

Explication scientifique, explication didactique, explication médiatique

Vasile DOSPINESCU

Université de Suceava

Abstract: Our paper aims to delineate the three categories of the explanation, to show their specificity and their peculiarities in accordance with the domain in which they function normally, laying emphasis on what is called media explanation, a discursive procedure deriving from the first two, particularly present in the media discourses which are not meant uniquely to inform but also to “enlighten” (in every sense of the word) an ever-curious audience who are keen on learning the why and the wherefore of the reality they are surrounded by.

Nous sommes tous d'accord, dès qu'il s'agit des discours de la presse écrite et, d'une manière générale, du discours médiatique, sur le rôle qu'ils accomplissent, à savoir celui d'informer, de transmettre des nouvelles, autrement dit de faire savoir à un large public ce qui se passe dans la cité ou ailleurs, partout dans le monde. La vie sociale, tous les commerces des gens vivant dans de vastes collectivités ne sont possibles qu'à la faveur des informations qui nous disent chaque jour où nous en sommes de notre vie communautaire, de nos progrès, de nos victoires ou de nos défaites, enfin de quoi seront faits nos lendemains. A écouter, à regarder et, surtout, à lire les nouvelles, nous nous rendons vite compte que le travail des médias ne se borne pas à enregistrer les informations sur le mode de la description ou de la

narration pure et simple, mais que, suivant les genres journalistiques, ceux à énonciation objectivée (la brève, par exemple) et ceux à énonciation subjectivée (le commentaire, l'éditorial, la chronique), les journalistes de toutes sortes vont plus loin, plus précisément ils font aussi œuvre d'explication¹, en justifiant, en argumentant, en donnant leur point de vue ou celui de ceux qu'ils appellent au secours (hommes politiques, savants ou experts) pour s'assurer qu'ils se font comprendre par un large public on ne peut plus hétérogène du point de vue de sa compétence de compréhension des événements rapportés par les médias. Cette manière de faire est typique du discours de transmission de savoirs, du discours didactique ordinaire ou institutionnalisée (le discours de l'École)² dont la vocation est de transmettre les savoirs tout en s'assurant que le destinataire les comprend et les assimile en les intégrant dans son système de connaissances.

Les trois catégories d'explication insérées dans le titre de cette étude ne fonctionnent ni de la même façon ni ne comportent la même structure actancielle, enfin elles n'ont pas non plus le même objet, ni le même type de destinataire. Afin de pouvoir dégager la spécificité de l'explication médiatique, il nous faut d'abord voir quelques traits particuliers de l'explication scientifique et de l'explication didactique (pédagogique ou, avec un terme plus englobant, éducative). Sălăvăstru (1995: 278-301) oppose l'explication scientifique à l'explication éducative, avec son noyau dur, l'explication didactique (manifeste dans les actes didactiques classiques). L'explication scientifique comporte au moins deux sens, dont le premier vise le domaine dans lequel se manifeste l'explication en tant que démarche cognitive, à savoir le domaine de la science ou des sciences, le second se rapporte à la *demande de correction*, «cette forme d'explication qui répond aux normes de correction d'un pareil

¹ *Le savoir se structure selon le choix d'activité discursive*, les journalistes peuvent donc choisir de « décrire », de « raconter » ou bien d'« expliquer » (Cf. Charaudeau, 1997, *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*, Paris, Le Seuil).

² Voir Dospinescu, 1998: 226-241.

discours cognitif» (*id.*, p. 284, traduit par nous, V.D.). Dans le premier sens, l'explication scientifique diffère de l'explication commune (populaire), dans le deuxième sens, *l'explication scientifique* (la seule *correcte*) diffère de *l'explication non scientifique* (*incorrecte*). *L'explication éducationnelle*, elle, comme «unique forme d'explication qui satisfait les exigences d'une intervention cognitive» (*id.*, p. 285) dans le domaine de l'éducation, envisage uniquement les «les valeurs d'ordre général, les aspects consacrés et reconnus comme tels par la communauté scientifique» (p. 285 et suiv.). Il s'agit précisément de ces valeurs qui ne peuvent nullement faire l'objet de disputes, cette restriction étant déterminée et imposée par l'intentionnalité déclarée du discours didactique qui vise, de par sa nature même, à provoquer, certaines modifications chez son destinataire (l'Élève) qui ne sont possibles que par rapport «aux problèmes résolus et établis à jamais dans tel ou tel domaine cognitif» (*id.*, p. 255). C'est pourquoi la stratégie de tout enseignant sera différente selon que son discours vise un objet de savoir élucidé ou au contraire un objet sujet à controverse: il sera proprement explicatif (le discours des matières du secondaire) ou il tendra à devenir d'explicatif argumentatif, voire même polémique comme dans le cas du discours universitaire. *L'explication éducationnelle est une explication pour autrui* et met en scène trois facteurs, un objet domanial et deux actants: l'intervenant explicatif (A), le domaine de l'explication O (l'objet sur lequel porte l'explication) et le destinataire de l'explication B (individu ou collectivité). La structure actancielle en est: **A explique O à B**. L'explication éducationnelle est donc centrée sur le sujet B, conçue pour lui et adaptée à la compétence sémio-cognitive de celui-ci. Le discours explicatif-éducationnel choisit ces procédures didactiques qui facilitent la compréhension et, par là même, l'adhésion du destinataire à la vérité du discours qu'on lui expose et 'impose'.

