

# Variété des positions discursives en fonction des genres textuels: l'exemple de l'argumentation

---

Joaquim Dolz, Neus Nogué, Jean-Paul Mabillard  
& Catherine Tobola Couchepin

## Résumé

*Dans cette contribution, nous analysons la construction des positions discursives et les mécanismes de prise en charge énonciative chez des élèves de 10-11 ans (4P) lors de la production de textes argumentatifs oraux (débat) et écrits (lettres ouvertes argumentatives). La manière dont les élèves s'engagent dans les textes et impliquent d'autres acteurs (destinataires du texte, co-participants au débat, etc.) est mise en relation avec les stratégies argumentatives mises en place par des jeunes élèves pour défendre leurs opinions et essayer de convaincre dans des situations de communication particulières. Les résultats de l'analyse fournissent des données sur les capacités initiales des élèves de cet âge et débouchent sur la présentation de quelques pistes didactiques.*

## I. Introduction

La psycholinguistique a mis en évidence l'usage précoce des déictiques personnels (*moi, je, nous, tu, vous*, etc.) chez l'enfant. Il est par contre plus difficile de préciser comment l'enfant adopte et construit sa position discursive en fonction des situations de communication dans lesquelles il est placé. A la suite de Benveniste (1974), de nombreux linguistes, psycholinguistes et didacticiens des langues considèrent que c'est dans l'énonciation – c'est-à-dire dans la mise

en fonctionnement de la langue par un acte individuel ou collectif d'utilisation – que se construisent les déterminations du langage humain. L'opposition entre *discours* et *histoire* – souvent exprimée en termes de *discours* et de *récit* – a été, de ce point de vue, la source d'une première discussion relative à la distinction entre deux positions énonciatives, rassemblant des marques linguistiques récurrentes de caractère distinct (voir l'appareil formel de l'énonciation chez Benveniste, 1966). Cette opposition sera reprise et complexifiée par Bronckart (1996) en termes de création d'un *monde discursif conjoint* (exposer) ou *disjoint* (raconter) ainsi qu'en termes d'*implication* (discours et récit interactif) ou d'*autonomie* (discours théorique et narration) par rapport à la situation de production. Dans ce cadre, les positions discursives sont considérées comme plurielles.

Dans l'usage du langage, le locuteur met en scène des énonciateurs ou des «êtres discursifs» qui présentent et représentent divers points de vue. Les textes oraux et écrits que nous produisons portent les traces de leur énonciation (notamment par les *déictiques personnels*, mais aussi par des *adjectifs axiologiques* et par des *modalisations*). Ces traces sont révélatrices de la *polyphonie* et du *dialogisme*<sup>1</sup> constitutifs des textes (Bakhtine, 1929; Ducrot, 1984; Roulet, Fillietaz & Grobet, 2001). Dans ce courant, la *polyphonie* concerne ce jeu de rapports multiples entre positions énonciatives du locuteur («moi en tant qu'enfant, moi en tant que Genevois, moi en tant que fils de...»), voix anonymes (on dit que...), citations introduisant un *discours rapporté* («ceux qui sont contre le McDonald's disent que...»; «vous m'aviez promis que...»<sup>2</sup>). Dans cette perspective, le choix et le développement d'une position discursive chez l'enfant ainsi que la prise en considération du point de vue d'autrui et la négociation de références intersubjectives en fonction de différents contextes de communication méritent d'être étudiés.

Dans le cadre des travaux réalisés par Bronckart et ses collaborateurs (1996), l'usage des unités linguistiques et plus particulièrement les stratégies linguistiques des apprenants sont systématiquement analysées en fonction des contraintes des situations de communication. Selon le but communicatif, la thématique traitée, les situations d'interaction sociale et les conditions matérielles

---

<sup>1</sup> Nous définissons la *polyphonie* comme l'expression de différents points de vue et des voix qui s'entremêlent dans les textes et le *dialogisme* comme le jeu d'interaction et de dialogue entre ces voix qui représentent des participants réels ou fabriqués par l'auteur.

<sup>2</sup> Ces exemples sont tirés de notre corpus.

de production et de réception, les producteurs (parlant ou scripteurs) sélectionnent les ressources de la langue qui leur semblent les plus adéquates et les plus efficaces pour réussir leur projet communicatif.

