

## Le destinataire : qu'en faire ?

Robert Yessouroun

Formation continue de l'Université de Genève

### 0. Introduction

Cet article s'interroge sur les carences de construction du destinataire chez l'apprenti-rédacteur et tente de proposer une remédiation à ces lacunes. Une hypothèse sur les causes du manque d'évocation de l'auditoire sera proposée, à partir des résultats d'une enquête sur la dissertation au secondaire supérieur. Elle sera ensuite testée par des discours mettant en évidence des rapports problématiques entre le rédacteur et son lecteur. Ces discours sont des extraits de travaux écrits dans le contexte d'un cours universitaire intitulé : "*Rédaction et communication*".<sup>1</sup>

Qui n'a déjà entendu des déclarations comme : "*Qui m'aime me suive!*" ou "*Je me comprends, c'est l'essentiel !*" ? Or, à la lecture de certains textes d'élèves ou d'étudiants, on peut se demander si de tels discours ne cautionnent pas la réduction du lecteur à un destinataire confondu avec le rédacteur lui-même. Aussi séduisants puissent-ils être, de tels "principes" posent des problèmes non négligeables dans le cadre d'une rédaction à visée communicationnelle, surtout si l'on admet que, comme le dit Grize, "*Communiquer, c'est coopérer*". Dès lors, dans une perspective d'échange fondé sur la **négociation** - même si l'échange est différé - il semble que le "*souci de l'autre*" réponde à une exigence fondamentale de la bonne communication.<sup>2</sup> Reste à déterminer comment coopérer avec un absent. Sans compter d'autres aspects tortueux ...

---

1. Depuis 1994, ce cours est donné dans le cadre de la Formation continue de la Faculté des Lettres de l'Université de Genève. Destiné à tout porteur de licence désireux d'améliorer sa prestation écrite, il est complété, depuis 1996, par un système de "tutorats" rassemblant chacun au plus cinq participants. Tout tutorat suppose non seulement des travaux pratiques mais encore les commentaires de chaque rédacteur sur la prestation écrite des autres.

2. Cf. Grize (1996, 57) et Kerbrat-Orecchioni (1986, 238).

### 1. Evocation et restitution du destinataire

L'importance du destinataire d'un discours a été reconnue depuis longtemps, en particulier par les rhétoriciens de l'argumentation.<sup>3</sup> Cela se comprend : avant même d'agir sur les croyances ou les décisions de l'autre, le discours argumentatif doit faire comprendre ce à quoi son rédacteur veut faire adhérer, autrement dit, doit s'ancrer dans les représentations déjà existantes de l'auditoire visé.<sup>4</sup> Même si l'on réfute le caractère omniprésent de l'argumentation, l'on peut difficilement nier que, minimalement, le discours communicationnel transmet des informations dont la réception peut être plus ou moins heureuses. Celui qui écrit a donc intérêt à soumettre sa production en cours à un test simulant le point de vue d'un lecteur.

Bien sûr, l'évocation du destinataire ne règle pas tous les problèmes entre le rédacteur et son lecteur. Par exemple, l'anticipation de l'hostilité de l'auditoire ne modifie guère l'éventuelle relation conflictuelle rédacteur/lecteur. Elle permet seulement de prévoir des contre-discours, donc d'intégrer ceux-ci dans un texte parant avec plus ou moins de bonheur les objections, les contestations, etc. Plus radicalement, on peut se demander si la prise en compte du destinataire améliore vraiment la qualité d'un texte. Sans négliger que le mot "qualité" est difficilement objectivable (cf. Reichler-Béguelin), on peut tout de même admettre avec Bereiter, qu'un texte est plus ou moins élaboré, selon que son rédacteur active *plus ou moins* certains processus rédactionnels (contrôle des associations, pensée réfléchie), selon qu'il se focalise *plus ou moins* sur les normes de l'écrit (sur les dimensions logiques et esthétiques du texte), et selon qu'il prenne *plus ou moins* en compte les aspects sociaux de sa réception (en particulier l'accueil du lecteur).<sup>5</sup> Ainsi, comme le suggère cette dernière variable, sans être le seul facteur décisif qui influence la "qualité" d'un texte, l'évocation du destinataire contribue à développer le **traitement actif** de l'écriture, et cela paraît d'autant plus nécessaire que l'on observe empiriquement, chez la