L'explication scientifique, par contre, n'engage que deux facteurs, l'intervenant scientifique et le domaine de l'explication (A explique O). L'intervenant scientifique est préoccupé de fonder son explication sans nullement être intéressé ni concerné

par la qualité de réception de l'explication scientifique qu'il a donnée du domaine (O) en question car la science reste indifférente, insensible même, au feed-back des récepteurs. Nous corrigeons cette conception de l'explication scientifique par celle comportant deux actants seulement, disposés de part et d'autre du verbe «expliquer»: **X explique Y**. (cf. Moirand, 2007: 118) Ces deux actants sont en outre non animés (objet, phénomène, mécanisme, principe, loi, etc.) car le verbe «expliquer» commute ici avec des expressions dénotant un rapport de cause à conséquence (*s'explique par, est dû à, est provoqué par, produit par, l'effet / le résultat de, résulte / provient de, etc.*). Le chercheur, en tant qu'actant humain, est effacé dans cette interprétation de l'explication scientifique qui fait valoir l'opérateur explicatif **Pourquoi**: tout en restant à l'extérieur, c'est tout de même lui qui pose «le pourquoi?» qui déclenche le **Parce que** intégrateur: *Le spécialiste n'est plus l'agent de l'explication, mais le témoin, l'observateur, l'expérimentateur, et un énonciateur légitime, reconnu comme compétent et neutre, d'un discours explicatif, qui n'est pas d'ordre didactique* (*Id.*, p. 119). Si la science (l'explication scientifique) peut atteindre un large public, c'est grâce et à la faveur de l'intervention explicative éducationnelle, dans ce qu'elle comporte comme procédures didactiques de reformulation et de transposition didactiques des savoirs savants. Les objets de savoir, pour être communiqués, pour être mis en circulation dans la société, seront ainsi soumis à un processus de transformations, c'est-à-dire qu'ils subissent un traitement discursif tel qu'à la fin ils puissent être compris et assimilés. On peut affirmer que la diffusion de la science, des explications scientifiques et leur compréhension par les communautés extrascientifiques se font grâce précisément à cette démarche discursive particulière qu'est l'explication éducationnelle et didactique, à travers ce qu'on appelle, au niveau des médias plus ou moins spécialisés, le discours de vulgarisation des savoirs d'une part, et, d'autre part, le discours didactique oral (de la classe) ou celui écrit du manuel et d'autres supports audio-visuels qui investissent l'institution de l'École. Le devenir scientifique de la société se fait suivant ce

schéma bien simple: *explication scientifique* → *explication éducationnelle (didactique)* → *découverte (explication) scientifique*. Le discours didactique se présente d'ailleurs comme une méta-explication, c'est-à-dire comme explication sur une autre explication. L'agent de pareille explication est animé d'une intention forte, et assumée par statut, qu'il met en œuvre pour, en quelque sorte, *guider l'intelligence et imposer la compréhension et l'assomption conceptuelle et fonctionnelle* des savoirs. Un des aspects saillants qui oppose l'explication scientifique à celle didactique est la différence sémiologique: la première opère avec des sémiotiques complexes, des langages de spécialité, plus ou moins spécialisés et donc ésotériques pour la plupart des mortels, gens ordinaires ou même très instruits mais ignorants du domaine; l'explication didactique, elle, s'en remet, pour parvenir à son but, aux signes du langage naturel et aux sémiotiques les plus pragmatiques, à l'exception des matières qui n'utilisent que les langages formels. Car tout discours didactique engendre du sens à travers l'explication au double sens de procès et de résultat de ce procès, et aspire à la plasticité et à la prégnance des (re)formulations. La cohérence à laquelle aspire tout discours est ici étayée par le mécanisme de l'explication. «Le pourquoi et le comment phénoménologiques» se manifestent et s'actualisent dans et à travers la procédure discursive de l'explication. Enfin, pour revenir à l'explication tout court, nous dirons que le discours explicatif est ce discours qui présente un objet (ou plus précisément un faisceau de cet objet) comme étant problématique pour le transformer discursivement (schématisation discursive) dans un objet non problématique. Autrement dit, pour que ce quelque chose d'hétérogène qui déstabilise l'objet redevienne homogène, qu'il acquière à nouveau sa cohérence par rapport au faisceau de l'objet, il faut, selon J. Chesny-Kohler (1983), que se manifeste un «intégrateur» dont le rôle est celui de remettre bien à sa place l'élément hétérogène, perturbateur, dans le faisceau de l'objet qui se voit de la sorte transformé dans un objet nouveau (cf. Dospinescu, 1998: 232-236), ou, comme le dit J.-B. Grize, la démarche explicative enrichit le faisceau de l'objet avec un

nouvel élément, qui n'est intégré tant que la réponse à la question *POURQUOI le faisceau x est problématique* n'est pas donnée: *x est problématique PARCE QUE y*.