Chaque langue, chaque culture dispose d'un éventail de rituels d'interaction dans lesquels s'inscrivent les activités langagières. Celles-ci, malgré leur évolution constante, cristallisent des dimensions historiques et institutionnelles. Du point de vue linguistique et discursif (Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly et Dolz, 2004), ce procès se concrétise en un ensemble de *genres textuels*, relativement stables, orientés par un acte de communication, caractérisés par la nature des *contenus développés* et «dicibles», par une *organisation communicative et sémiotique* (les régularités compositionnelles), et par une *configuration d'unités linguistiques* (la textualité), qui nous permet de les reconnaître.

Lors d'une production textuelle, nous sélectionnons, dans le répertoire de genres à notre disposition, celui qui nous semble le plus pertinent et le mieux adapté aux paramètres de la situation de communication dans laquelle nous nous trouvons. Nous faisons ainsi un calcul qui anticipe l'efficacité de l'activité langagière à réaliser. En tant que produits socioculturels, les genres écrits et oraux (*conte, fait divers, entretien, exposé oral, recette de cuisine, blague, débat*, etc.) sont nommés, reconnus et font partie du répertoire des membres d'une communauté linguistique. Ainsi, un citoyen d'un niveau culturel moyen sait généralement reconnaître une *conversation informelle*, une *lettre de demande*, une *annonce publicitaire*, une *nouvelle*, un *pamphlet politique* ou une *homélie*, par exemple. Par ailleurs, le terme *genre* a été utilisé traditionnellement pour repérer et classer les textes littéraires. Aujourd'hui, il prend un sens plus large et s'applique à toute production textuelle, aussi bien littéraire que non littéraire.

L'ensemble des composantes extralinguistiques associées à chaque genre exerce une influence sur ses caractéristiques structurelles et discursives. Les mécanismes de *prise en charge énonciative* (Bronckart, 1996) contribuent ainsi à établir la cohérence pragmatique des textes. Ils rendent explicite le rapport entre les points de vue et les opinions exprimées, la personne qui les émet et les sources de ces opinions. Le degré d'adhésion des participants à leur propos, c'est-à-dire le degré auquel l'énonciateur s'engage lui-même et engage ses partenaires dans son discours, mérite une attention particulière. Enfin, comme nous l'avons signalé précédemment, les dimensions dialogiques et polyphoniques

contribuent à créer des relations particulières entre l'énonciateur, le destinataire du texte et d'autres voix sociales mobilisées directement ou indirectement dans l'évènement communicatif.

Les narratologues distinguent ainsi le *narrateur* (personne ou personnage qui semble raconter l'histoire) et le *narrataire* (personne ou personnage qui représentent celui qui écoute ou lit le récit). Dans un *récit autobiographique*, la voix narrative est actualisée par un narrateur qui est à la fois l'auteur et le personnage du récit. Dans un *conte merveilleux* à la troisième personne, la perspective narrative est plus difficile à cerner. Les manifestations textuelles de cette dernière sont indirectes. A l'intérieur des genres narratifs, ceux qui représentent une fiction (*science-fiction, roman noir, etc.*) ou ceux qui essaient de restituer des événements du passé (*récit historique, biographie, etc.*) ou de l'actualité (*fait divers, récit d'expérience vécue, etc.*) présentent des particularités évidentes. Si la narration (de fiction ou non) est à la première personne, le narrateur peut être le héros de l'histoire (comme dans le récit autobiographique) ou un simple témoin. Ces distinctions constituent une aide pour comprendre l'éventail de positions discursives possibles dans le récit.

La production de genres textuels destinés à réguler des comportements (*textes injonctifs, prescriptifs, recettes, bricolages, descriptions d'itinéraires dialogués, etc.*) permet également d'adopter des positions discursives (ou énonciatives) multiples. En lien avec les positions discursives possibles, voici des exemples tirés de recettes de cuisine: position neutre: «découper..., mélanger... et cuire...»; position d'implication de l'énonciateur dans l'action: «je découpe..., je mélange... et je cuis...»; position d'implication d'un destinataire multiple: «vous découpez...»; positionnement dans la place de celui qui réalise la recette: «tu découpes...»; de dépersonnalisation et de généralisation de l'action «On découpe...». Les genres textuels pour transmettre et construire des savoirs (*explication, exposé, essai, etc.*) peuvent également alterner des fragments présentant des constats à la troisième personne et des fragments argumentatifs à la première personne où l'auteur du texte se positionne dans la discussion et l'interprétation. Enfin, les genres argumentatifs, qui seront étudiés dans cette contribution, présentent des possibilités diverses puisqu'il s'agit de textes qui portent sur des valeurs et des opinions. Le positionnement discursif, notamment lié au rôle social adopté par les intervenants, et la prise en charge énonciative de ces opinions sont relativement complexes. Ce positionnement discursif se fait par ailleurs dans un dialogue particulier avec la pensée de l'autre (les participants à l'interaction, les destinataires du texte, mais aussi les instances sociales multiples ayant un rapport avec le thème controversé abordé).

