours, comme séries de textes présentant entre eux des indices de comparabilité et formant entre eux des corpus destinés à être analysés. Ce faisant, c'est moins le sens des textes que le sens des représentations discursives propre à une communauté ethnolinguistique qui est ici visé, offrant la possibilité aux apprenants d'accéder à un pan de la culture dite médiatique.

The paper presents a theoretical and methodological framework to analyze media discourse in language learning. The focus is made on print media, especially on media events. From a didactic perspective, we assume that a regular work on print media allows foreign learners to develop pragmatic competences (and discursive competences) in reading and understanding media, which lead them to media literacy. From a discourse analysis perspective, we assume that each media event corresponds to discursive abstract patterns and those patterns can be taught by deconstructing and reconstructing texts. Nevertheless, the study does not focus on any particular text, as in language learning books, but take into account several texts from different newspapers which can be compared. What is important about this is that it is not the particular meaning of texts which is relevant but the "discursive" meaning of cultural representation of media events that lay behind media literacy.

Mots-clés/Keywords

Analyse des discours médiatiques, didactique, événement médiatique, compétence pragmatique, compétence discursive, culture médiatique

Discourse analysis, language learning, comprehension, media event, pragmatic competence, discourse competence, media literacy

Dans cet article, on propose d'articuler une analyse des discours médiatiques à la didactique des langues à partir de deux paramètres :

- un genre d'articles, les « articles de presse » (en ligne) – genre récemment circonscrit par Corbie 2016 – et, plus précisément, ceux qui font état d'événements médiatiques dans la presse écrite ;
- une compétence communicative langagière, la compétence pragmatique telle qu'elle est exposée dans le *Cadre commun de référence pour les langues* (désormais CECRL 2001).

L'objectif sera théorique et méthodologique au sens où les résultats d'analyse proposés à partir de corpus variés ne serviront que de supports pour illustrer cette articulation. On procédera en trois temps :

- par la mise en place d'un cadre permettant de construire une culture médiatique au travers de l'acquisition d'une compétence pragmatique liée aux événements médiatiques ;
- par ce qu'implique un travail de classe autour de l'événement médiatique ;
- et par l'analyse d'événements particuliers dans une perspective d'acquisition d'une compétence discursive, compétence dérivée d'une compétence pragmatique.

1. Mise en place d'un cadre théorique et méthodologique pour l'analyse des événements médiatiques comme voie d'accès à une culture médiatique

La définition de l'analyse du discours pour les spécialistes de l'analyse du discours ou pour les professionnels de l'enseignement des langues ne peut être de même nature. Celle que l'on retiendra ici, dans une perspective didactique, se destine à ces derniers. Une fois cette définition précisée, on présentera, en l'ajustant, le cadre théorique pour une linguistique du discours de Peytard et Moirand (1992) comme un moyen d'aborder une didactique des représentations culturelles.

1.1. Une définition à visée didactique pour repenser la relation entre recherche et application

Dans une perspective didactique, on définira l'analyse du discours comme *l'analyse des formes langagières et de leurs fonctions dans un ou plusieurs contextes*. Cette définition est en fait un recoupement entre la définition de McCarthy (1991, 2000) qui définit lui-même l'analyse du discours comme l'étude de la relation entre le langage et ses contextes et celle de Cutting (2008) qui relie d'emblée la question des discours à celle de la pragmatique, pointant ce faisant la théorie des actes de langage d'Austin (1962). Autrement dit, l'enjeu, pour l'enseignant de langues et pour les apprenants, est d'être capable de faire décrire et de décrire des configurations discursives et d'en montrer la pertinence dans le cadre d'un enseignement/apprentissage des langues.

1.2. Un cadre théorique pour une linguistique de discours

Cette définition de l'analyse du discours trouve un écho dans un cadre théorique pour une linguistique du discours proposé par Peytard et Moirand (1992) dans *Discours et enseignement du français*. Les auteurs proposent un cadre qui met en interaction trois entrées :

- les formes langagières, à partir de ce qu'ils appellent les *traces d'opérations langagières* – on verra *infra* comment le CECRL conçoit ces traces dans le cadre d'une compétence discursive à acquérir ;
- les fonctions, correspondant aux actes illocutoires, aux intentions sous-jacentes derrière les formes langagières ;
- et les schématisations, empruntant cette notion au courant de la logique naturelle.

