

Autour de la notion de didacticité

Sophie Moirand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/600>

DOI : [10.4000/cediscor.600](https://doi.org/10.4000/cediscor.600)

ISBN : 2-87854-038-7

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1993

Pagination : 9-20

ISBN : 2-87854-038-7

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Sophie Moirand, « Autour de la notion de didacticité », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 1 | 1993, mis en ligne le 28 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/600> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.600>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

Autour de la notion de didacticité

Sophie Moirand

- 1 Lorsqu'on s'attache à décrire de manière systématique toutes les manifestations discursives que l'on pourrait classer sous le substantif « didacticité », apparaît d'emblée une première interrogation d'ordre méthodologique : comment définir **la didacticité** ? Aussi poserai-je d'abord, en guise d'introduction à ce volume, des questions de définition, que j'essaierai de discuter ensuite au travers d'une catégorie linguistique : la présence de l'autre, en tant que manifestation de « didacticité », et telle qu'elle surgit dans des plages de texte à coloration didactique¹.

1. Questions de position

- 2 **1.1.** Depuis quelques années, un certain nombre de travaux universitaires se sont intéressés aux discours de transmission de connaissances (voir Ali Bouacha, 1984, Beacco, 1988, Cicurel, 1985, Jacobi, 1987, Moirand 1988, Mortureux 1982 et 1983). Ils ont peu à peu abandonné les corpus aux délimitations historiques et sociologiques « fortes », c'est-à-dire facilement repérables par les données de l'histoire et de l'histoire sociale (voir Mortureux *infra*). Ils ont peu à peu abandonné les définitions *a priori*, décidées **avant** l'analyse, d'autant plus facilement qu'ils choisissaient de décrire des textes contemporains, pour lesquels on manque généralement d'études historiques et de données sociologiques établies.
- 3 Mais entrer dans des textes aux déterminations sociologiques plus floues, c'est-à-dire moins aisément repérables, comme les textes de vulgarisation ou les textes des médias, pose bien d'autres questions.
- 4 **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 définie comme éducatrice et formatrice, la démarche apparaît relativement facile à tracer : il s'agit de repérer des formes linguistiques récurrentes, puis des variabilités, que l'on croise ensuite avec les conditions de production et les positions des producteurs, donc avec des données pragmatiques qui ont justement permis de construire le corpus.

- 5 Mais essayer de caractériser non plus des discours définis comme didactiques en raison des conditions institutionnelles de leur production, essayer plutôt de caractériser « 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 producteurs possède un savoir supérieur à celui de l'autre, savoir qu'il est obligé ou qu'il désire faire partager à l'autre. On peut poser alors des différences entre les interactions professeur/étudiant ou employé/client.
 - Une autre définition, formelle cette fois, définit « la didacticité » à travers ses manifestations linguistiques repérables à des procédés langagiers spécifiques (des catégories discursives ?) telles que définitions, exemplifications, explications, certaines traces prosodiques ou iconiques, toutes formes qui renvoient à des processus cognitifs particuliers, et dont on peut lister les variabilités lexicales et syntaxiques.
 - La troisième définition, 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 ? de faire voir ou de faire croire ?
- 6 Ces trois définitions finalement se croisent et peut-être faudrait-il – que les trois types de conditions soient réunis pour caractériser un « discours didactique » ? 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. Grize), 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).
- 7 **1.3.** Ainsi pourrait-on distinguer, pour la commodité du parcours méthodologique (nécessaire au projet de caractériser « la didacticité ») :
- une didacticité première ou directe ou explicite : par exemple, les textes produits par, pour, dans l'institution scolaire ou éducatrice ou formatrice (et qui ne seraient pas cependant les discours de recherche de la didacticité des disciplines – Cicurel/Moirand, 1986)
 - une didacticité seconde, indirecte et parfois implicite : par exemple, tous les discours dont l'objet premier n'est pas didactique, mais qui relèvent, pour une part, qu'il s'agira justement de préciser, d'une intention de didacticité, que celle-ci soit **réelle** ou **simulée** ou **feinte**.
- 8 C'est là que vient se glisser la notion de « discours ordinaire », par exemple dans le choix des corpus à analyser : les interactions parents/enfants, étrangers/natifs, professionnels/clients ainsi que les discours médiatiques et autres discours de transmission d'informations (journal d'entreprise, guides touristiques).
- 9 À l'intérieur de ce cadre méthodologique, on privilégie un travail où la construction du corpus est soit aléatoire, soit en perpétuelle reconstruction (voir Moirand, 1992). On privilégie des approches linguistiques différenciées et croisées : lexicologie et discursivité, hétérogénéités sémiotiques et discursives, prosodie et énonciation, genres discursifs et catégories linguistiques, etc. (voir le présent volume et les travaux de l'équipe CEBADISC de l'Université Autonome de Barcelone²).
- 10 Pour conclure sur cette brève présentation de notre position, disons que, outre la recherche de critères permettant de caractériser la didacticité, on voudrait définir des degrés de didacticité d'une part, des formes de didacticité de l'autre, sans que l'on sache pour autant si l'on peut trouver des corrélations entre les formes et les degrés.