D'autre part, ce qui rend possible et effective l'explication médiatique sous toutes ses formes (scientifique, didactique, et ses formes marginales telles la justification et l'argumentation), c'est le rôle de catalyseur³ discursif de la mémoire dans toutes ses manifestations dans les médias: *mémoire «inscrite», consciente ou inconsciente, mémoire que l'on traque et que l'on construit ?* se demande Sophie Moirand, *mémoire faite de «rappels intentionnels ou d'oublis sémantiques partiels des sens, des situations et des événements»* (2007: 115), *mémoire des images* (de presse écrite, de presse audio-visuelle), *mémoire des mots, des énoncés* (mémorables) et des discours avec tout ce que les unes comme les autres charrient de sensations, de perceptions et de représentations nettes ou simplement allusives, enfin *mémoire interdiscursive*, construite par les médias, responsable des mémoires collectives. C'est précisément cette mémoire interdiscursive, à travers les correspondances intra- et interdiscursives que font résonner les savoirs allusifs portés par les mots et les rappels évocateurs des discours autres, qui rend possible l'explication en rétablissant, tout au long du faire discursif, les relations entre mémoire, savoir et histoire. Ces échos interdiscursifs, autant de correspondances sémantiques et /ou pragmatiques, actualisés grâce au «faire explicatif» du médiateur, construisent des domaines de mémoire à court, à moyen et à long terme, lesquels permettent de replacer les événements présentés dans leur perspective historique et en assurent l'intelligibilité: *Alors les relations ainsi établies entre mémoire, savoir et histoire dans le fil horizontal du discours par le mode explicatif médiatique participent également à l'orientation pragmatique (voire à l'argumentation) des genres du commentaire* (Id., p.116).

³ Cf. Dospinescu, 1998: les catalyses mnémotechniques, des unités discursives textuelles ou iconiques insérées dans le texte proprement dit ou dans le péri-texte qui déclenchent le rappel, la remémoration des connaissances.

L'explication est une procédure discursive («mode discursif» chez Moirand) foncièrement et profondément dialogique. Elle se déclenche toutes les fois qu'un déséquilibre sémiocognitif intervient entre un Je locuteur et un Tu interlocuteur et dure aussi longtemps que le besoin intellectif n'a pas été comblé. Même dans le monologue (je me dis O, je m'explique O), le Je locuteur, tout en restant le même, se dédouble (J'explique O à autrui → J'explique O à moi-même), en un Je₁ qui pose la question (Pourquoi X ?) et un Je₂ qui y répond (Parce que Y ?). A ce titre, on doit dire que ce dialogisme foncier de l'acte explicatif (construit, selon Holliday, sur une composante interactionnelle de l'ordre du «faire comprendre quelque chose à quelqu'un») fonde les relations entre savoir, mémoire et histoire, et qu'il est inscrit, dans la presse écrite, dans une «interaction représentée» (cf. Moirand) de façon explicite (forme dialogale «montrée» dans les interviews) ou implicite (formes d'apparence monologale dans d'autres genres journalistiques, tels le commentaire, l'article d'analyse, l'éditorial). Autrement dit, la structure actancielle de l'explication articulée autour du verbe à trois actants *expliquer*: **A explique O à B**, intériorisée par chaque locuteur selon le modèle de l'école où **qqn₁ enseigne qqch à qqn₂**, impose une asymétrie des places interactionnelles commandée par l'asymétrie des connaissances entre A et B (cf. *supra* le décalage sémiocognitif), asymétrie parfaitement illustrée par les genres discursifs dialogaux des médias audio-visuels (radio, télévision), tandis que, dans la presse écrite, elle est simulée par le jeu bien connu des questions-réponses («qu'est-ce que c'est O ?») «Pourquoi / Comment X...», «Parce que...» qui coupent le déroulement du discours ou s'insinuent dans le péri-texte (titres, sous-titre, encadrés, renvois, légendes des documents infographiques, etc.) des «microgenres à vocation didactique» et à structure parfaitement didactique. Ces questions-réponses «des professionnels de l'explication» (Moirand, 2007: 117) et leur mode d'insertion dans le fil horizontal du discours fonctionnent selon le mécanisme discursif que j'appelle «intermittence de l'énonciateur didactique» (cf. Dospinescu, 1998: 85, 132, 232, Dospinescu, 2003: 127-139),

avec des explications construites par l'énonciateur médiatique lui-même ou, souvent, empruntées à d'autres 'explicateurs' dont il ne cite pas les noms, comme cela se passe dans la classe où l'enseignant n'est pas tenu de toujours citer les auteurs des savoirs qu'il transmet à ses élèves. Mais il arrive que le discours de l'autre sur l'objet problématique soit convoqué par le médiateur, ce qui produit une situation trilogale dans laquelle celui-ci fait appel à la mémorisation de savoirs, d'expériences relevant de cette petite encyclopédie ordinaire qui représente notre ancrage quotidien dans l'actualité. L'appel aux connaissances stockées dans la mémoire se fait à la faveur de l'analogie, de la comparaison (*l'objet X est comme, le phénomène X c'est / se passe comme (si), c'est une sorte de... etc., tel..., pareil(lement) à...*), des catalyses mnémotechniques⁴, le médiateur étant alors tenu de reformuler l'explication avancée par le savant, par le spécialiste, par l'homme politique, par l'expert ou toute autre source conformément à la structure actancielle **A explique (en reformulant) O [ce que dit ou fait Autrui] à B**: *Ainsi l'explication semble reposer sur l'articulation de dimensions cognitives (la connaissance de ce qu'on exprime et la nature des savoirs à expliquer) avec des dimensions communicatives (les places de celui qui explique et de ceux à qui on explique, les représentations qu'on a des connaissances de l'autre, où et quand et à quel propos a lieu cette explication.* (Moirand, 2007: 117). Cela ressemble assez à ce qui se passe dans le discours didactique de l'école, qui cependant est beaucoup plus contraint par le contrat didactique, par les obligations de service de l'intervenant éducatif qui «semble avoir été 'programmé' pour produire un dis-