C'est précisément cette notion de schématisation qui ouvre la voie, en ce qui nous concerne, à la question des représentations culturelles, en l'occurrence à une culture médiatique. Grize (1998 : 121) définit la notion de schématisation de la manière suivante :

Une schématisation présente, à un interlocuteur B, la façon dont un locuteur A voit quelque réalité, littéralement elle la lui pro-pose, elle la lui donne à voir. C'est donc une *Vorstellung*, une représentation.

On retiendra ici le mot clé de *représentation* que Grize relie aux représentations sociales de Jodelet (1989) ; ces dernières, en ce qui nous concerne, sont à envisager d'un point de vue socioculturel.

1.3. Les représentations socioculturelles : approche globale *versus* approche locale

L'analyse des formes langagières et de leurs fonctions dans un ou plusieurs contextes peut conduire à la mise au jour de représentations socioculturelles. Dans une perspective discursive, où le sujet n'est plus considéré d'un point de vue psychologique mais plutôt d'un point de vue social¹, il ne s'agit plus de prendre en compte la représentation à partir d'un point de vue individuel – comme c'est le cas chez Grize –, mais d'un point de vue social. On relie donc ici la question des représentations sociales à celle des représentations culturelles, qu'on considère comme un type de représentations sociales, et qu'on entend au sens anthropologique de Sperber (1996), ce qui conduit à parler de représentations socioculturelles.

1.3.1. Une approche causale et globale des représentations

Expliquer les représentations culturelles dans une perspective anthropologique pour Sperber, c'est expliquer pourquoi certaines représentations sont plus « contagieuses » que d'autres dans une population humaine donnée. Pour Sperber, il s'agit d'apporter une explication causale aux faits culturels (« pourquoi ? »), et c'est en ce sens qu'il parle d'une « épidémiologie des représentations ». Si l'on admet que les représentations sont « contagieuses », on envisage cependant cette « épidémiologie des représentations » non selon une approche causale, peu adaptée à la didactique, mais selon une approche processuelle (« comment ? »).

1.3.2. Une approche processuelle et locale des représentations

Expliquer les représentations (socio)culturelles, en l'occurrence les représentations que donnent les médias des événements pour accéder à une culture dite médiatique, est un projet beaucoup moins global, qui n'est pas de nature causale, mais plutôt de nature processuelle, due à la spécificité de l'analyse du discours. En effet, le discours peut être reformulé, à la suite de ce qui a été dit, comme une suite d'opérations liées aux fonctions et à l'organisation des formes

1. Sur les différences entre ces deux sujets, voir Fuchs 1981.

langagières, donnant accès à des schématisations discursives, conduisant elles-mêmes à des représentations culturelles qui sont publiques, au sens de Sperber (les textes médiatiques sont des exemples de représentations publiques). De ce point de vue, il s'agit d'expliquer les représentations socioculturelles, domaine par domaine, à partir de corpus de textes typiques qui constituent ces domaines, en refusant les généralisations interprétatives. En ce sens, chaque domaine est un domaine spécialisé. Petit (2010) appelle *domaine spécialisé*

tout secteur de la société constitué autour et en vue de l'exercice d'une activité principale [...]

L'activité principale d'un domaine est définie comme l'activité qui permet d'identifier et de nommer le domaine et ses acteurs « emblématiques », par exemple le journalisme et les journalistes.

La force de cette proposition est de poser que, dès lors qu'un domaine est identifiable, les discours qui en émanent ont nécessairement un caractère spécialisé. Cela permet d'expliquer la présence de l'ordinaire et du spécialisé dans les genres et les discours et l'hybridité des genres et des discours (voir Rakotonoelina 2014). Mais cela permet d'expliquer tout autant le paradoxe d'avoir affaire à des textes ordinaires en lisant chaque jour la presse généraliste (*20 minutes*, *Direct matin*, *Le Monde*, *Le Huffington Post*, etc.) alors qu'on a affaire à des textes spécialisés précisément parce qu'ils sont le reflet de représentations socioculturelles. Ce sont ces représentations « spécialisées » que l'analyse vise à décrire dans une perspective didactique.