2. La présence de l'autre comme manifestation de didacticité

- 11 La présence de l'autre, à travers certaines catégories de la personne et à travers les désignations repérées³, à travers les dire relatés, évoqués, invoqués ou imaginés, nous a paru constituer un des points d'ancrage de la didacticité. Les différentes manifestations de cette présence de l'autre constituent donc autant de voies à explorer : où détecter la présence de l'autre et quelle présence ?
- 12 Comment se manifeste-t-elle à la surface des textes et des documents, des parlés 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'École) au degré le moins institutionnellement marqué (les dialogues étranger/natifs ou technicien 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 : à quoi sert l'insertion des voix des autres dans le journal d'entreprise ou les guides touristiques, dans les médias s'adressant au grand public⁴ ?

2.1. L'autre, destinataire de l'intention à visée de didacticité

- 13 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. Traces formelles et fonctions pragmatiques permettent-elles de déterminer entre le pôle « dur » et le pôle « mou » des degrés de didacticité ?
- 14 ◊ 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) :
- 15 ● Le destinataire est inscrit comme sujet de l'énoncé et désigné par un terme générique (le professeur) et par ON, archétype du bon professeur ou du bon médecin ou de la maman parfaite des manuels de puériculture⁵ :
- √ 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)
 - √ On présentera d'abord les images seules [...]. Le professeur essaiera de demander aux étudiants de proposer des phrases sur quelques 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)

- 16 ● 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 :

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

L'auscultation peut 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

(Polycopié de conférence d'internat)

- 17 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 « compétent⁶ » ?

- 18 ◊ Dans les interactions non déterminées par un contrat didactique « fort », comme par exemple les échanges entreprise/client à l'Electricité de France ou aux Télécommunications (communication externe), des formes d'explication à coloration didactique surgissent dont on peut essayer de déterminer les fonctions.

- 19 ● 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 :

√ LE CRÉDIT AUTOMATIQUE DIT « REVOLVING » DEVOILE SA MECANIQUE

[...]

Illustrons ce mécanisme par le schéma suivant :

[...]

1. Vous disposez d'une réserve de crédit. Tant que vous ne l'utilisez pas, vous ne remboursez rien.

2. Pour faire face à une dépense importante, vous décidez d'en utiliser une partie.

[...]

(La lettre de la BNP)

- 20 ● 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 – voir Ali Bouacha, 1984 – et certains formateurs en stage également – voir Moirand, 1990) :

√ Supposons [...] 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 suffit de balayer d'un geste régulier le texte que je veux saisir en appuyant sur la barre de commande du scanner. Quelques dizaines de seconde après, la fiche technique se déversera ici même dans le pavé que vous lisez.

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

- 21 ● 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) :

✓ Nous savons maintenant qu'une augmentation de la demande ou des coûts peuvent entraîner une hausse du prix d'un produit. [...]

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, Éditions ouvrières)

- 22 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 ?
- 23 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 ».
- 24 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 didacticité, même si la situation est de nature didactique (si toutefois l'on définit la didacticité comme une intention de changer l'état des connaissances chez l'autre, alors que, par exemple, la fonction de la recherche scientifique serait de produire des connaissances nouvelles dans un domaine spécialisé).

3. Les autres, auteurs des dire qu'on leur emprunte

- 25 Les dire des autres sont également convoqués dans les textes à visée de didacticité : ils servent par exemple à introduire une définition, une explication ou une précision. Certains événements médiatiques (voir Cicurel *infra*) sont ainsi porteurs ou déclencheurs de dire à visée didactique, tels les cyclones, orages, pollution,... On remarque d'ailleurs la présence à l'écrit (voir Petiot *infra*) 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 ? qui viserait une appropriation de connaissances par le lecteur ou l'auditeur des savoirs construits par des discours-sources ou discours primaires (voir Reboul *infra*) ?
- 26 ♦ Lorsqu'il y a insertion d'un savoir encyclopédique présenté comme partagé, insertion de connaissances formant un ensemble considéré comme reconnu, on peut voir soit un « effet de didacticité » (Mortureux *infra*) soit des stratégies d'écriture qui viseraient « la lisibilité » (voir Beacco *infra*).
- 27 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 dire 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 ».