⁴ Les catalyses mnémotechniques se réfèrent à ces séquences qui, sous différentes formes discursives (textuelles, iconiques et icono-textuelles), sollicitent la mémoire du destinataire d'une intervention didactique, explicative, à travers les activités de codage, de stockage et d'activation de l'information, déclenchées et supervisées par l'énonciateur didactique (ici le médiateur reformulant) pour guider le processus d'attention volontaire dans la sélection, le maintien et le traitement de l'information chez le sujet effectuant des activités cognitives comme apprendre, comprendre, résoudre des problèmes (v. Dospinescu, 1998: 326-327)

cours égal, uniforme, niveleur, à même d'inculquer des comportements cognitifs similaires, ou du moins comparables, aux destinataires de son discours». (Dospinescu, 1998: 101). De là peut-être les paradoxes de l'explication dans les médias, dont parle Moirand (2007), où l'explication du spécialiste est censée être reformulée par un journaliste ou un tiers, avec tout ce que cela comporte comme processus de didactisation dont il ne détient pas la compétence légitimante ou par tel expert «reconnu comme compétent mais pas forcément neutre» (*Id.*, p.118) qui propose une explication qui est vite absorbée dans «la ronde» des discours médiatiques hors du contrôle de l'énonciateur premier. Dans ces conditions, dans les deux cas de figure, l'explication se dilue et risque de glisser vers la justification, la persuasion (cf. les propos des hommes politiques cités), vers l'argumentation pure et simple dans les éditoriaux ou les chroniques où le journaliste est tenu d'assumer un rôle dénonciateur, critique, moralisateur même, etc., enfin vers la polémique par médias interposés.

Selon Moirand (2007), l'explication médiatique est spécifiquement sous-tendue par deux structures actanciennes complexes prédominantes dans la presse écrite: une première est une combinaison d'une représentation «didactisée» de l'explication avec une représentation de l'explication vue comme une activité causale surtout dans les situations où le médiateur convoque ce que l'auteur appelle les «paroles expertes» des scientifiques, ce qui est représenté par la formule: **M(édiateur) explique à P(ublic) que [S(ience) dit que (X explique Y)]**, la deuxième structure actancielle ne diffère de la première que parce que la place du discours de la science est prise par des discours divers provenant de communautés diverses, selon la formule: **M explique à P que [C¹, C², C³, C⁴, Cⁿ... disent que (X explique Y)]**. Ces communautés convoquées par le médiateur sont intéressées à trouver des raisons aux faits du monde rapportés dans la presse, des ébauches d'explication sans lien causal démontré, bien «établi» parce que connu et reconnu, qui sont «plutôt des hypothèses explicatives que des explications 'reconnues'» (*Id.*, p. 119), qui n'en sont pas moins importantes car elles

entretiennent ce que j'appelle la ferveur heuristique, cette dimension de l'intellect sans laquelle il n'y aurait pas de vraie réponse à nos questionnements, pas de vraie science et de bonne conscience. Cette explication médiatique fonctionne dans l'ordre du bon sens, plus ou moins commun, qui table sur la dimension fortement associative entre dires et faits que l'intelligence cognitive évalue pour en extraire une explication 'apaisante' «des enjeux sociaux des événements» (p. 120). Car expliquer c'est à tout moment convoquer différents domaines de mémoires comme dans le discours didactique (cf. *supra* les catalyses mnémotechniques). La complexité de la structure actancielle de l'explication est illustrée dans la matière textuelle dans l'appel plus ou moins constant aux discours des autres: d'abord il s'agit de l'assomption des discours et des questions supposés intéresser les différentes catégories de public, ensuite il est question de prendre en compte des discours autres antérieurs venant d'ailleurs, discours d'experts ou d'autres communautés concernées par l'événement traité dans les médias. C'est là un dialogisme double (cf. Moirand, 2007: 120-121), «fait à la fois des discours antérieurs autres et des discours à venir que l'on anticipe chez l'autre». Ce dialogisme qui rappelle le dialogisme du discours didactique prend des formes variées, plus ou moins explicites en fonction du locuteur / scripteur qui explique, des destinataires de l'acte explicatif, de l'objet à expliquer et même du lieu où on explique, et du genre journalistique et, non moins important, des contraintes médiologiques. Comme dans le discours didactique, les questions que l'énonciateur médiatique est amené à imaginer afin qu'il puisse construire son explication, précisément cette explication censée être celle-là même attendue par le destinataire, doivent être celles qui déclenchent le mécanisme de l'explication qui se solde par des configurations discursives explicatives. Ce sont les schématisations discursives (Dospinescu, 1998: 213-219), véritables séquences explicatives (*Id.*, p. 236-238) qui, dans le cas du discours médiatique, sont auto-déclenchées car le scripteur, tenu d'évaluer la compétence sémio-cognitive du destinataire (connaissances du public), «présuppose que son