1.3.3. Vers une didactique des représentations culturelles ?

L'objectif, on le rappelle, est une transposition d'un cadre théorique et méthodologique d'un domaine disciplinaire, l'analyse du discours, à un autre domaine, la didactique des langues, de sorte que les apprenants, à travers leurs enseignants de langue, puissent s'en saisir et dépasser la transmission des stéréotypes idéologiques associés à la presse, encore trop fréquente quand il s'agit de rendre compte d'une compétence socioculturelle de type médiatique. À ce propos, Spaëth (2014) conclut :

Il est temps pour la DFLES [didactique du français langue étrangère et seconde] [...] de produire [pour les représentations individuelles et les représentations sociales] des savoirs enseignables susceptibles de contrer la création et la transmission de représentations qui s'apparentent souvent à des stéréotypes. (2014 : 54)

Néanmoins, cette production de savoirs culturels n'est pas une fin en soi mais une conséquence liée à l'acquisition par l'apprenant d'une compétence pragmatique à partir de l'analyse discursive de textes médiatiques. Pour que les représentations dégagées à l'issue de l'analyse soient de nature socioculturelle, il faut que ces représentations aient « contaminé » l'ensemble des textes d'un corpus constitué autour d'un événement (médiatique), à défaut de quoi on aura davantage affaire à des représentations individuelles.

2. Travailler autour de l'événement médiatique en classe de langue

Travailler autour de l'événement médiatique, c'est envisager une définition spécifique de l'événement pour la didactique des langues, et pouvoir en retour construire un corpus qui

permette l'acquisition d'une compétence pragmatique ; sur la base de ce corpus, c'est être ensuite capable de désigner l'événement sur lequel on travaille.

2.1. Qu'est-ce qu'un événement médiatique ?

Pour définir l'événement médiatique, l'objectif n'est pas d'interroger l'événement à l'instar des recherches en sciences humaines et sociales (voir par exemple Londei et autres édés 2013), mais de fournir des points de repère à des professionnels de l'enseignement des langues qui souhaitent convoquer les événements médiatiques en classe de langue. La définition, comme celle de l'analyse du discours précédemment, se doit alors d'être fonctionnelle. On peut partir de la définition générale qu'en donne Calabrese avant de revenir sur des caractéristiques plus spécifiques adaptées à une perspective didactique :

L'événement médiatique [...] se construit selon des normes collectives, à partir d'un stock social de connaissances et en fonction de scripts façonnés par les imaginaires professionnels qui anticipent les attentes du public. (2013 : 114-115)

Cette définition générale liée à la genèse de l'événement mérite toutefois d'être éclairée, selon nous, par au moins cinq caractéristiques pour revêtir une pertinence en classe de langue.

Premièrement, un événement peut être défini simplement comme un « fait marquant » (dictionnaire électronique *Antidote* 2015), définition à laquelle on ajoute « pour les médias ». Autrement dit, un événement médiatique peut ne pas être un fait marquant pour le grand public et, inversement, un fait marquant pour le grand public peut ne pas l'être pour les médias². Il n'en demeure pas moins qu'il se construit selon des normes collectives et des scripts qui sont l'apanage de professionnels appartenant à un domaine spécialisé³.

Deuxièmement, pour qu'il y ait événement médiatique, il faut que l'événement dont il est question soit relayé par plusieurs titres de presse, ce qui permettra, en classe de langue, de collecter plusieurs textes traitant de ce même événement.

Troisièmement, un événement médiatique ne s'inscrit pas nécessairement dans la durée, ce qui n'est pas le cas de l'événement « tout court » qui est un « fait qui s'insère dans la durée » selon le *Trésor de la langue française*. En effet, la journée des câlins, la journée de la liberté de la presse ou la journée de la femme ne s'inscrivent pas nécessairement dans la durée, mais le jour J, d'un titre de presse à l'autre, des textes vont être consacrés aux câlins, à la liberté de la presse, à la femme, etc. D'ailleurs, plus l'événement sera de courte durée, plus il sera facile de le traiter en classe de langue.

Quatrièmement, un événement médiatique, du moins comme on le conçoit en classe de langue, est certes un fait marquant mais n'est pas nécessairement un fait exceptionnel, contrairement encore une fois à la définition du *Trésor de la langue française* qui voit dans l'événement un « fait qui attire l'attention par son caractère exceptionnel ». Traiter des événements médiatiques en classe de langue, c'est transcender les événements particuliers, leur dénier tout pouvoir exceptionnel, pour ne les envisager que comme des événements cycliques.