3. Cf. Perelman & Olbrechts-Tyteca (1988 [1958], 31 et 33) : "Le grand orateur, celui qui a prise sur autrui, paraît animé par l'esprit même de son auditoire. Ce n'est pas le cas de l'homme passionné qui ne se préoccupe que de ce qu'il ressent lui-même (...) Il n'y a qu'une règle (...), l'adaptation du discours à l'auditoire, quel qu'il soit."

4. Bouvier (1995, 37 et 40).

5. Bereiter (1980, 82-87).

plupart des rédacteurs, au moins par intermittence, ce que l'on pourrait appeler une **asthénie rédactionnelle**.<sup>6</sup>

Cependant, si nous admettons que l'évocation du destinataire contribue à activer la conduite du rédacteur, il faut préciser ce que l'on entend ici par *destinataire*, car ce mot peut entraîner beaucoup de confusion. Par exemple, la mention "*destinataire*" peut faire croire que c'est le modèle standard de la transmission d'information de Shannon & Weaver (1942) - émetteur -> message -> récepteur - qui sous-tend ici la réflexion. En réalité, celle-ci s'appuie plutôt sur le schéma de la communication de Grize (1996), qui implique des *images* (de soi, de l'autre, des thèmes discursifs, etc.), des *finalités* et des (*re*)*constructions* de celles-ci et de celles-là.<sup>7</sup> Cette mise au point faite, qu'est-ce donc au juste que le *destinataire* d'un texte ? Dans notre contexte plutôt didactique, posons qu'il s'agisse de la représentation d'un être au monde (pair ou expert) dont la charge est la lecture du texte et l'explicitation de ses réactions de lecteur, le tout en vertu des compétences que lui attribue le rédacteur. Cela dit, la prise en compte d'un destinataire par le rédacteur pose d'emblée au moins deux problèmes. D'un côté, d'un point de vue *cognitif*, le sens de l'auditoire réclame au moins la coordination de deux points de vue, le sien et celui de l'autre (ou des autres). La prise en compte du lecteur comporte donc un risque supplémentaire de surcharge cognitive. D'un autre côté, d'un point de vue *affectif*, pour beaucoup, écrire est anxiogène. L'évocation éventuelle d'un lecteur critique risque d'accentuer l'appréhension du rédacteur, laquelle semble tout à fait inutile, voire dommageable pour ce dernier.<sup>8</sup>

Bien sûr, il est impossible d'instancier en permanence un destinataire. En outre, il paraît hors de question que le rédacteur dispose, dans son esprit,

6. "*Asthénie rédactionnelle*" (fatigabilité anormale, sensation de lassitude, manque de dynamisme, défaut d'initiative, perte du goût d'écrire avant ou/et durant l'activité) paraît préférable à " *paresse rédactionnelle*", nettement péjoratif. Cela dit, relevons que le rédacteur ne fait pas toujours du mieux qu'il peut, puisque l'être humain, contrairement à certaines idées pédagogiques en vogue, ne mobilise pas toujours le maximum de ses capacités. En effet, il ne dispose pas, en permanence, de l'instance centrale unique et maximisatrice nécessaire pour garantir l'optimisation de la conduite. D'où l'importance du retour sur l'énoncé, dans le contexte d'une rédaction. Cf. Moessinger (1980, 73-79).

7. Pour le détail, voir Grize (1996, 58-71).

8. D'après Madigan (1996, 306-307).

d'une image d'un ou de plusieurs lecteurs particuliers, laquelle image serait une présence animée de manière autonome, selon la logique, le goût de la ou des personnalités considérées comme destinataires. Il semble plutôt que l'évocation du destinataire implique deux activités mentales différentes :

- a) l'instanciation d'un type de réaction critique du destinataire (contre-discours, pointage d'une faille dans le raisonnement, etc.), surtout au moment d'un doute ou à la suite d'une certitude forte ;
- b) le questionnement rhétorique à propos des effets que peut produire un texte sur le lecteur (ce trait va-t-il le ménager, l'intéresser, le toucher, le faire rire, l'éclairer, lui suggérer ce que je veux dire, etc. ?).