interlocuteur ne connaît pas x , ne comprend pas x (déséquilibre au plan des compétences linguistiques et / ou encyclopédiques) (*Id.*, p 237) et prend l'initiative de l'explication. Comme dans le cas du discours didactique écrit, le scripteur médiatique doit, d'entrée de jeu, avoir la capacité de considérer son destinataire en tant que demandeur potentiel d'explication, d'autant qu'il ne saurait bénéficier d'un feed-back en temps 'en direct', hormis le cas des médias audio-visuels qui pratiquent des formes de communication interactive entre médiateur et public pour certaines émissions (reportages en direct, tables rondes, talk-shows d'analyse politique, etc.). Les réponses à ces questions imaginées par le médiateur sont influencées par tout ce qu'il sait de l'autre (représentations de ses connaissances, de ses opinions, de ses croyances, en un mot de sa mentalité), par ce qu'il sait ou croit de ce qu'il explique et même par l'image qu'il veut donner de soi à son public et qui tient de ce que j'appellerais l'ethos médiatique (le cas des journalistes qui, tout en expliquant, se plaisent à en remonter !).

Les questions qui se posent pour ouvrir une explication, comme dans tout discours de transmission de connaissances, ou discours de découverte de connaissances, sont des plus ordinaires: *qu'est-ce que c'est ?* pour *expliquer*, au sens de *présenter par délimitation / identification* (en reformulant par définition, par analogie, illustration ou exemplification), des objets, des phénomènes plus ou moins connus ou tout à fait inconnus («vache folle» ou «encéphalopathie spongiforme», «grippe aviaire», «tsunami», «OGM», crise financière, etc.). Des infographies, des représentations iconiques de toutes sortes, des encadrés et même de petits glossaires envahissent alors le texte médiatique qui peut prendre souvent des allures de manuel ou de traité 'scientifique'.

Avec la définition, on en est au moment de déclenchement de l'opération d'explication proprement dite vue comme un mécanisme d'analyse, d'interprétation, véritable démarche heuristique, moteur du discours dialogué mis en marche pour maintenir l'intercompréhension en assurant un seuil minimal

d'intelligibilité des objets ou des phénomènes peu ou mal connus. L'intelligibilité est œuvre de construction cognitive de l'objet de savoir par l'appel constant – tout comme cela se passe dans le discours didactique oral (de la classe) ou écrit (du manuel scolaire) – à des représentations de connaissances, à des souvenirs de savoirs véhiculés par des discours antérieurs (mots, énoncés, textes) provenant de différentes sources convoquées explicitement ou non par le médiateur.

La question par excellence qui déclenche l'explication, qui est la marque même de celle-ci, est représentée par les deux adverbes interrogatifs POURQUOI et COMMENT qui anticipent sur les causes, les raisons, les motifs qui expliquent ou justifient les fonctionnements, les mécanismes des objets et des phénomènes scientifiques, sociaux, économiques ou politiques, tout ce dont est faite notre vie quotidienne telle qu'elle est reflétée dans la presse. Le plus souvent l'explication scientifique donnée dans les médias est parsemée de maints *Pourquoi?* et *Comment?* déclenchant des séquences explicatives où sont rappelés tous ces savoirs et ces savoir-faire, tous ces souvenirs expérimentiels ou théoriques d'une science préexistante (encyclopédies et dictionnaires de sciences, articles de revues scientifiques, interviews d'experts ou de savants, etc.) que, pour apporter la lumière, le médiateur convoque tout en simulant le parcours cognitif du scientifique: *C'est ainsi que, comme le dit A. Lecomte (1981, 70), la production de l'explication scientifique «fait appel à un hétérogène [cf. supra l'élément hétérogène, perturbateur dans le faisceau de l'objet, n. n., V. D.] ayant sa garantie du côté d'un autre discours: celui de la théorie, celui des grands auteurs», que la presse entrecoupe des comment et des pourquoi que se pose le chercheur lui-même, représentant alors la démarche cognitive de la science et pas seulement les questions des destinataires «novices».* (Moirand, 2007: 124).

Un autre type d'explication semble imprégnée d'un dialogisme impénitent, qui ne tarit pas tant que le besoin