## II. Une recherche sur deux genres argumentatifs: la lettre ouverte au courrier de lecteurs et le débat oral

Dans cette contribution, nous analysons un corpus de lettres argumentatives, rédigées par des enfants de 10-11 ans (4P) en situation scolaire. Cette analyse a deux objectifs principaux:

- identifier les capacités argumentatives des élèves, notamment celles en rapport au positionnement et à la prise en charge énonciative (usage de stratégies linguistiques relatives à la référence personnelle dans le texte);
- fournir des orientations didactiques pour aider les apprenants à dépasser leurs difficultés dans la production de ce genre textuel et qui pourraient constituer des aides à la conception d'activités pour le traitement logopédique.

Pour mettre en évidence les traits caractéristiques de la lettre argumentative dont le thème est le choix d'un cadeau d'anniversaire, nous la contrasterons avec un corpus de débats oraux en classe «pour ou contre le McDonald's».

Les lettres argumentatives ont été produites en réponse à la consigne suivante: une maman a envoyé une lettre dans la rubrique «*Courrier du lecteur*» d'un journal pour enfants. Dans cette lettre, elle demande l'opinion des lecteurs sur le cadeau à choisir pour l'anniversaire de son fils de dix ans. Celui-ci souhaiterait une console de jeu vidéo alors que la maman favorise l'achat d'une planche à roulettes. En ce qui concerne le débat oral, quatre élèves participent à une discussion collective en classe coordonnée par un modérateur sur les restaurants McDonald's.

Du point de vue de la situation de communication, ces deux genres textuels partagent deux caractéristiques: la finalité est clairement argumentative, il s'agit de défendre une opinion en vue de convaincre les autres à partir d'une question polémique (le choix d'un cadeau; pour ou contre le McDonald's); la question polémique à l'origine du débat est proche du quotidien des élèves. En revanche, quatre dimensions sont clairement distinctes:

1) La lettre argumentative est un *texte monologal écrit* alors que le débat est un *texte dialogué oral*. Dans le premier cas, l'élève est placé dans une situation de scripteur où il peut prendre de la distance, revenir sur ce qu'il a écrit, relire et réviser le texte. Dans le deuxième cas, l'élève participant au débat doit construire les positions et les arguments *on line* en fonction des interventions lors des échanges conversationnels avec le modérateur et les autres participants.

2) La lettre argumentative mobilise le *rédacteur*, l'élève qui prend une position; son *destinataire direct*, Anne, la maman d'un autre enfant; et un *destinataire*

*multiple non interpellé explicitement*, les enfants lecteurs du journal, puisque le genre textuel est une *lettre ouverte* à paraître dans un journal pour enfants. Le débat, pour sa part, mobilise plusieurs participants dans une situation de dialogue direct: le *modérateur* qui gère l'évènement communicatif, les participants au débat qui discutent et s'interpellent entre eux et le *public*, incluant les gens présents dans la salle qui, dans la partie finale du débat, peuvent devenir énonciateurs, et les téléspectateurs du débat retransmis par la télévision scolaire pour laquelle le débat a été réalisé.

3) La nature des relations entre les participants sont distantes dans la lettre ouverte argumentative. Elles deviennent plus étroites dans le débat où tous les participants se connaissent.

4) Les conditions matérielles de production et de réception des deux genres discursifs: dans la lettre, l'espace et le temps de production et de réception sont différés ou non partagés par les interactants, alors que le débat se développe en face à face, dans l'espace de la classe.

La caractérisation de ces paramètres dans la lettre argumentative, contrastés avec ceux du débat, permettra d'évaluer les particularités des productions et les difficultés des élèves. Dans l'espace limité de cette contribution, nous nous arrêterons surtout sur les formes de prise en charge énonciative et les difficultés particulières repérées, illustrées au travers d'exemples d'extraits de productions. Ces analyses nous conduiront à présenter des propositions d'activités d'apprentissage et d'outils didactiques conçus en vue d'améliorer les stratégies de prise en charge énonciative des élèves dans la production de genres argumentatifs oraux et écrits.