Comme on le voit, l'instanciation d'une discordance de vue et le questionnement rhétorique sont tous deux des sources de complication, d'un travail rédactionnel supplémentaire. Cela signifie que, grâce à de telles démarches, le texte premier est corrigé (ou au moins reconsidéré), car la version initiale est jugée insatisfaisante. Certes, la rectification peut entraîner un changement textuel heureux ou malheureux. L'évocation du destinataire, telle qu'elle est présentée ici, ne donne donc au rédacteur qu'une chance d'amélioration de sa production écrite, pas une garantie.

Avant d'aborder le vif du sujet, il est préférable d'anticiper deux objections majeures qui pourraient venir à l'esprit du lecteur. Premièrement, les extraits présentés ci-dessous sont des commentaires de rédacteurs sur leurs représentations d'une situation d'énonciation donnée et en particulier sur l'image de leur destinataire. Comme ces textes *restituent* celle-ci, cela implique la transformation, par une élaboration seconde, des évocations du lecteur. Plus précisément, cette élaboration suppose d'une part un tri des signes en mémoire de travail et une transposition de ces derniers en fonction du format verbal et du support écrit. D'autre part, dans le contexte d'une interaction *apprenti-rédacteur/lecteur expert*, cette élaboration risque de fausser la restitution, car elle peut prendre en charge une adresse au lecteur pair ou expert, comme le signal annonçant un mode d'interaction, voire un type de *jeu* (attirer l'attention, la compassion, choquer, adopter le rôle de la victime ou du coupable, etc.). Il est donc évident que certains des extraits de notre corpus peuvent avoir glissé vers le jeu. Cependant, tout comme lors d'une thérapie, le jeu n'est jamais innocent. Il n'est jamais choisi, il vient à

l'esprit. Son contenu renvoie souvent à des lieux communs qui ont été intériorisés par le rédacteur (donc plus ou moins appropriés par l'une de ses tendances, voir les exemples 5 et 12, ci-après), d'où l'intérêt de tels discours, même si, plus ou moins ludiques, ils ne sont pas forcément énoncés au "premier degré". Deuxièmement, les exemples présentés ci-dessous seront étudiés pour ce qu'ils disent, non pour ce qu'ils montrent. Certes, ce dernier point est tout aussi intéressant que l'autre, mais ferait déborder cet article. Chaque citation d'apprenti-rédacteur sera donc suivie d'un examen du contenu du discours et non d'une analyse formelle de l'énoncé, ni d'un relevé systématique des indices d'adresse.

Alors, *le destinataire, qu'en faire ?* Cela est une vraie interrogation et sa levée n'est pas évidente. De plus, cette question n'a pas la même portée, selon qu'elle est posée par des rédacteurs en formation ou par des enseignants de l'écrit. Les premiers se demandent souvent s'il est vraiment judicieux de renoncer à une certaine "authenticité" pour se soumettre aux contraintes d'un autre hypothétique dont les traits ont peut-être été aliénés par la société. Ils adoptent en quelque sorte une vision romantique de l'écriture. Les seconds, soucieux de l'efficacité de leur enseignement, s'interrogent parfois sur ce qui pourrait amener l'apprenti-rédacteur à se décentrer pour prendre conscience de certains *malheurs* énonciatifs.