d'explication de l'interlocuteur n'est pas assouvi par la compréhension nette de l'événement présenté. Les questions qui apparaissent alors sont de l'ordre de la demande de conseils, de savoir-faire procéduraux et du don de consignes (cf. Moirand, 2007: 123): il s'agit de «*comment on fait*» ou «*comment ça marche / fonctionne*», deux questions qui font voir, par l'intérieur, les mécanismes des choses et des phénomènes dans les rapports que le public est censé avoir ou peut envisager d'entretenir avec les unes et les autres. A ces deux questionnements, peuvent s'en ajouter d'autres, tels «*quand est-ce que ça arrive / on fait x*», «*où est-ce que ça arrive / on fait x*», «*à quoi ça sert*», «*comment on s'en sert / on se protège...*», etc., dont regorge la presse écrite et audio-visuelle. Toutes les circonstances peuvent être convoquées pour faire voir (expliquer) au public, en narrant et en décrivant, ce qu'est un objet ou un phénomène inconnus et, en même temps, mettre en garde ce public sur les risques que telle chose ou tel événement peut présenter pour la personne humaine, pour la société (le cas récent et encore d'actualité de la grippe porcine). L'inquiétude, la peur du public face à l'inconnu, qu'il s'agisse de phénomènes naturels extraordinaires ou bien d'événements économiques, financiers ou politiques, fait poser une foule de questions (cf. les questions multiples suscitées en Europe par la maladie de la vache folle, par le poulet à la dioxine, par la grippe aviaire, par les OGM, par le tsunami de 2005, par le 11 septembre, ou les questions qui ont déclenché, mondialement, de vastes explications plus ou moins savantes et des justifications interminables pour la crise financière, etc). On comprend que dans tous ces cas-là, nous sommes tous, médias comme publics, travaillés par ce dialogisme anxieux, préoccupant, surexcité, que, plus haut, j'ai appelé «impénitent», dialogisme sous-tendu par une interactivité fébrile qui enflamme la mémoire⁵, qui évoque et invoque des savoirs

⁵ Il ne peut pas y avoir d'explication sans la participation évocatrice de la mémoire qui seule conserve les sens, ainsi que tout ce qui s'y rattache, que les mots développent dans l'histoire, cette mémoire qui est support de la mémoire interdiscursive médiatique: «Comme tout texte explicatif, les textes de

anciens ou récents, collectifs et individuels se mélangeant afin de construire des hypothèses, des schématisations cognitives, des schémas d'explication, pour 'apprivoiser', rendre familier l'objet ou l'événement qui interpelle, contredit et intrigue notre intelligence du monde: *On voit ainsi s'entremêler les fils interdiscursifs qui font appel à la mémoire de discours produits ailleurs et avant et les fils interactionnels qui imaginent ou anticipent les discours et les interrogations des destinataires.* (Moirand, 2007: 125) Les explications sont souvent données, surtout lorsqu'il s'agit d'événements socio-politiques, par plusieurs communautés. Leurs explications sont représentées de deux manières: tantôt elles sont carrément rapportées ou reformulées «dans des textes à énonciation objectivée qui présentent un intertexte à plusieurs voix, dont le médiateur reste le chef d'orchestre» (*id.*, p.126), soit elles sont rendues à travers les discours prononcés par des personnes incarnant une certaine «autorité» mais non pas un représentant des médias, à qui le journaliste demande (les interviews) de donner *leur* point de vue sur l'objet en question (énonciation subjectivée). Les journalistes, analystes ou éditorialistes, sont tenus de fournir des explications dans ce que Moirand appelle des genres à énonciation subjectivée, tels l'éditorial, le commentaire, les chroniques. Ces explications n'ont rien de ce qu'on peut appeler «l'explication experte au sens scientifique du terme» (*id.*), ce sont des explications à fondement sociologique qui se proposent de déceler le sens socio-politique profond des événements reflétés par le même journal ou par des médias différents, des explications et des justifications passées au crible de la critique clairvoyante des journalistes, une critique qui démonte les ressorts cachés des affaires de toutes sortes et offrent une perspective sur les évolutions et les enjeux socio-économico-politiques de la société. (voir l'analyse d'un tel discours dans Dospinescu, 2007) Comme le bon professeur de qui les élèves

commentaire font appel à la mémoire, celle de l'énonciateur et celle du destinataire» (Moirand, 2007: 128).

attendent la bonne solution, le journaliste se crée ici cette même image, il veut être le «bon» journaliste qui veille au confort intellectuel et à la sécurité morale (sociale, économique, voire physique) des lecteurs dont il défend les intérêts. Ces lecteurs, destinataires empiriques, présents ou virtuels, sont moins importants que le surdestinataire, ce tiers «instruit» (le mot est de Michel Serres) se manifestant dans le discours intérieur, «l'une de ces voix qui se confond avec ce qui exprime le point de vue de la classe à laquelle nous appartenons, ses opinions, ses évaluations» (Volochnov, *apud* Moirand, 2007: 127), ce tiers plus ou moins consciemment et volontairement présent derrière ce que nous disons et, surtout, ce que nous écrivons, digne représentant du prototype de la classe à laquelle, par vocation, affinité ou intérêt, nous appartenons. Ce tiers qui nous cautionne, tout en nous (auto-)censurant, auprès de nos interlocuteurs, est incarné par l'archétype du journaliste indépendant, bien informé et constamment critique dans les sociétés libres: *il s'agit d'une explication qui voudrait correspondre à l'attente de certaines classes de lecteurs, les citoyens des démocraties développées, et à la représentation que semblerait avoir l'énonciateur d'un surdestinataire conforme à cette attente* (Moirand, 2007: 128). Pour donner un exemple, c'est le cas, chez nous, d'un journaliste comme Cristian-Tudor Popescu qui se fait le porte parole d'un certain public, à la fois destinataire et surdestinataire: chez lui, les explications sont, ou du moins, paraissent de véritables «organisations raisonnées»⁶ qui étaient la démarche explicative et justi-