- 28 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. On ne détaillera pas ici les formes décrites *infra* dans les différentes contributions ; on réfléchira plutôt aux différents « effets de didacticité » que produisent ces recours aux dire des autres.
- 29 Ainsi, pour généraliser certains traits que l'on trouvera décrits plus loin, on peut voir qu'un journal comme *Le Monde* insère parfois des « encadrés » qui formellement rappellent le manuel et distillent comme des « morceaux » de savoir. Là, les dire des autres peuvent être nominalement attribués mais souvent est ainsi diffusé un corps de connaissances de nature encyclopédique, dont les sources sont en partie gommées. On remarquera dans l'exemple suivant les différences « montrées » (Authier) des origines énonciatives des deux paragraphes :
- √ 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 août 1989)
- 30 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. Dans ce cas, la plage textuelle, à effet didactique, peut être précédée ou suivie d'une citation de spécialiste qui authentifie les savoirs ultérieurement transmis. Ne serait-ce alors qu'un « parfum de savoir » qui serait alors mis en scène ?
- 31 Le texte de *Libération* « Un viaduc rigide et vulnérable » (19 octobre 1989, voir Corpus *infra*) est ainsi représentatif des ces mouvements cycliques de l'écriture médiatique : un premier paragraphe part du spécifique/actualisé pour développer des « effets de savoir » en faisant appel à des dire de sources différentes (« Berthier... en témoigne », « Jalil... a observé », « ... explique Virlojeux ») avant de glisser dans un second paragraphe apparemment homogène (hormis le « on dit que ») vers du « général/désactualisé » (« quand un pont de grand dimension ») avant de revenir vers du spécifique à titre d'ancrage dans une réalité plus proche du lecteur français que San Francisco (« Le pont de Normandie »). Le connu sert ainsi d'appui (ou de prétexte ?) à une transmission de savoirs reconnus et qui ont dû être reconstruits à partir des dire des autres : l'expression « En deux mots » est un signe apparent de cette reformulation spécifique de l'écriture journalistique.
- 32 ♦ De l'autre, qui se devine, jusqu'à une monophonie masquée sous une apparente polyphonie, différents degrés de « didacticité » semblent ainsi véhiculés à travers les dire d'experts reconnus, sous le contrôle donc de la science, voire de la société ou de

l'entreprise... (même si, rappelons-le ici, tous les procédés méta-énonciatifs n'ont évidemment pas toujours une telle visée).

33 ● Autre forme de didacticité rencontrée, y compris dans le même article de *Libération* (« il faut donc un tablier de pont »), celle qui combine une coloration de Devoir faire à celle du Faire savoir, et qui rejoint donc certains traits évoqués en 1. ci-dessus. Ici, ce sont cependant les propos entendus, lus ou recueillis auprès de spécialistes qui souvent font glisser le texte vers cette autre forme de didacticité, comme dans l'article de *Libération* «Le parasismique fait ses preuves » (19 octobre 1989, voir Corpus *infra*) : « Les plans doivent bannir la complexité », « Il faut éviter les porte-à-faux », etc.

34 ● Autre genre énonciatif, les interviews d'experts qui prennent une forme dialogale, et qui peuvent être le lieu (voir *infra* Mortureux et Collinot en particulier) d'observations diverses : lexicale, énonciation, iconique, etc. Dans cette « mise en scène » d'une interaction qui mime la didacticité, il y a d'un côté le spécialiste qui divulgue ce qu'il sait, reformule ses propres dires donc pour des lecteurs présumés ignorants, et de l'autre un médiateur qui formule des questions censées être celles que des lecteurs naïfs pourraient poser et dans lesquelles il s'inclut (« expliquez-nous, expliquez-vous ») :

√ 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 [...]

√ 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 ?