### III. Analyse des productions

Voici à titre d'illustration une lettre argumentative produite par un élève (nous avons corrigé l'orthographe des élèves dans tous les exemples cités):

Chère Anne, j'ai lu votre lettre je choisirai la console plutôt que la planche à roulettes.  
Premièrement, on apprend grâce à certains jeux.  
Ensuite, on peut lire les bulles.  
Enfin, on rencontre des aventures palpitantes.  
En conclusion la console c'est bien, mais il ne faut pas trop en abuser comme la télévision.  
Salutations,  
A.

La lettre ci-dessus montre que l'élève a compris la situation de communication. Il s'adresse à la maman par son prénom, Anne, en la vouvoyant (votre lettre). Il prend une position argumentative contraire à celle de la maman et en faveur de son fils, c'est-à-dire en défense de la console de jeux. Les deux seuls «je» sont ceux du premier paragraphe qui introduit la lettre. Ils permettent à l'élève de prendre d'emblée en charge son point de vue «j'ai lu votre lettre je choisirai la console». Trois arguments sont avancés en défense de son choix «on apprend...», «on peut lire...» et «on rencontre des aventures palpitantes». Les deux premiers évoquent des activités scolaires (apprendre et lire), démontrant l'effort d'adaptation de l'élève en vue de convaincre la maman ainsi que la représentation qu'il se fait de la pensée de cette dernière. Le troisième argument, qui fait référence aux aventures que l'on peut vivre grâce à la console, concerne plutôt le registre du plaisir et de la persuasion. L'usage du «on» montre un positionnement discursif qui identifie l'auteur de la lettre avec le récepteur du cadeau. Le «on» est inclusif et généralisateur: il fait référence aux enfants du même âge, généralisant ainsi les arguments au-delà de l'auteur du texte et du fils d'Anne qui sont inclus dans la catégorie. Enfin, dans la conclusion, rédigée à la troisième personne, l'élève garde sa position initiale «la console c'est bien», tout en faisant une concession au point de vue supposé de la maman «mais il ne faut pas trop en abuser comme la télévision».

Malgré la diversité des textes et des stratégies d'utilisation des prises en charge énonciative, tous les élèves qui ont participé à cette expérience réussissent à rédiger une lettre argumentative relativement complète présentant le choix d'une position et des arguments pour la défendre. Nous analyserons ici l'ensemble des textes produits par les élèves, en nous focalisant sur l'emploi des déictiques personnels (renvoyant à l'énonciateur et aux participants) et des marques formelles d'implication du destinataire.

## **1. La présence de l'énonciateur**

Par le biais des déictiques de première personne, l'énonciateur s'inscrit dans le texte et le met en rapport avec sa propre expérience et sa propre pensée. Dans les lettres ouvertes analysées, les énonciateurs ont laissé leur trace dans deux types d'énoncés: les *énoncés métapragmatiques* qui précisent les références à l'activité de communication qui est en train de se produire et les *énoncés argumentatifs*.

### **1.1. Le «je» dans les énoncés métapragmatiques**

Au début du texte, dans certaines lettres argumentatives, on trouve souvent des énoncés métapragmatiques où l'enfant se présente. Il s'inscrit comme énonciateur du texte qu'il est en train de rédiger: «Anne, je m'appelle X», «Bonjour

Anne, *je m'appelle X et j'habite à Y*». En revanche, dans le débat, c'est le modérateur qui produit ce type d'énoncés de présentation des débatteurs au public: «*je voudrais vous présenter les débatteurs: • Alors il y a Vic et Nat qui sont contre • / et / Cé et Ed qui sont pour//*».

Au début de la lettre, nous observons d'autres énoncés métapragmatiques où l'élève – par le biais de déictiques de première («*j' ai lu*») et de deuxième personne («*ta lettre*», «*votre lettre*»), et d'un verbe métadiscursif (*lire*) – relie sa propre lettre à celle de la mère, Anne: «*Bonjour Anne, J'ai bien lu ta lettre au courrier des lecteurs*». Ces énoncés ont donc une fonction cohésive *intertextuelle*. Par ce biais, l'élève se met en dialogue avec le texte source (la lettre de la maman) et introduit la réponse.

Le troisième type d'énoncés métapragmatiques (moins fréquent que les deux précédents) a une fonction cohésive *intratextuelle*. Dans la lettre argumentative, il contribue au maintien de l'unité du texte par des reprises anaphoriques: «*je pense que tu devrais écouter mon conseil et lui acheter une console de jeu vidéo*». Dans le débat, la présence d'énoncés visant le maintien de la gestion interne du texte par des reprises anaphoriques est très fréquente: «*je pense la même chose*».

