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

Raluca-Nicoleta BALATCHI
Université de Suceava

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

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

1. Introduction

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

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

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

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

2. Discours et savoirs

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

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

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

reçoit des dimensions particulières dans le cas des discours des sciences, des discours spécialisés. Comme le montre Van Dijk dans l'un de ses articles sur le rapport entre discours et connaissance (2001), la psychologie moderne et les sciences cognitives ont eu un rôle essentiel dans la compréhension de l'importance de la connaissance au niveau des processus de production et d'interprétation des discours. On ne saurait fournir un sens aux séquences discursives sans un bagage adéquat de connaissances socio-culturelles. Dans son effort de transférer des connaissances des domaines spécialisés vers le grand public, le discours médiatique, surtout dans ses formes de vulgarisation, doit s'approprier et adapter certaines des compétences des spécialistes non pas seulement au niveau de la terminologie mais aussi à celui des stratégies discursives, de construction du système énonciatif[4].

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

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

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

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

3. Du savoir individuel au savoir collectif

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

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

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

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

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

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

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

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

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

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

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

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

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

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

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

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

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

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

– *Electrosocuri sau antidepresive? (JN)*

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

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

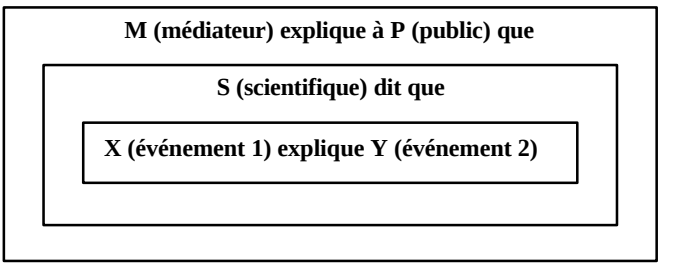
*– Evitati cafeina, brânza procesata, bauturile light, îndulcitorii si uleiurile hidrogenate, **va sfatuieste Todd Sinett**, autorul volumului „The Truth About Back Pain"*. (JN)

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

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

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



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

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

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

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

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

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

5. En guise de conclusion

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)

Bibliographie

Ardeleanu, S.M.; Balatchi, R.N.; Coroi, I.C.; Morosan, N.L., 2007, *Perspectives discursives. Concepts et corpus*, Demiurg, Iasi.

Beacco, J-Cl., 1999, *L'astronomie dans les médias, Analyses linguistiques de discours de vulgarisation*, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris.

Beacco, J-Cl.; Moirand, S., 1995, *Les enjeux des discours spécialisés, Les Carnets du Cediscor 3*, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris.

Charaudeau, P., 1997, *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*, Nathan, Paris.

Cicurel, F.; Lebre, M.; Petiot, G., 1994, *Discours d'enseignement et discours médiatiques, pour une recherche de la didacticité. Les carnets du Cediscor, 2*, Presse Sorbonne Nouvelle, Paris.

Dospinescu, V., 1998, *Semiotica si discurs didactic*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.

Dospinescu, V., 2002, *Didactique des langues*, Junimea, Iasi.

Kleiber, G., 1999, *Problèmes de sémantique*, Presses Universitaires de Septentrion, Villeneuve.

Lehmans, A., 2008, *La formation à l'information: de la didacticité à la disciplinarisation. Les stratégies de production de la didactique de l'information*, http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lehm.

Moirand, S., 2007, *Les discours de la presse quotidienne*, Presses Universitaires de France, Paris.

Van Dijk, T. A., 2001, 'Specialized Discourse and Knowledge', www.discourses.org/UnpublishedArticles/SpecDis&Know.htm.

Sperber, D.; Wilson, D., 1989, *La pertinence*, Minuit, Paris.

Corpus d'analyse

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

BDD-A17832 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.14.88 (2026-09-13 02:03:04 UTC)