2. On s'éloigne de la définition généraliste du *Petit Robert* qui pose l'événement comme « Ce qui arrive et qui a quelque importance pour l'être humain. »

3. Charaudeau (2013) parle de *processus d'événementialisation médiatique* pour désigner les « processus de mise en scène médiatique ».

Cette nature cyclique de l'événement médiatique permet d'ailleurs à l'enseignant de langue d'actualiser régulièrement ses corpus – l'actualité étant plus parlante pour les apprenants – sans que les analyses en tant que telles ne changent fondamentalement.

Cinquièmement, un événement médiatique, pour qu'il soit analysable en classe de langue à partir de différents textes extraits de différents titres de presse, doit aborder l'événement sous le même angle d'attaque ; en l'absence d'angle d'attaque identique, il ne sera plus possible de dégager des régularités en termes de formes et de fonctions et il ne sera alors plus question, d'un point de vue didactique, de parler d'événement médiatique. Dit autrement, pour qu'il y ait événement médiatique, il faut que les schématisations discursives se rejoignent d'un texte à l'autre.

La question est maintenant de savoir comment se construit un corpus autour d'un événement médiatique d'une part et comment on désigne ce dernier de telle sorte que cette désignation soit « réitérable », étant donné la nature cyclique de l'événement.

2.2. Comment construire un corpus autour d'un événement médiatique pour l'acquisition d'une compétence pragmatique ?

La construction du corpus et les entrées d'analyse sont contraintes par la compétence langagière à acquérir ; celle visée ici est la compétence pragmatique, dont la compétence discursive fait partie.

2.2.1. Qu'implique la compétence pragmatique ?

La compétence pragmatique est définie de la manière suivante par le *CECRL* :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels [...] (2001 : 18)

Et elle est développée à partir de deux autres compétences qui lui sont constitutives, à savoir la compétence discursive et la compétence fonctionnelle :

La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont

- a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
- b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) (2001 : 96)

De fait, la compétence discursive porte sur la capacité de l'apprenant à comprendre ou à produire un ordonnancement de phrases en séquences afin que ces séquences forment entre elles des ensembles cohérents. Il en découle que l'analyse des formes langagières, selon le *CECRL*, doit notamment se centrer sur la cohésion textuelle et sur la progression thématique⁴. Ainsi,

4. Cela ne veut pas dire que d'autres entrées ne sont pas possibles ni envisageables, mais il ne faut pas oublier que le temps de la classe n'est pas extensible à l'infini et que les trois grandes compétences communicatives langagières (linguistique, socioculturelle et pragmatique) doivent être traitées de manière égale (environ 33 % chacune du temps de la classe). Pour ce qui est de la compétence discursive en particulier, le temps qui doit lui être consacré ne peut donc excéder 16 % du temps.

dans le cadre d'une linguistique du discours, l'entrée par les formes consistera à examiner ces catégories d'analyse du texte ; l'entrée par les fonctions consistera à émettre des hypothèses sur le « vouloir dire » des formes ; les schématisations discursives, pour leur part, seront inférées de ces deux analyses.

2.2.2. Quels textes choisir et appareiller ?

Lors de l'acquisition d'une compétence discursive dans une perspective discursive propre à l'analyse du discours, on dépasse la singularité du texte pour aborder des séries de textes comparables. Autrement dit, on ne travaille pas sur un texte relatif à un événement médiatique, mais sur plusieurs à la fois ; de même, le travail porte sur des articles entiers et non sur des extraits. Les fonctions, les phénomènes de cohésion et de progression, pour leur part, sont observés à l'échelle de chaque texte mais font ensuite l'objet d'une comparaison de texte à texte pour en dégager des régularités discursives.

Lors du recueil des textes, un paramètre essentiel à prendre en compte est celui du sens de l'information. L'objectif de l'analyse du discours et de la compétence discursive est de travailler sur le sens de l'information. De fait, le sens de l'information des textes doit être accessible pour les apprenants, à défaut de quoi les objectifs didactiques ne pourront être remplis. Nation, spécialiste de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, prend appui sur les nombreux travaux réalisés autour de la compréhension des textes dans l'enseignement/apprentissage des langues et rappelle à ce propos qu'un travail sur le sens en classe de langue suppose qu'au moins 95 % des mots d'un texte doivent être connus (2001, 2008 : 2)⁵. Pour qu'un texte fasse sens, d'autres connaissances d'arrière-plan sont également nécessaires, mais selon les contextes d'enseignement/apprentissage et selon les publics visés, on pourra privilégier soit des textes qui « se referment » sur eux-mêmes soit des textes qui font davantage appel à certaines connaissances d'arrière-plan.