## 2. Que pense faire le rédacteur du destinataire ?

Dans un premier temps, voyons donc comment de jeunes rédacteurs genevois en classe terminale semblent, dans les années quatre-vingt-dix, traiter la question : "Que faire de mon destinataire ?" Considérons les résultats d'une enquête genevoise<sup>9</sup> : à la fin de l'école secondaire, selon leurs déclarations, les élèves de 19 - 20 ans, quasi-adultes, évoquent peu leur

9. L'espace d'investigation fut les trois Ecoles de Commerce de Genève. Dans ce contexte, on est parti du principe que les élèves des classes terminales, vu leur expérience scolaire et la pratique scolaire de l'écrit à ce degré, étaient les mieux placés pour restituer une image du destinataire. Entre décembre 1991 et février 1992 (vers le milieu de l'année scolaire), dans le cadre des cours de français, en présence de leur professeur, 255 élèves des 18 classes de maturité des trois Ecoles de Commerce ont répondu à un questionnaire sur la dissertation (toutes les classes de ce degré, sans exception, ont été sollicitées). A titre de groupe témoin, 92 élèves de six classes de maturité de trois Collèges genevois ont également pris part à cette enquête. Voir Yessouroun (1996, 261-264).

destinataire quand ils rédigent une dissertation. A peu près 20 % d'entre eux déclarent anticiper souvent ou toujours les réactions de leur lecteur. Mais, de fait, ce dernier est leur professeur. Or, presque 70 % estiment qu'ils sont compris par le correcteur de leurs compositions. Entre 40 et 80 % trouvent celui-ci juste. Et entre 50 et 70 % le trouvent efficace.<sup>10</sup> Avec une telle vision du destinataire, à la fois compréhensif, juste et efficace, on peut poser l'hypothèse que si l'apprenti-rédacteur ne pense pas à son lecteur, c'est par excès de confiance dans la situation de communication.

Dans un second temps, il reste à confirmer la validité de cette hypothèse et, dans l'affirmative, à comprendre ce qui favorise cet excès de confiance apparent. A cette fin, examinons un corpus d'extraits du cours "*Rédaction et communication*". Lors d'une séance, il a été demandé aux apprentis-rédacteurs une explicitation écrite de leurs rapports avec leur destinataire (type de représentation du lecteur, projets éventuels qui contribueraient à améliorer la bonne réception du texte, etc.). On comprend donc l'intérêt de ces extraits, puisqu'ils donnent à lire des **restitutions de construction mentale de destinataires**, réels ou idéaux.<sup>11</sup>

- (1) *La bienveillance du destinataire*  
- aucune idée précise du destinataire, partant aucune idée des moyens (du reste, ne suis pas sûr d'avoir les idées plus claires sur ces moyens si je percevais mieux le destinataire)

Dans l'extrait (1), le rédacteur reconnaît ne pas se représenter nettement le destinataire. Il donne même à penser qu'il l'évoque à peine et qu'il ignore les moyens d'obtenir sa bienveillance. A noter l'absence de référent partagé de "*ces moyens*", pourtant précédé d'un démonstratif. En effet, c'est au lecteur de trancher si l'expression "*ces moyens*" est à mettre en relation avec le titre : "*La bienveillance du destinataire*" (ce qui donnerait

10. Les bornes inférieures désignent les résultats des Ecoles de Commerce, les bornes supérieures, ceux du Collège. L'écart notable semble attester que les élèves questionnés de la première institution faisaient globalement moins confiance en leur correcteur que ceux de la seconde.

11. Comme il a déjà été dit, il est fondamental de distinguer la *restitution* d'une représentation mentale de la *représentation mentale* proprement dite, car les opérations mentales mobilisées par le *langage écrit* ou par le *langage intérieur* ne sont pas les mêmes. Voir Schneuwly & Bronckart (1985, 82-88). Quant au *destinataire réel*, il désigne les traces dans le vécu de l'évocation du lecteur, tandis que le *destinataire idéal* correspond au lecteur parfait, rêvé, imaginaire.

alors : "aucune idée des moyens pour obtenir la bienveillance du destinataire") ou si cette expression est à raccorder avec "idée précise du destinataire" (ce qui produirait dans ce cas une signification sensiblement différente : "aucune idée des moyens pour me faire une idée précise du destinataire"). Quoi qu'il en soit, cet aveu tend à confirmer les tendances des statistiques scolaires sur la dissertation, résumées ci-dessus.