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

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

35 ● À la radio (travaux de Monique Brasquet-Loubeyre), on voit très bien, à travers cette présence des autres dans le linguistique, comment opère ce double rôle du médiateur, visant à séduire ses deux « destinataires » : reformulant, récapitulant, reprenant les propos du vulgarisateur scientifique, il disparaît d'un côté derrière l'interlocuteur présent (l'invité) ; formulant les questions présumées des auditeurs pour conduire le vulgarisateur scientifique interrogé à expliciter ses dires antérieurs ou présents (inter- ou intra- textualité), il disparaît d'autre part derrière ses destinataires absents auxquels il emprunte des dires ou des manières de dire. Ainsi représente-t-il le « grand public » et interroge en son nom, alors qu'il connaît la réponse dans la mesure où il a préparé l'émission et lu bien souvent avant l'émission les ouvrages de l'invité qui répond. Il s'agit bien donc d'une mise en scène de la didacticité :

√ 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 des vaisseaux spatiaux et il leur est arrivé un certain nombre de mutations...

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

36 ● Dernier exemple enfin emprunté à la presse d'entreprise, où la communication interne joue, comme le rappelle Valérie Bréchemier dans son travail, un rôle fédérateur, pour rassembler autour des valeurs de l'entreprise : dans le journal interne d'une grande entreprise française qu'elle étudie, les textes sont constellés de citations

(PDG, employés, partenaires divers, directeurs de projets ou de développement, etc.). Mais les voix des autres, venant expliciter la position de l'entreprise, expliquer certaines décisions ou de nouveaux projets, n'interviennent qu'à titre de justification et de renforcement de l'image de 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 ».

- 37 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 intention de didacticité ou seulement tentative de séduction par la didacticité ?
- 38 On a voulu ici, en guise d'introduction à ce premier volume, poser des questions de définition de manière globale, et les confronter ensuite à des plages de textes produites dans des situations différentes, à travers l'étude d'une catégorie particulière : la présence des autres en tant que point d'accroché linguistique et manifestation discursive d'une intention de didacticité. Mais il existe bien d'autres entrées, et les contributions qui suivent vont en exemplifier certaines sur le corpus reproduit en fin de volume et qui, au cours de l'année 1990, nous a permis de préciser la position méthodologique à laquelle nous tenons : une approche linguistique, parce qu'elle constitue, entre autres, un moyen d'objectivation nécessaire à l'analyse⁷.
- 39 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.

NOTES

1. Une autre version, plus développée, de ce texte a été présentée lors d'une communication au Colloque de l'Université de Lausanne sur « Langue, culture et attenté » le 29 novembre 1991 : ce qui explique l'exemplification proposée ci-dessous en 2.
2. CEBADISC, Departament de Filologia Francesa i Romànica, Universitat Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra, Barcelone, Espagne.
3. Nous ne décrivons pas ici la place des autres « objets de discours » et objets de désignations dans les textes à coloration de didacticité (voir les Actes du Colloque de Lausanne, *op. cit.* à paraître : « La présence de l'autre comme manifestation discursive de la didacticité »).
4. Voir les travaux des doctorants du CEDISCOR : DEA de Valérie Bréchemier sur la presse d'entreprise, travaux de Florence Mourlhon-Dallies sur les textes du domaine du tourisme, travaux de Pierrette Rudler sur « la marée noire » pendant la guerre du Golfe dans la presse, travaux de Monique Brasquet-Loubeyre sur le rôle de l'animateur dans les émissions scientifiques à la radio (CEDISCOR, Université de la Sorbonne nouvelle).
5. C'est nous qui soulignons dans les exemples.
6. A. Greimas a introduit la notion de compétentialisation : serait didactique tout discours qui viserait à rendre l'autre plus compétent.

7. C'est en ce sens que nous nous plaçons dans une perspective différente des courants pragmatiques d'origine anglo-saxonne, mais une perspective également différente des courants de ce qu'on appelle l'Analyse de discours française (voir à ce propos l'introduction de Denise Maldidier dans l'édition qu'elle propose des textes principaux de Michel Pêcheux : *L'inquiétude du discours*, Éditions des Cendres, Paris, 1990 ainsi que Collinot *infra*).

RÉSUMÉS

Trois définitions de la « didacticité » sont d'abord proposées : situationnelle, fonctionnelle et formelle ; définitions qui se croisent et se complètent, permettant ainsi de déterminer des degrés et des formes différentes de didacticité.

On montre ensuite, à partir d'une entrée linguistique, la catégorie de la personne, et d'une étude discursive sur la place de l'autre dans les textes colorés de didacticité, que la présence d'un contrat didactique n'implique pas forcément un discours didactique ni même d'intention de didacticité ou que l'on peut simuler une mise en scène didactique alors qu'il n'y a ni contrat ni intention de didacticité.

AUTEUR

SOPHIE MOIRAND

Université Paris III