Pour illustrer le regroupement des textes en vue de la constitution d'un corpus, on s'appuiera sur l'annonce de la grève en France du 26 janvier 2016 – l'année 2016 ayant été marquée par plus d'une dizaine de grèves. L'objectif didactique est, pour les apprenants de français, langue étrangère, de comprendre les fonctions et l'organisation des textes médiatiques lorsqu'ils annoncent une grève en France. L'angle d'attaque des textes doit être identique pour que les textes puissent être comparables. Par exemple, le 26 janvier 2016, *France Soir*, *Le Parisien*, *Économie Matin*, *20 minutes* et la version web de *FranceTV info* consacraient tous un article à l'annonce de cette grève. Les titres des articles montrent un angle d'attaque relativement similaire d'un texte à l'autre identifiable lexicalement :

- Journée noire - Grève du 26 janvier : grosses perturbations à prévoir (*France Soir*)
- Taxis, secteur aérien, écoles... grève en série ce mardi (*Le Parisien*)
- Préparez-vous : mardi 26 janvier ce sera grève grève et encore grève (*Économie Matin*)
- Grève : École, transports, manif... Les perturbations à prévoir mardi (*20 Minutes*)
- Taxis, crèches, contrôleurs aériens... Qui fait grève et pourquoi ? (*FranceTV Info*)

L'expérience montre qu'un corpus autour d'un événement médiatique, pour être gérable par la classe, doit comporter entre cinq et six articles de presse, nombre variable selon la

5. Des outils modernes comme le dictionnaire électronique *Antidote* permettent d'évaluer la connaissance des mots en fonction de leur fréquence en langue ; l'enseignant peut ramener ces fréquences aux différents niveaux établis par les descripteurs du *CECRL*.

longueur des textes. Pour que les configurations linguistiques et discursives ainsi que les fonctions puissent être considérées comme représentatives eu égard à ce corpus, elles doivent être présentes en majorité dans la moitié des textes. Si tel n'est pas le cas dans un ou plusieurs articles(s), on considérera ces derniers comme des « textes distracteurs ». Un texte distracteur est un texte dont l'angle d'attaque est différent des autres textes et qui ne se révèle qu'une fois la schématisation sur ce texte obtenue. La présence d'un texte distracteur oblige à réajuster le corpus en conséquence en remplaçant ce texte par un nouveau. Enfin, on appelle « texte étalon » un texte qui regroupe à lui seul l'ensemble des configurations et des fonctions représentatives pour un événement donné.

2.3. Pourquoi et comment désigner l'événement ?

Une fois le corpus constitué, reste la question de la désignation de l'événement. Il ne s'agit pas ici de s'appuyer sur la désignation telle qu'elle s'opère dans les discours⁶, mais d'une désignation que l'enseignant et l'apprenant, désormais analystes, proposeront afin de catégoriser communément les événements au sein d'une base de données événementielle. De ce point de vue, on distinguera trois manières de catégoriser l'événement qui permettent d'identifier, au fur et à mesure de l'extension de la base de données et à la lecture de nouveaux articles de presse, les événements médiatiques. Cette catégorisation opère autour de trois désignations :

- une désignation spécifique
- une désignation générique
- une désignation médiane

Ainsi, pour l'exemple précédent, on obtiendrait les désignations suivantes :

- désignation spécifique : annonce de la grève du 26 janvier 2016
- désignation générique : annonce d'une grève
- désignation médiane : *annonce d'une grève nationale*

Parmi ces désignations, la *désignation médiane* est la plus importante dans la mesure où la schématisation discursive obtenue porte spécifiquement sur l'événement conçu abstraitement de manière médiane, la grève du 26 janvier n'étant qu'un épiphénomène dans la série des annonces de grèves nationales.