- (2) *Quant au destinataire, il est aisé de comprendre que mon texte s'adressera à tout un chacun. Pour que n'importe quel lecteur se sente concerné, je tenterai de donner des moyens diversifiés et des exemples qui le sont tout autant.*

Dans (2), "tout un chacun" est une caractéristique qui reste floue. Les moyens indiqués se situent à un même niveau extrêmement vague : "je tenterai de donner des moyens diversifiés et des exemples qui le sont tout autant" (à relever aussi l'absence du "me" après "donner"). La diversité n'est pas forcément la garantie d'un accès à un large public.

- (3) *Texte informatif, destiné à des gens qui auraient vu le spectacle (analyse)  
ou à des gens qui ne l'ont pas vu mais aiment la danse.*

Le texte (3) peut être interprété comme : *Mon futur texte, de type informatif, sera destiné à des gens qui auraient vu le spectacle (et je vais analyser celui-ci) ...* Ce discours envisage un double destinataire, sans préciser que "ceux qui auraient vu le spectacle" n'ont pas le même environnement cognitif que les "gens qui ne l'ont pas vu" et que, même si ces derniers "aiment la danse", ils auront besoin d'informations qui seront superflues pour les autres.

- (4) *La bienveillance du destinataire  
Le texte devrait le convaincre de se rendre au théâtre - mais, dans ce cas, faut-il dévoiler l'intrigue ? - car le ~~spee~~ la surprise fait partie du plaisir du spectacle (du spectateur ?)*

Le texte (4) mène une délibération plus soutenue que le (3). Son rédacteur amorce une **problématique rhétorique**, toutefois sans mentionner aucune solution. La question posée "faut-il dévoiler l'intrigue ?" demeure sans réponse. Bien sûr, il n'est pas facile de résoudre ce type de difficulté ... Cela dit, cette notion de problématique rhétorique paraît fondamentale, mais elle n'est guère évidente. Elle mérite donc quelques explications. Le mot "problématique" est à entendre ici dans un sens

souvent utilisé par les philosophes, à savoir "ensemble de questions qui permettent de traiter un problème". Reste à préciser ce que recouvre la "problématique rhétorique". Quand on vise un destinataire, dans une situation de communication, on peut - idéalement - prendre en compte une série de questions, qui n'apparaissent pas dans l'énoncé mais qui néanmoins déterminent celui-ci. Ces questions impliquent deux niveaux :

- a) tout ce qui permet de savoir ce qui est rhétoriquement prioritaire, durant la rédaction (par exemple, en posant les questions comme : dans le futur texte, quelle sera l'importance du soutien, de la relance de l'attention du lecteur ? ou quel y sera l'enjeu de la mémorisation / de la compréhension du contenu ?) ;
- b) tout ce qui influence l'ordre du contenu, pour des raisons rhétoriques (ainsi : quelles prémisses le lecteur partage-t-il forcément avec le rédacteur ? ou : quelles informations doivent être mises en valeur dans le futur texte, pour emporter l'adhésion ?).

Un tel questionnement semble rarement envisagé dans la pratique. Sur le terrain, on observe que les préliminaires avant le brouillon sont le plus souvent réduits au strict minimum, comme s'il existait chez la plupart des rédacteurs une irrépressible impatience de rédiger. C'est peut-être toute une représentation sociale du travail rédactionnel qu'il faudrait remettre en cause.

A la lumière de ce qui précède, si l'on revient à notre corpus, on peut déjà poser un premier bilan. Les quatre premières illustrations corroborent l'existence d'un certain flou dans la représentation du destinataire et dans le questionnement rhétorique. Mais jusqu'ici, l'on ne détecte aucun signe d'un excès de confiance dans la situation de communication. Poursuivons donc notre investigation.

(5) *Le destinataire est gentil, bienveillant, indulgent et extrêmement intéressé par ce que je dis.*

Justement, dans le texte (5), qu'observe-t-on ? L'optimisme naïf de cette déclaration quasi-angélique peut conduire à ne considérer dans (5) qu'une restitution signalant un jeu (soit magique, incantatoire, soit auto-dépréciatif, soit encore provocateur, visant à choquer le lecteur). Or, il a été dit ci-dessus que l'examen des extraits ne se pencherait pas sur ce genre

d'acte complexe. Aussi, l'on retiendra malgré tout ici le discours au premier degré sur le destinataire gentil et captivé, car il rapporte un fantasme communicationnel très répandu.