Enfin, l'élève utilise souvent des déictiques personnels dans des formules de clôture de la lettre: d'une part, pour prendre en charge une position finale lors de la conclusion; d'autre part, pour prendre congé. Ces énoncés contribuent clairement à la cohésion intratextuelle en précédant la signature finale: «*mes meilleures salutations*», «*toutes mes salutations*». Dans le débat, par contre, le modérateur utilise une formule de clôture performative, un peu trop brusque, pour conclure, ce qui indique que l'enfant ne connaît pas bien les ressources conventionnalisées pour le faire: «*ben je crois qu'on a assez parlé et pis / je décide que le sujet est clos*».

## 1.2. Le «je» dans les énoncés argumentatifs

Les énoncés argumentatifs de la lettre présentant des déictiques personnels peuvent accomplir deux fonctions:

- présenter les arguments en tant que tels en renforçant par la présence du «je» son accord ou son désaccord avec le destinataire;
- développer des arguments directement associés avec sa propre expérience de vie.

Les premiers énoncés peuvent exprimer différents degrés d'emphase. Les expressions *selon moi*, *à mon avis*, *personnellement...*, renforcent le pronom *je* et le verbe d'opinion dans sa fonction de présenter les arguments ou la conclusion. La combinaison de plusieurs de ces expressions intensifie cette fonction: «*je trouve que tu as raison*», «*à mon avis, tu devrais lui acheter une chose ou il pourrait jouer dedans et*

dehors comme un ballon», *«personnellement, je suis d'accord avec toi»*, *«selon moi, tu as raison»*, *«enfin, moi personnellement, je trouve que les consoles de jeu vidéo, c'est nul»*. C'est dans ce type d'énoncés que l'on trouve les ressemblances les plus grandes entre la lettre ouverte argumentative et le débat. En raison de son caractère oral et fortement interactif, le débat comporte souvent des énoncés avec un pronom de première personne du singulier renforcé (*«moi je»*), qui a aussi souvent une fonction contrastive, comme dans le dernier exemple: *«je suis pour»*, *«moi je suis pour»*, *«je suis pas vraiment d'accord»*, *«moi je suis pas d'accord avec toi»*.

Dans la lettre, les énoncés de la conclusion utilisent souvent le mode conditionnel ajouté à la première personne du singulier. Cet usage du conditionnel sert à atténuer la recommandation: *«pour conclure, moi je finirai par lui acheter une planche à roulettes»*, *«donc c'est pourquoi je te dirais de ne pas acheter un jeu vidéo pour ton fils»*, *«moi si je serai vous je lui achèterai une console de jeu vidéo et un jeu dedans pour lui faire plaisir»*. Ainsi, l'enfant modifie son *je* et se met à la place de la mère pour lui recommander de se dégager des arguments précédents.

Les arguments associés à l'expérience de vie de l'élève impliquent systématiquement le recours à des déictiques de première personne: *«vous ne savez pas quoi lui offrir pour ses 10 ans. Je suis entre les deux parce qu'un enfant de 10 ans a le droit, et moi je joue encore a la play-station»*, *«moi j'ai une Play-station et je n'ai le droit de jouer que le jour où il fait mauvais temps»*, *«par exemple, moi, je ne pourrais pas rester dedans quand il fait beau»*. Et on retrouve cet usage dans le débat: *«moi une fois j'ai mangé et pis ça m'est resté pour toute la journée»*, *«moi je mange quatre hamburgers si je vais là-bas»*. Parfois, l'élève est capable d'aller au-delà de sa propre expérience et de présenter des arguments plus généraux sans présence de déictiques pour renforcer son opinion: *«c'est très mal pour les yeux de regarder pendant toute une journée la télévision»*, *«ça coûte très cher»*, *«la console de jeu ça rend fou»*, *«les jeux peuvent être dangereux»*. Les élèves utilisent également une stratégie intermédiaire entre l'implication directe et la généralisation par l'usage du pronom *on*. L'élève implique ainsi les autres dans son expérience – parfois en combinant *on* et *nous* – et réussit en même temps à la généraliser: *«tout d'abord, la planche à roulettes on peut la transporter dehors, par contre la console de jeu vidéo on peut pas la transporter parce qu'il faut enlever toutes les prises. Ensuite, quand on fait de la planche à roulettes, on fait du sport. Enfin, avec la planche à roulettes on prend l'air parce que nous sommes dehors»*.

## 2. La présence du destinataire direct

L'énonciateur inscrit le destinataire direct dans son texte par le moyen des déictiques de deuxième personne (*tu/vous*), le vocatif y inclus (*«Salut Anne!»*). C'est ainsi que le discours adopte un caractère fortement dialogique et

interactif. Cette stratégie d'interpellation est très fréquente dans les lettres argumentatives rédigées par les élèves.