On peut livrer d'autres exemples de désignations (spécifiques, génériques et médianes) à partir d'événements médiatiques qui ont émaillé le premier semestre 2016 :

- découverte archéologique de chambres secrètes dans un tombeau d'Égypte ; découverte archéologique ; *découverte archéologique dans un tombeau*
- annonce de l'éclipse totale en Indonésie ; annonce d'un phénomène astronomique ou naturel ; *annonce d'une éclipse totale*
- diffusion des résultats des primaires aux EU ; diffusion de résultats d'élection ; *diffusion de résultats d'élections étrangères*
- annonce de la réforme de l'orthographe ; annonce d'une réforme ; *annonce d'une réforme éducative*
- confirmation de la théorie des ondes gravitationnelles d'Einstein ; confirmation d'une théorie scientifique ; *confirmation d'une théorie en astrophysique.*

6. Entre autres, par les professionnels du domaine du journalisme (voir par exemple Moirand et Reboul-Touré 2015).

Ainsi, les désignations médianes permettent de catégoriser les événements médiatiques à venir, dans la mesure où un événement médiatique a été défini comme un événement cyclique : il y aura de nouvelles découvertes archéologiques dans des tombeaux, de nouvelles annonces d'éclipse totale, de nouvelles annonces de réformes éducatives, etc. Les schématisations discursives obtenues pour ces événements constitueront autant de guides de lecture et de compréhension de l'événement qu'une manière de l'appréhender culturellement.

3. Analyser l'événement médiatique pour le schématiser

L'objectif didactique de la schématisation est, dans un premier temps, d'offrir une grille de lecture d'événements à venir de même type et, dans un deuxième temps, de permettre d'accéder à des représentations culturelles (liées à une culture médiatique), au sens où le choix et le traitement récurrents des événements dans la presse écrite traduisent une prédisposition des médias dans la manière de concevoir l'information.

3.1. L'analyse des fonctions

Émettre des hypothèses sur les fonctions vise à donner du sens à ce qui est dit, à interpréter non le dit mais le « vouloir dire » des énoncés des textes – un énoncé étant pour nous une unité de sens. Ce faisant, ces hypothèses permettent de vérifier que les apprenants dominent le sens des énoncés. Lors de l'analyse, aucun énoncé n'est mis de côté, de sorte qu'il s'agit de référencer l'ensemble des fonctions présentes dans chaque texte constituant le corpus, de les comparer de texte à texte, d'en faire ensuite une synthèse afin de produire une première schématisation discursive. L'analyse des fonctions s'opère donc à un niveau local et non global, les fonctions globales étant d'ailleurs toujours les mêmes (faire savoir, faire comprendre, informer, annoncer, etc.).

Par exemple, pour l'événement médiatique « annonce de la candidature d'un pays pour l'organisation d'une manifestation sportive internationale », on obtient, à partir d'un corpus de textes portant sur « l'annonce de la candidature de Paris pour l'organisation des Jeux olympiques de 2024⁷ », une schématisation discursive liée aux huit fonctions représentatives suivantes :

- Raconter le lancement de la candidature
- Valoriser la symbolique de la candidature au moyen du discours rapporté d'un représentant officiel
- Informer sur l'étape de présentation officielle du dossier de candidature
- Caractériser les personnes soutenant le dossier de candidature
- Informer sur le lieu et la date de la désignation finale de la ville choisie
- Donner des précisions sur les villes concurrentes à cette candidature
- Illustrer la stratégie de communication du projet de candidature
- Indiquer les lieux prévus des différents événements sportifs.

Présentées de cette manière, on notera que ces fonctions font elles-mêmes l'objet de désignations médianes (ni trop génériques, ni trop spécifiques).

7. Sélection d'articles parus entre le 9 février 2016 et le 24 février 2016.

3.2. L'analyse de la progression et de la cohésion

Qu'il s'agisse d'Adam (2005), de Cutting (2008), de McCarthy (1991) McCarthy et Carter (1994), tous réfèrent aux notions de progression et de cohésion, soit dans le cadre d'une linguistique textuelle ou d'une grammaire de texte, soit dans le cadre d'un enseignement/apprentissage des discours en classe de langue. Ces notions sont centrales dans le *CECRL* pour l'acquisition d'une compétence discursive (voir *supra* 2.2.1.) et peuvent être convoquées sans grandes difficultés dès le niveau B2. Dans une perspective discursive, il s'agit essentiellement d'analyser les types de progression thématique (progression à thème constant, progression linéaire, progression à thèmes dérivés, progression complexe) pour chaque texte et d'en faire une synthèse par comparaison de texte à texte comme précédemment, mais cette fois pour comprendre la manière dont les thèmes s'organisent pour un événement donné. En ce qui concerne la cohésion, on peut certes analyser les phénomènes de cohésion grammaticale, mais l'analyse des phénomènes de cohésion lexicale permet davantage d'effectuer un travail centré sur le sens, à travers les phénomènes de répétition ou de co-référence parallèle, le jeu des relations lexicales entre unités, voire la mise au jour de champs lexicaux. De l'analyse de la progression et de la cohésion lexicale, on fera découler une deuxième schématisation discursive centrée cette fois sur les formes langagières caractéristiques de l'événement.