- (6) *Le destinataire est évidemment central dans ce genre de texte (il s'agit du compte rendu d'un film). ~~Fessai~~ Je tenterai donc d'introduire dans mon texte un certain suspens, notamment en ne révélant pas ce qui attend les personnages du film, afin de séduire mes lecteurs potentiels.*

Le texte (6) manifeste également un optimisme communicationnel qui est fondé sur l'a priori de la séduction, grâce au "suspens". A noter que cette séduction ne s'ajuste qu'à un destinataire flou nommé "mes lecteurs potentiels".

- (7) *Je me propose d'écrire un article relatif à un film que j'ai aimé. Avec cet article, j'ai envie d'inciter les gens qui vont me lire, à aller voir le film. Je vais essayer d'écrire de manière brève, plaisante et facile à lire.*

La rédactrice du texte (7) décrit également de manière vague le profil de son lecteur : "les gens qui vont me lire". Et pourtant elle paraît aussi plutôt confiante dans la situation de communication. Elle part du principe qu'elle incitera ses lecteurs à voir un film, en respectant trois conditions : être bref, plaisant et facile à lire. Il semble ici que la rédactrice trouve la solution au problème de la destination de son texte en se centrant sur une tâche paradoxale. En effet, son objectif est de ménager son lecteur et de lui plaire, alors que ce dernier ne paraît pas explicitement construit.

Toutefois, l'on ne sait toujours pas pourquoi, hormis par la force des choses, ce destinataire semble si bienveillant. Tourmons-nous vers les restitutions de la représentation du destinataire idéal, quand l'apprenti-rédacteur relate son rêve de lecteur parfait.

- (8) *L'image du destinataire idéal je l'a perçois (sic<sup>12</sup>) comme étant dont les valeurs humaines sont importantes. Qu'il remarque l'effort du travail plutôt que la production le résultat. Soit peu exigeant / sévère portant peu de jugement sur le rédacteur. Les qualité requises : qu'il sache comprendre les nuances les significations - "les images" qu'il arrive "à lire entre les mots"*

*Un être fraternel à la main amicale qui vient confirmer : tu as fais un bon travail.*

12. Dans ce texte, comme dans les autres, l'orthographe, la syntaxe et la mise en page ont été respectées.

Dans l'exemple (8) la vision du destinataire, plus détaillée que dans le texte précédent, semble répondre à l'**appétit de reconnaissance**<sup>13</sup> : "qu'il remarque l'effort", "qu'il sache comprendre", "un être fraternel à la main amicale qui vient confirmer : tu as fait un bon travail." De plus, l'image du lecteur "peu exigeant / sévère" est plutôt peu compatible avec celle d'une instance critique, source du retour sur l'énoncé.

(9) *Destinataire rêvé*

*une femme! de 20 ans à la fin de ses jours.*

*La définition du sexe du destinataire me permettrait de mieux cibler les arguments en sa faveur et les modifications de la loi en sa défaveur. Situation dans laquelle, je me sentirais plus à l'aise et surtout plus proche de la réalité quotidienne du destinataire.*

Dans le texte (9), la rédactrice souhaite un destinataire féminin, qu'elle comprend mieux, dont elle est plus proche. Il apparaît ici que le destinataire idéal est vu comme un **alter ego, un double**.

(10) *Il (= mon lecteur) aurait de bonnes connaissances de mythologie, de théologie, d'histoire puisque mon récit serait construit autour des dialogues du jeune homme avec les personnages des tableaux traversés.*

*Il aurait plaisir à lire, il lirait par choix délibéré tandis que d'autres regardent des feuilletons télévisés, mon lecteur saurait se ménager des plages réservées à la lecture dans son emploi du temps.*

*De la même façon qu'il ne va pas voir n'importe quel film, il ne lirait pas n'importe quoi. Il connaîtrait ses goûts, serait fidèle à quelques auteurs qu'il lirait systématiquement, en découvrirait de nouveaux grâce aux critiques littéraires qu'il consulterait régulièrement.*