### **2.1. Le «tu/vous» dans les énoncés métadiscursifs**

La lettre est l'un des genres écrits où la présence du destinataire direct se fait la plus évidente du point de vue linguistique et structurel. Le vocatif, en même temps qu'il facilite la formule de salutation, implique le destinataire pour l'ensemble du texte. L'absence du vocatif initial dans certaines lettres ouvertes argumentatives montre une faible connaissance des conventions de la correspondance.

Dans la formule de salutation initiale, le vocatif prend des formes assez variées: «Anne», «Salut Anne», «Bonjour Anne», «Chère Anne», «Bonjour madame», «Mes cordiales salutations, madame Anne», (etc.). Dans ces exemples, on peut percevoir une gradation dans les formules de politesse par le choix du tutoiement ou du vouvoiement. Cette décision métadiscursive, qui concerne l'ensemble du texte, se prend généralement avant de commencer à écrire. Elle implique l'explicitation du type de relation sociale que l'on veut établir avec le destinataire direct, plus ou moins distante, plus ou moins cordiale. La lettre ouverte argumentative est un genre formel et public, c'est pourquoi le vouvoiement est la formule de politesse qui convient le mieux. Mais, le fait qu'il y a autant d'élèves qui utilisent le tutoiement que d'élèves qui utilisent le vouvoiement, reflète clairement qu'à dix ans, les enfants n'ont pas tous encore acquis la norme sociale qui établit l'usage du vouvoiement dans une lettre formelle.

En outre, au début de leur texte, quelques élèves utilisent des possessifs à la deuxième personne du singulier avec une fonction cohésive intertextuelle: «Anne, j'ai lu *ta lettre* au courrier des lecteurs», «Anne, je m'appelle X, et j'ai lu *votre lettre*». Dans le débat, en revanche, la deuxième personne du singulier est une stratégie utilisée directement pour gérer l'évènement communicatif: «*tu commences euh / c'est à toi la parole*», «*tu pourrais me dire*». Mais, elle a aussi une fonction cohésive interne, de référence à d'autres parties du discours: «parce que: comme *tu dis*», «*t'as dit qu'y a*».

### **2.2. Le «tu/vous» dans les énoncés argumentatifs**

Les énoncés argumentatifs de la lettre accomplissent trois fonctions communicatives:

1) montrer l'accord ou le désaccord avec l'interlocuteur: «*tu as raison*», «*vous avez tort*», «je suis d'accord avec *toi*»;

2) argumenter contre sa position: «si tu lui achètes une planche à roulettes ton fils risque de tomber et se faire mal», «s’il joue trop *vous n’avez qu’* à la lui enlever»;

3) faire des recommandations, souvent modalisées par le conditionnel ou des auxiliaires de mode: «par conséquent *offre-lui* une planche à roulettes», «enfin si ça ne coûte pas trop cher, *vous pourriez lui acheter* les deux», «donc, à mon avis vous devriez lui acheter sa console de jeu vidéo», «à mon avis *vous devriez lui acheter* sa console de jeu vidéo. Mais j’ai bien dit mon avis *faites comme vous voulez*», «maintenant, *c’est à vous de choisir*».

Dans le débat, les élèves interpellent les partenaires avec des déictiques personnels de la deuxième personne surtout pour exprimer leur désaccord ou réfuter leurs propos: «moi je suis pas d’accord *avec toi*», «moi je trouve que *t’as tort*»; ils le font également quelques fois, pour argumenter et répliquer d’une façon fortement interactive: «E1: mais c’est normal parce que *toi t’as un petit estomac [...]* E2: [...] alors je crois que j’ai un plus gros estomac que *toi*».

### 3. La présence du destinataire non interpellé

Le destinataire non interpellé explicitement est celui qui n’est pas désigné directement par le texte ou l’énoncé, mais qui participe aussi à l’évènement. Dans le débat, certains destinataires des énoncés ne sont pas interpellés explicitement: le public qui y prend part. Les formes linguistiques utilisées pour s’y référer sont toujours des formes de troisième personne, qu’il s’agisse de pronoms ou de noms, et on les trouve dans des énoncés métadiscursifs qui permettent de gérer ou de rendre cohérent l’évènement: «et je voudrais donner la parole à *Vic*», «et ben *XX C’est ce qu’elle a dit* / moi je suis un petit peu d’accord», «euh ouais comme *il a dit Ed* c’est pratique». La lettre, par son caractère *ouvert*, a comme destinataires non interpellés les lecteurs du journal. La reprise de la question posée par Anne et la façon de se référer à son fils sont deux aspects qui permettent d’évaluer la prise en considération du contexte et des destinataires lors de l’écriture ainsi que l’utilisation de moyens linguistiques pour le faire.