Par exemple, pour l'événement médiatique « décision d'un cartel en matière de production de pétrole » pour référer à l'événement spécifique « Refus de l'OPEP de réduire sa production », l'analyse de la progression thématique des textes montre que la progression s'opère essentiellement autour de thèmes dérivés. Par exemple, dans un texte de *Libération*, les thèmes s'enchaînent de la manière suivante :

- La nouvelle
- Le cours du rouble
- Les actions des compagnies pétrolières européennes
- L'OPEP
- Le puissant ministre saoudien du pétrole

Ce type d'événement met en avant les pays producteurs de pétrole (OPEP ou autres), les acteurs impliqués (ministres saoudien, vénézuélien) et leur discours, le surapprovisionnement (et donc la non-baisse du plafond) et tout ce qui a trait aux prix/cours/actions (bourse). Mais le fait que la progression à thèmes dérivés domine la structuration thématique des textes de cet événement oblige à posséder des connaissances d'arrière-plan (voir *supra* 2.2.2.) pour permettre de relier l'éclatement de ces thèmes – une connaissance des pays de l'OPEP, dont le sigle n'est d'ailleurs pas développé, et de ceux qui n'en font pas partie aide grandement à comprendre les positionnements des différents acteurs et les enjeux.

Du côté de la cohésion lexicale, ce type d'événement se caractérise par une forte répétition lexicale de certains mots dans les textes ; il en va ainsi des mots « pétrole », « prix », « production », « ministre », « plafond », « chute », « pays », « baril ». Mais ce type d'événement se caractérise aussi par un certain nombre de relations lexicales au sein des textes : « chute/dégringolade/baisse » qui entrent dans des relations de synonymie, « baisser/remonter » dans des relations d'antonymie, de même que « conventionnel/non conventionnel » en parlant du pétrole, etc. Enfin, on peut relever un certain nombre de co-références parallèles « pétrole/or noir » (d'ailleurs parfois considéré lexicalement comme des synonymes), « OPEP/cartel »,

« prix/cours », « plafond de production/niveau », etc. qui participent à l'isotopie sémantique des textes.

Connaître ce type d'événement médiatique, c'est connaître non seulement la schématisation qui a trait aux fonctions des textes, mais c'est également connaître la schématisation qu'offrent les formes langagières en matière de structuration thématique, ce qu'elle implique au plan cognitif et en termes de culture générale ; mais avoir une connaissance de cet événement, c'est également être capable de pré-dire les unités lexicales qui vont être actualisées dans les textes et, surtout, le sens à leur accorder dans le contexte (par exemple « pétrole conventionnel » *versus* « pétrole non conventionnel »). Ces schématisations, outre le fait qu'elles participent au développement des connaissances de l'apprenant sur les sujets les plus divers, sont des guides discursifs qui permettent de préparer la lecture et la compréhension des textes médiatiques à venir.

Construire une culture médiatique autour des événements médiatiques

Les événements médiatiques, tels qu'on les a définis, semblent être un point d'entrée privilégié pour accéder différemment aux représentations socioculturelles de la presse écrite d'un pays et pour rompre ainsi avec une vision stéréotypée et idéologique des médias⁸. Néanmoins, cet objectif didactique est secondaire et est sous-tendu avant tout par l'acquisition d'une compétence discursive, qui s'apparente davantage dans le *CECRL* à une compétence textuelle mais que l'on envisage sous l'angle du discours tel qu'il est conçu en analyse du discours. Partant, les textes ne sont plus traités en classe de langue de manière isolée – ce qui se fait habituellement dans les manuels de langue –, mais sont regroupés en séries comparables pour en dégager des régularités fonctionnelles et formelles, tout en respectant les entrées d'analyse du *CECRL*. Ce faisant, ce n'est plus le texte qui donne accès aux représentations socioculturelles, mais ce qui le transcende, le discours, par l'entremise de schématisations discursives obtenues par l'analyse des événements médiatiques. L'objectif didactique, dans ce contexte, est de cartographier les événements médiatiques et de se servir des schématisations, élaborées progressivement dans le temps, pour appréhender l'actualité et la régularité des événements. Mais, dans le même temps, un travail sur une « épidémiologie » des schématisations ouvre la voie aux représentations socioculturelles associées à la presse et permet à l'apprenant d'accéder à un pan de la culture médiatique d'un pays : la connaissance discursive de l'événement coïncide avec une compréhension socioculturelle du traitement de l'événement dans la communauté ethnolinguistique en question.