⁶ La connaissance ne saurait être présentée, communiquée qu'à la faveur des structures logiquement enchaînées sous la forme générale de l'explication *explanandum* → *explicans*, qui comporte deux isotopies de lectures: la première engage, au plan cognitif, *l'organisation raisonnée* tandis que la deuxième renforce et étaye, au plan interactionnel, *la communication* («faire savoir») et l'argumentation («faire-croire») (cf. Miéville, Apotheloz et Brandt, 1992, *Les organisations raisonnées. Analyse de l'articulation des séquences du discours, in Travaux du centre de Recherches Sémiologiques*, Neuchâtel, CdRS, no 60). C. T. Popescu alterne avec beaucoup d'à propos ces deux plans, façon de faire qui correspond au mécanisme de l'intermittence de l'énonciateur didactique (v. ici-même).

ficative fondée sur une logique serrée, grâce à l'administration de preuves factuelles et / ou déductives que le destinataire ne peut ne pas accepter et à la 'vérité' desquelles il finit par adhérer. Le devenir des séquences explicatives, chez ce journaliste, est graduel, fondé sur une rationalité naturelle comme celle du langage naturel telle qu'elle est vue par Grize dans *Logique et Langage*. Les séquences se succèdent dialectiquement pour engendrer du sens par le jeu des affirmations et des négations, des contradictions apparentes et des éclairages subséquents, des exemples et des illustrations mémorables à fonction mnémotechnique, qui articulent l'architecture de l'explication.

On peut, à propos de l'explication médiatique, tout aussi bien parler de *l'intermittence de l'énonciateur médiatique* sur le modèle de *l'intermittence de l'énonciateur didactique* (cf. Dospinescu, 1998: 232-233; 285-297), concept que j'ai créé pour articuler le discours narratif et descriptif produit sur un objet de savoir à faire connaître, discours qui s'énonce tout seul, au discours de l'explication qui fait émerger l'énonciateur, dont la présence agissante se fait sentir sur la surface du premier. Il y a dans les deux types de discours, didactique et médiatique, une relation très étroite entre co-énonciation et explication quand même cette relation n'est pas toujours marquée discursivement. Même non explicite, l'intention d'explication est toujours présente, trahie par le déroulement même du discours qui *se fait* sous les yeux (et aussi bien dans les oreilles !) du destinataire. Tant que l'intercompréhension est censée fonctionner, le discours se dit tout seul et l'énonciateur 'se fait tout petit', sa 'voix' ne s'entend plus, mais dès que la compréhension est menacée, l'énonciateur reparait sur le fil horizontal de son texte de façon implicite (des énoncés explicatifs que rien n'annonce ni personne apparemment ne demande, criblent la surface du texte narratif: autant de reformulations, de paraphrases, de définitions, d'exemples ou d'illustrations etc.) ou, par contre, de façon explicite quand le *Je* explicateur annonce son entrée en scène («je suis dans l'obligation d'expliquer», «il faut dire (= que je vous

dise) / préciser / se rappeler / comprendre / retenir», «je veux vous montrer / vous faire voir pourquoi / comment»; «je me demande / me pose la question de savoir pourquoi...», etc.), s'exhibe avec ses propres commentaires, invoque les discours explicatifs des autres qu'il cite à l'appui de ses points de vue, feint l'ignorance pour apporter des éclairages, etc.⁷ Car cette intermittence de l'énonciateur médiatique se manifeste dans ce va-et-vient entre l'avant-scène de son propre discours, quand le scripteur / locuteur paraît à la surface du texte, et la toile de fond du discours proprement dit sur un objet de savoir, quand il s'estompe jusqu'à s'effacer, laissant le discours se dire lui-même. Le locuteur / scripteur revient donc toujours, pour expliquer, au premier plan de l'énonciation (*je médiateur / vous lecteur/s/, nous / on = je médiateur + (vous lecteur) + autrui (expert, savant, autorités administratives ou politiques)*), dans les étapes de positionnement interactif et intersubjectif par rapport à l'objet à communiquer et au destinataire, tout au long du processus de transmission de cet objet, dans les moments d'évaluation des actes cognitifs (compréhension, (re)mémoration, représentation, etc.) censés être effectués par le destinataire, pour s'assurer de contrôler la cohérence et la fluidité de la communication. Explication médiatique et intermittence de l'énonciateur sont deux concepts complémentaires, deux mécanismes discursifs à potentiel interactionnel et cognitif dont la fonction est d'assurer l'intercompréhension et, par là même, la réussite de la communication. En outre, il semble que l'intermittence de l'énonciateur est, dans la communication médiatique, d'autant plus déter-

⁷ Sophie Moirand illustre elle-même ce type de comportement de l'énonciateur que j'appelle aussi *intermittence explicative*: «*Mais lorsque le sujet énonciateur «se montre» et glisse vers une explication sur les enjeux sociaux ou socio-politiques d'un événement, l'explication fait également appel à un hétérogène, lequel n'est plus seulement celui des grands auteurs ni de la théorie, mais un hétérogène qui mêle un certain nombre de discours antérieurs plus ou moins mémorisés et empruntés à une diversité de communautés. Un même événement, l'éclipse de soleil de l'été 1999, a pu ainsi donner lieu à une explication scientifique didactique mais aussi à une explication socio-économique...*» (2007:124).