#### 3.1. La reprise de la question posée

Dans quelques cas, l’enfant, parfois par le moyen du discours rapporté indirect, résume la demande d’Anne avant de commencer à exprimer sa propre opinion sur le sujet: «bonjour Anne, j’ai lu ta lettre dans le Courrier des lecteurs. *Ta lettre dit que tu ne sais pas quel cadeau faire à ton fils*. Je pense que tu as tort en voulant lui offrir une planche à roulettes», «Bonjour Anne. J’ai lu votre lettre au courrier des lecteurs. *Tu disais que pour son anniversaire ton garçon veut une console de jeu vidéo, mais toi, tu aimerais lui acheter une planche à roulettes, parce que tu ne veux pas qu’il passe ses journées devant la télévision*». A noter dans ce dernier exemple, l’absence de cohérence entre le vouvoiement et le tutoiement.

La reprise de la question posée par Anne est un indice très important de la capacité de l'enfant à prendre en compte tous les aspects de la situation communicative proposée. L'évocation condensée des enjeux de la situation rend le texte sémantiquement autonome et permet aux lecteurs du journal de comprendre la situation et la controverse source de la lettre argumentative. Cette question ne se pose pas de la même manière pour le débat, où la controverse est présentée explicitement par le modérateur au début et se développe tout au long de l'évènement.

### 3.2. La reprise de la référence au sujet de la question polémique

Dans la lettre ouverte argumentative, en dehors des participants (énonciateur, destinataire direct et destinataires non interpellés explicitement), le fils d'Anne (le destinataire non de la lettre mais du cadeau polémique) est un protagoniste à prendre en considération. Pour se référer à ce protagoniste qui ne prend pas part directement à l'évènement communicatif, les élèves utilisent systématiquement la troisième personne.

Comment les élèves évoquent-ils ce protagoniste au début du texte? Si l'élève prend en considération les lecteurs du journal, il utilise: *ton garçon, ton fils, votre fils*, la deuxième personne faisant ici référence à Anne. Cette entrée est la source d'une chaîne anaphorique contribuant à la cohésion générale du texte, comme dans l'exemple suivant:

Salut Anne,  
Tu dis que *ton fils* va avoir 10 ans et qu'il voudrait avoir une console de jeu vidéo. Mais toi tu préfères *lui* offrir une planche à roulettes pour qu'il joue plus dehors.

Mais, si un enfant utilise un pronom (*il, lui*) la première fois qu'il parle du fils d'Anne, le lecteur du journal aura des difficultés à savoir qui est le référent. Il devra faire un effort de *désambiguïsation*. On peut supposer que l'élève s'adresse exclusivement au destinataire direct de la lettre, Anne, qui, dans le contexte, sera capable d'identifier le référent du pronom.

Bonjour Anne  
Je m'appelle X.  
Tu ne veux pas *lui* acheter une console de jeu vidéo pour *son* anniversaire.  
Selon moi, tu as raison.  
En premier, *il* pourrait découvrir la nature.  
En deuxième, *il* pourrait jouer avec des amis ou des amies.  
En troisième, *il* pourrait jouer avec des animaux.

#### **IV. En conclusion: quelques pistes didactiques destinées aux interventions logopédiques**

Tout au long de cette contribution, nous avons essayé de montrer la complexité de l'adoption d'une position discursive. Dans l'usage du langage, le locuteur met en scène des «êtres discursifs» qui représentent différents points de vue. Le répertoire de genres textuels à notre disposition et les situations de communication exercent des contraintes sur le positionnement discursif et le marquage linguistique des prises en charge énonciatives. Du point de vue du développement du langage oral et écrit, ces éléments nous semblent fondamentaux dans la mesure où ils apportent des outils sémiotiques qui contribuent au développement de la subjectivité. Comment travailler ces éléments avec les élèves? Nous défendons ici trois lignes de force fondamentales:

