

Université de Damas
Institut des Langues Etrangères

MASTER 2 PROFESSIONNEL/ FLE

Analyses de discours
Année 2019/2020

Shireen GHANDOUR
chirinegh@hotmail.com

Envoi n°2 + n°3 cours du 24 et 31/ 03/2020

Carnets du Cediscor 13 – Analyse du discours et didactique des/en langues

2. Des objets en partage (Didactique/ Analyse de discours)

La didactique partage avec l'AD certaines orientations. Elle s'en empare pour traiter ses données empiriques lors de l'analyse de pratiques professionnelles ou lors du traitement des documents écrits ou oraux pour la classe. En guise d'illustration, deux entrées parmi les plus significatives ont été retenues : les données dans leur relation avec la notion de genre et les catégories descriptives mobilisées pour le traitement de documents (voir *infra* 3).

2.1. Les corpus et la notion de genre en AD

Pour l'AD, les données sont notamment un terrain d'observation permettant l'accès à des pratiques situées ; elles sont appréhendées dans leur rapport avec leurs lieux de production, de circulation et de réception. En d'autres termes, les discours sont traités comme des objets marqués des stigmates des instances qui les produisent, étroitement dépendants des conditions dans lesquelles ils circulent et très liés à la façon dont ils sont reçus. Le traitement auquel ils sont soumis vise la mise au jour des facteurs d'influence (sociaux, psychologiques, historiques, etc.) sur leur construction. Quant à la notion de genre de discours, traditionnellement l'AD ne la retient pas. Et pour cause, son projet n'est pas de traiter un genre en tant que tel, comme l'est le sermon ou le tract, pour reprendre l'exemple de Maingueneau, mais un ensemble de sermons ou de tracts en ce qu'ils définissent dans l'espace social une certaine identité énonciative historiquement circonscriptible. Le plus souvent une formation discursive ne correspond pas à un genre unique, mais en associe plusieurs (tracts, manifeste, articles de journaux...). (1991 : 18)

L'objectif de l'AD vise ainsi la mise au jour du positionnement idéologique que renferme un ensemble d'énoncés très disparates réunis en corpus. Ceux-ci peuvent être construits sur la base de « mots-pivots » (voir Mazière 2005 : 36). Les regroupements ainsi formés sont envisagés comme un moyen d'accès à des configurations de même nature. La mise au jour de l'ordre du discours est de la sorte rendue possible (voir Sumpf et Dubois 1969 : 6-7). Vus sous

cet angle, « les mots changent de sens selon les positions tenues par ceux qui les emploient [...] » (Haroche, Henry, Pécheux 1971, cité par Beacco 1992 : 9). Dès lors, on comprend que, tout au plus, le genre est une catégorie opératoire permettant d'homogénéiser les corpus (voir Mazière 2005 : 12). Cela étant, depuis les années 1990, la notion occupe une place de choix

(voir Beacco 1992 : 8 ; Maingueneau 2015 : 39).

Alors que l'AD de première génération concevait le sujet comme assujéti ou déterminé par des extérieurs (formations sociales, formations idéologiques, etc.), un déplacement de positionnement s'est opéré par la suite, engendrant la prise en compte du sujet individuel. Pour autant, ce dernier n'est pas entièrement maître de son énonciation. Et pour cause, toute pratique discursive se réalise dans un cadre prédéfini : le format de discours dicte notamment les places des uns et des autres, et c'est à ce stade que le genre intervient pour être circonscrit comme un dispositif de communication verbale socio-historiquement défini. Leurs participants s'insèrent dans un cadre pré-établi, les rôles qu'ils jouent normalement inchangés pendant l'acte de communication.

Les paramètres qui les caractérisent (les rôles des « acteurs », le moment et le lieu convenables, le médium requis, etc.) résultent d'une stabilisation de contraintes liées à des activités verbales qui s'exercent dans des situations sociales déterminées. Ils sont liés aux besoins d'une époque et d'un lieu déterminés, et disparaissent avec eux. (Maingueneau 2015 : 43)

Ainsi, les régularités observées dans les pratiques verbales ne sont plus comprises comme déterminées par des formations discursives, mais comme le résultat de contraintes génériques. La question des genres de discours en AD est également présente dans les travaux de Benveniste et Bakhtine. Si Benveniste l'appréhende dans l'opposition faite entre *discours* et *histoire* (ou *récit*), les études de Bakhtine s'orientent vers une distinction entre genres du discours premiers (simples), soit des échanges spontanés de la vie quotidienne (dialogue oral, lettres, etc.), et genres du discours *seconds* (complexes), de nature littéraire, scientifique, idéologique, etc. lesquels se nourrissent d'énoncés issus des genres premiers. Ces différenciations permettent, en formation, d'introduire les modalités de traitement des documents sur la base de catégories linguistiques et de critères de « nature communicationnelle » (Bakhtine 1984 : 267 cité par Charaudeau 2002 : 279) aisément identifiables : d'un côté on a des discours ordinaires et spontanés, de l'autre des discours institutionnalisés.

2.2. Les différents outils de la didactique

En didactique, la mise en correspondance des discours avec leurs conditions de production de même que le genre comme modèle à reproduire sont des principes tout à fait éclairants pour la sélection et la pédagogisation des objets à enseigner.