Éléments bibliographiques

ADAM, J.-M., 2005, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.

AUSTIN, J.L., 1962, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.

BEACCO, J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.

8. Voir par exemple Beacco 2000 : 155-158.

- CALABRESE, L., 2013, *L'événement en discours. Presse et mémoire sociale*, Louvain-La-Neuve, L'Harmattan/Academia S.A.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001, unité des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadrel_fr.asp.
- CHARAUDEAU, P., 2013, Sur l'événement médiatique : réaction à la journée du LCP : « La démocratie technique à l'épreuve de l'événement dramatique », <http://www.patrick-charaudeau.com/Sur-l-evenement-mediatique.html>.
- CORBIE (de), C., 2016, *L'article de presse en français et en allemand : analyse linguistique et discursive pour la définition d'un genre de discours*, mémoire de master deuxième année Didactique des langues et des cultures, université Paris 3 – Sorbonne nouvelle.
- CUTTING, J., 2008, *Pragmatics and discourse: A resource book for students*, New York, Routledge.
- FUCHS, C., 1981, Les problématiques énonciatives : esquisse d'une présentation historique et critique, *DRLAV* 25 : 35-53.
- GRIZE, J.-B., 1998, Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation, *Cahiers de praxématique* 31, <http://praxematique.revues.org/1234>.
- JODELET, D., 1989, Représentations sociales : un domaine en expansion, dans Jodelet D., Balandier G., eds, *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France : 47-78.
- LONDEI, D., MOIRAND, S., REBOUL-TOURÉ S. et REGGIANI L., eds, 2013, *Dire l'événement. Langage, mémoire, société*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- MCCARTHY, M., 1991, 2000, *Discourse analysis for language teachers*, New York, Cambridge University Press.
- MCCARTHY, M. et CARTER, R., 1994, *Language as discourse: Perspectives for language teaching*, New York, Longman.
- MOIRAND S. et REBOUL-TOURÉ S., 2015, Nommer les événements à l'épreuve des mots et de la construction du discours, *Langue française* 188 : 105-120
- MÜNCHOW (von) P. et RAKOTONOELINA, F., eds, 2006, *Les Carnets du Cediscor* 12, Discours, cultures, comparaisons, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- NATION, I.S.P., 2001, 2008, *Learning vocabulary in another language*, New York, Cambridge University Press.
- PETIT, M., 2010, Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité, *E-rea* 8.1, <http://erea.revues.org/1400>.
- PEYTARD, J. et MOIRAND, S., 1992, *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette.
- RAKOTONOELINA, F., 2014, Avant-propos. Perméabilité des frontières entre l'ordinaire et le spécialisé dans les genres et les discours, *Les Carnets du Cediscor* 12, <http://cediscor.revues.org/898>.

SPAËTH, V., 2014, La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde, *Le français dans le monde. Recherches et applications* 55 : 44-56.

SPERBER, D., 1996, *La contagion des idées*, Paris, Odile Jacob.

Florimond RAKOTONOELINA

Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle

EA 7345 – CLESTHIA Langage, systèmes, discours

Florimond Rakotonoelina est maître de conférences en sciences du langage et enseigne au département de didactique du français langue étrangère et seconde à l'université Paris 3 – Sorbonne nouvelle. Il est rattaché à l'EA 7345 - CLESTHIA Langage, systèmes, discours. Il dirige la publication non périodique *Les Carnets du Cediscor*. Ses recherches s'ancrent dans le courant de l'analyse du discours et portent actuellement sur les discours médiatiques et les discours de transmission des connaissances, notamment en e-learning.