1. Pour aider les élèves à construire des positions discursives adaptées aux situations de communication, il nous semble important de travailler sur les aspects conventionnels de la communication tels qu'ils se présentent dans les genres oraux et écrits. Les «jeux de langage» et les «jeux de simulation» fréquents dans les classes et dans les séances de logopédie nous semblent parfaitement convenir pour lancer des activités de production et de compréhension textuelle. Dans ces activités de jeu collectif, il s'agit surtout de diversifier les rôles à prendre de manière à contribuer à construire des positions par rapport à autrui. Le jeu de rôles dans une situation comme celle du débat sur le McDonald's permet à l'apprenant de représenter des positions sociales différentes (père de famille, représentant de la chaîne commerciale, enfant, etc.) dans le cadre d'un projet communicatif particulier (convaincre les auditeurs d'une TV). Dans le cas de la lettre argumentative, l'élève doit prendre une position personnelle par rapport à la maman d'un élève de son âge, pour cet élève ainsi que pour le public d'un journal scolaire. Le jeu des variations, l'écoute des productions des pairs ainsi que la discussion des productions orales et écrites des autres est une première étape du travail. Il ne s'agit pas seulement de travailler la position discursive de l'élève, mais la variation de ces positions. Il ne s'agit pas non plus d'un travail individualisé, mais de la création de situations de collaboration et de transaction permettant l'intériorisation progressive de positions du monde extérieur par l'interaction avec autrui et grâce à des stratégies d'étaiyage.

2. Travailler les positions discursives dans diverses situations de communication n'est pas suffisant pour apprendre. Le travail plus pointu de prise de distance, de réflexion sur l'usage des unités linguistiques (prises en charge énonciatives par les déictiques personnels, adjectifs axiologiques et modalisations) est donc

nécessaire. Les activités à ce niveau peuvent être des exercices intégrés dans des pratiques communicatives plus larges. Chacun des aspects linguistiques évoqués dans cette contribution, les formes de présence de l'énonciateur dans le texte et les formes d'implication du destinataire, peut être simplifié, mis en perspective et travaillé avec les élèves. Dans le cadre concret de l'écriture d'une lettre argumentative, cela peut être réalisé de diverses manières: en questionnant la production initiale de l'apprenant, en comparant cette production avec d'autres, en incitant l'apprenant à introduire des changements, en lui demandant d'adopter un nouveau point de vue, en fournissant des exemples et des techniques pour impliquer l'autre dans son texte, (etc.).

3. L'élaboration de séquences didactiques sur divers genres oraux et écrits nous semble être une voie prometteuse pour le développement du positionnement discursif. Et cela, pour trois raisons: la première concerne la nécessité d'adaptation aux difficultés initiales des apprenants; la deuxième se réfère à la possibilité d'intégrer un travail sur les divers niveaux de production textuelle de manière intégrée, ce qui est une condition fondamentale pour donner du sens au travail réalisé avec les apprenants; la troisième fait appel à des techniques de régulation et de révision des apprentissages des élèves avec des outils linguistiques adéquats.

Si nous soutenons la nécessité de travailler à partir de l'analyse des capacités initiales des apprenants dans la construction d'une position discursive, grâce à un travail structuré et conventionnel sur les genres textuels qui prend en considération les formes particulières de textualisation en français (l'usage des déictiques personnels), il n'y a pas de doute que ce travail est particulièrement important pour des élèves en difficulté et en traitement logopédique, pour lesquels des pratiques courantes de communication ne suffisent pas au développement du langage.

**Joaquim DOLZ** est professeur de didactique des langues et chargé de la formation des enseignants de l'Université de Genève. Il réalise actuellement des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de genres oraux et écrits, notamment sur l'apprentissage précoce de l'argumentation orale et écrite.

**Neus NOGUE** est Docteur en philologie catalane et professeur de linguistique catalane à l'Université de Barcelone. Elle est responsable de cours en linguistique appliquée, pragmatique, syntaxe et rédaction. Son domaine actuel de recherche porte sur les déictiques, le langage des médias et la didactique de la ponctuation.

**Jean-Paul MABILLARD** est formateur d'enseignants de la Haute Ecole Pédagogique du Valais, chargé de la formation en didactique du français et chercheur associé au Groupe de Recherches sur le Français Enseigné (GRAFE).

**Catherine TOBOLA COUCHEPIN** est formatrice d'enseignants de la Haute Ecole Pédagogique du Valais en didactique du français, responsable des modules de formation sur l'apprentissage de la lecture.

## V. Références

BAKHTINE, M. (1929). *La Poétique de Dostoïevski*, trad fr. Paris: Seuil.

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, vol 1. Paris: Gallimard.  
(1974), *Problèmes de linguistique générale*, vol. 2. Paris: Gallimard.

BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels publics*. Paris: ESF.

DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.

ROULET, E., FILLIETTAZ, L. & GROBET, O. A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.