2.2.1. Le document authentique

Avant même que l'approche communicative ne s'en empare à son tour s'est posée la question de la place du document authentique en classe de langue. Dans un numéro du *Français dans le monde* datant de juin 1970 consacré au Niveau 2 – soit à un niveau où les bases de la « communication appropriée aux situations les plus quotidiennes » sont acquises (Le Goffic et Besse 1970 : 15) –, Debyser, Le Goffic, Besse et Coste rendent compte de l'état de leur réflexion sur les modes d'accès à des supports authentiques. Une occasion que saisit Debyser pour orienter le propos sur l'articulation de l'apprentissage de la langue à la dimension culturelle et, ce faisant, sur le rôle de l'authentique dans la perspective d'une approche de la France moins caricaturale que ne le proposaient les manuels (*ibid.* : 23). Par la suite, l'attention portée aux besoins langagiers va entraîner un déplacement vers la personne de l'apprenant.

Cette centration explique l'importance accordée à des supports plus à même de répondre aux attentes des différents publics à former. En exposant ces derniers à des situations les plus authentiques possibles, l'objectif est de leur assurer l'acquisition d'une réelle compétence de communication, soit la capacité d'adapter leurs dires, leurs manières d'être et/ou de faire à

l'environnement concerné (voir Claudel, Laurens 2016 : 4). Les documents formant les corpus sont désormais des objets à enseigner considérés du point de vue de leur contenu linguistique, pragmatique et socio-culturel. Leur sélection par les enseignants peut s'effectuer à partir de l'une ou l'autre de ces entrées.

2.2.2. Le genre

Envisager la sélection de documents à partir d'un genre discursif permet un accès au contenu des supports plus complet qu'une approche centrée sur des entrées spécifiques. Les traits caractéristiques d'un genre constituent une ouverture sur la réalité institutionnelle, académique, professionnelle, etc. de la communauté qui privilégie le genre en question. Être capable de cerner précisément l'empreinte sociale de tel ou tel document est essentiel pour qui veut acquérir une réelle compétence de communication en langue étrangère. La démarche permet de rapporter le contenu des supports d'apprentissage propre à un genre à des lieux et à des conditions d'emploi relativement prévisibles. Cette mise en lien peut permettre une meilleure compréhension du sens accordé à tel ou tel terme, ou encore de la visée illocutoire véhiculée par tel ou tel énoncé (voir Claudel 2004 et 2009a). À moins que cela ne permette de mieux appréhender des aspects sociaux ou culturels grâce auxquels le bien-fondé de certaines configurations pourra être saisi (voir Claudel 2009b). La prise en compte des genres permet en outre d'exposer l'apprenant à des modèles interactionnels et scripturaux sur lesquels il va pouvoir s'appuyer pour élaborer ses écrits ou ses échanges oraux.

De plus, le genre discursif permet de réaliser une économie cognitive. La réflexion repose, non pas sur le fonctionnement d'un exemplaire unique, mais sur des mécanismes appartenant à un ensemble plus vaste de documents qui pourront être traités à des moments et/ou à des niveaux différents de la formation. Du point de vue du formateur, des regroupements peuvent être envisagés entre supports ayant en partage certains traits identitaires. Les objets d'enseignement introduits en classe pourront permettre de confronter les apprenants à la matrice discursive d'un genre à travers l'étude de plusieurs documents.

À titre d'exemple, la matrice discursive de la critique d'objets culturels (films, expositions, etc.) comprend une séquence informative, une séquence descriptive/narrative et finalement, une séquence appréciative (voir Brasquet-Loubeyre 1990). Quant à la matrice discursive de la publicité, elle comporte généralement une séquence informative, une séquence affective destinée à toucher le consommateur, à le sensibiliser au produit, à le séduire, à éveiller son intérêt, etc. et finalement, une séquence renfermant la visée pragmatique, laquelle consiste à inciter à faire quelque chose : faire faire, faire lire, faire acheter, etc. (voir Claudel 2014 : 109). L'identification des spécificités d'un genre peut aussi passer par l'examen de phénomènes extra-linguistiques (environnement, situation de communication, jingle, décors, etc.) ou para-linguistiques (prosodie, kinésie, gestuelle, typographie, etc.). Ces marques génériques peuvent participer à la mise au jour de différences entre genres quelque peu comparables comme un cours magistral et une communication scientifique ou une invitation à se présenter lors d'un jeu radiophonique ou lors d'un entretien d'embauche.

2.2.3. La tâche dans une perspective actionnelle

L'apparition de la perspective actionnelle a conduit à un déplacement des préoccupations vis-à-vis des corpus. En effet, cette approche repose sur la primauté accordée à l'action dans le développement de la compétence de communication (voir CECRL 2001 : 15). Et si rien n'est dit de l'arrière-plan théorique sur lequel s'ancre la notion d'action (voir Laurens 2012 : 103), l'objectif poursuivi n'en demeure pas moins la préparation des apprenants à agir langagièrement.

Dans ce cadre, la didactique des langues demeure liée « à la linguistique pragmatique, à la linguistique interactionnelle et à l'analyse du discours » (*ibid.*). Néanmoins, le changement opéré repose sur la démarche privilégiée qui s'attache à la réalisation d'une tâche – le

comportement observable – à partir de supports variés dont l'apprenant va s'emparer pour « mobiliser ses ressources, ses stratégies et ses compétences, seul ou avec d'autres » (*ibid.*). Par exemple, partir d'une tâche comme la préparation d'un voyage appelle au regroupement de documents issus « de genres variés, mais qui n'en servent pas moins un même enjeu » (voir Claudel, Lemeunier 2012 : 153). Site internet d'une compagnie aérienne, carnet de vaccination, billet électronique, consignes aux voyageurs, brochure touristique, etc. sont appropriés à la tâche poursuivie. Le traitement des supports doit, par la suite, conduire à une réflexion sur le rôle de chacun dans le cadre d'une activité de classe en adéquation avec une action sociale à accomplir : acheter un billet en ligne, vérifier ce qui est autorisé ou non à mettre dans sa valise, choisir un hôtel, décider d'un itinéraire de voyage, etc. (*ibid.*).