minante dans cette réussite que locuteur / scripteur et auditeur / lecteur ne sont pratiquement jamais en contact physique direct. L'explication est donc étayée par l'intermittence qui nourrit l'ethos médiatique et contribue à hypertrophier le moi-(co)énonciateur qui exprime haut et fort ses points de vue en son nom (de la rédaction ou du média)⁸ ou au nom de celui ou ceux qu'il cite pour faire participer le plus de monde – y compris le public dont on rafraîchit la mémoire et qu'on invite à réfléchir – à la construction des hypothèses, des éclairages à même d'expliquer, de justifier ou simplement d'argumenter telle opinion, telle croyance, à même de combattre tel préjugé ou de combler telles lacunes: *Dans les commentaires des médias (à énonciation plutôt subjectivée, n. n. V.D.), l'explication semble s'articuler avec «le point de vue» du locuteur et / ou de celui ou de ceux dont on cite les paroles* (Moirand, 2007: 150). C'est pourquoi dans tous ces cas, l'explication n'en est pas une qui rappelle les savoirs savants partagés par telle ou telle communauté, elle n'est plus non plus foncièrement didactique car elle risquerait d'ennuyer les destinataires de ces textes de commentaire qui, comme ces exercices heuristiques accomplis souvent par l'enseignant pour éveiller ses élèves à explorer un objet ou un phénomène, fonctionnent comme autant d'invitations à réfléchir pour construire son propre point de vue sur l'événement rapporté par les médias.

L'explication médiatique, dans tout ce qu'elle a de proche avec celle didactique ne se confond pas avec celle-ci car elle fonctionne plutôt dans le registre de l'argumentation et non pas dans celui de l'explication préfabriquée, (pré)établie, consacrée et reconnue, elle est un faire discursif, ou, si l'on veut, un dire qui relève de la confrontation de points de vue, de théories, de

⁸ Sophie Moirand (2007: 150) a raison de se demander si c'est bien le point de vue personnel du journaliste qui paraît dans les éditoriaux et dans les textes d'analyse et de commentaire ou bien au contraire celui de la communauté ou de la formation discursive auxquelles il appartient sans forcément en être toujours conscient (cf. *supra* la présence à peine visible mais bien 'audible' du surdestinataire).

visions, etc. sur la question débattue, pour en arriver à construire des hypothèses explicatives, des points de vue harmonisés, des opinions consensuelles sur le sujet discuté dans la(les) communauté(s) concernée(s). L'orientation argumentative des textes médiatiques est, semble-t-il, une constante dans tous les genres journalistiques, même dans la brève, genre à énonciation objectivée (v. l'exemple de Moirand, 2007: 151). L'argumentation se fait voir au travers des éclairages⁹ que le médiateur projette sur les objets de son discours afin d'en mettre en évidence les aspects les plus saillants et les plus pertinents, précisément ceux à même d'assurer, sans plus, leur réception (compréhension) aussi complète et correcte que possible par un large public, très hétérogène le plus souvent. C'est dire que le lecteur dans le cas de la presse écrite, est amené à son tour, grâce à l'explication médiatique, à déployer une activité cognitive relativement intense car il est tenu de recevoir les arguments et les évaluer en relation avec ceux qui les produisent à partir de leur statut, de leur position et leur rôle, de saisir les mots, les constructions discursives – définitions, exemples, illustrations, formulations et reformulations –, les rappels de connaissances antérieures avec tout leur potentiel allusif et intégrateur, enfin il doit traquer sur la surface du texte tous les signes et les indices, chapeaux, titres, intertitres et autres subtiles «entailles sémiotiques» typographiques tout aussi susceptibles de l'aider dans sa démarche intellectuelle de construction de la signification des faits du monde, catastrophe naturelle, séisme ou épidémie, scandale politique ou financier, découverte scientifique ou technologique révolutionnaire, etc.

⁹ Voir, chez Grize (1990: 45-53), «les phénomènes d'éclairage» qui permettent de mettre en relief tel ou tel aspect d'un objet au moyen de **procédures lexicales** en fonction de la situation d'interlocution, de **spécifications** par divers procédés grammaticaux (apposition, relative, etc.), de **contaminations** par comparaison, par métaphore et par métonymie, etc.

Bibliographie

- Charaudeau, P., 1997, **Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social**, Paris, Le Seuil.
- Chesny-Kohler, J., 1983, **Aspects des discours explicatifs**, in **Logique, Argumentation, Conversation**, Actes du Colloque de Pragmatique, Fribourg, Berne, Peter Lang.
- Dospinescu, V., 1998, **Semiotică și discurs didactic**, Col. Filozofie și Educație, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Dospinescu, V., 2003, «*De la présence intermittente de l'enseignant dans les documents didactiques*», in *Limbeje și comunicare*, vol. VI, Partea I, Editura Universității Suceava, vol. VI, pp.127-139.
- Dospinescu, V., 2007, *Un discours qui en 'dit' un autre, ou le discours de l'«analyste politique» roumain*, in *ANADISS*, Editura Universității Suceava, no 3, pp. 26-44.
- Grise, J.-B., 1990, **Logique et langage**, Coll. L'Homme dans la langue, Ophrys.
- Moirand, S., 2007, **Les Discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre**, Paris, PUF.
- Sălăvastru, C. 1995, **Logică și limbaj educațional**, București, Editura Didactică și Pedagogică.