*Mon lecteur serait appliqué, organisé.*

*Nous serions complices, nous aurions une connivence qu'il serait toutefois le seul à connaître.*

Cet attrait pour un double confondu avec le destinataire est confirmé dans le texte (10) : "Il (= mon lecteur) aurait de bonnes connaissances de mythologie, de théologie, d'histoire" exprime le souhait que le destinataire partage un environnement cognitif semblable à celui de la rédactrice. De même, "tandis que d'autres regardent des feuilletons télévisés" ou "il ne va

13. Cf. Berne (1975, 15) ; voir aussi le "Face-want" ou désir, besoin de la face positive (remarque transmise amicalement par Antoine Auchlin).

*pas voir n'importe quel film, il ne lirait pas n'importe quoi*" renforce la démarcation commune entre le destinataire et la rédactrice par rapport à un bas niveau culturel. Enfin, une forme de complicité est explicitement mentionnée : *"Nous serions complices, nous aurions une connivence qu'il serait toutefois le seul à connaître"*, sous-entendu : *"avec moi"*. Bref, la communauté d'existence auteur - lecteur envisagée ici est l'élite intellectuelle.

Mais tout ce dispositif attribuant à l'autre certaines qualités de l'image du moi ou de l'idéal du moi, le transformant en sosie ou en complimenteur, ne cache-t-il pas autre chose ? Autrement dit, que signifie-t-il fondamentalement ? Ne protège-t-il pas de la **dissonance cognitive**, ne ménage-t-il pas la **face narcissique**, l'image positive de soi et de sa production ? C'est ce que semble attester le texte suivant.

- (11) *Un peu de résistance par rapport à l'objectif d'assurer la bienveillance du lecteur. Je me rends compte que ce n'est pas forcément mon objectif prioritaire. Si le lecteur adhère à mon texte, j'en suis heureuse. Mais mon intention n'est pas de l'entraîner malgré lui derrière moi. S'il veut bien par contre suivre les fantaisies de mon voyage qui susciteront peut-être quelques échos sur sa propre trajectoire, j'en serais en revanche ravie.*

*Je me rends compte que le lien communicationnel par l'écrit me pose question. Je redoute certainement le regard du lecteur sur mon texte. (...)*

Ici, la rédactrice reconnaît une certaine résistance face à l'objectif rhétorique. Au fond, elle souscrit à une formule du genre *"Qui m'aime me suive"*. Toutefois, elle reconnaît l'existence d'un problème : *"Je redoute certainement le regard du lecteur sur mon texte."* Ainsi, dans ce cas, l'occultation du destinataire apparaît bien comme la conséquence d'un mécanisme d'auto-défense.

On a fait allusion, un peu plus haut, à l'angélisme communicationnel. Or, il existe une tendance opposée à cette disposition naïve : celle qui se traduit par la vision *"quasi-paranoïde"* du destinataire :

- (12) *Les traits de caractère de mon destinataire ne sont pas agréables. En effet, ce dernier ne comprend pas que je ne sache pas écrire et il s'impatiente à la vue des difficultés que j'ai d'écrire un minable texte. De plus, le censeur ne va rien comprendre de mon texte et par conséquent il va avoir envie de me jeter de ce cours en évoquant la raison que je ne ferais jamais de progrès.*

*Mon vœux le plus cher serait d'amuser mon destinataire.*

Dans (12), mise à part la dernière phrase, le monde imaginaire de la crainte a prévalu sur celui du désir. Alors que l'exercice demandait une description du destinataire idéal, le lecteur est représenté comme une personne impatiente, peu compréhensive, méprisante et impitoyable. On comprend que, dans une telle souffrance - même si elle est mise en scène sous la forme d'un jeu, il serait souhaitable que le destinataire fût peu évoqué.

Ainsi, l'hypothèse émise à la suite de l'enquête sur la dissertation a été partiellement validée par l'étude de notre corpus. Ce n'est pas seulement par excès de confiance, mais aussi par excès de méfiance, qu'une dimension rhétorique importante est occultée : la construction ou la reconstruction du destinataire de son texte.

### 3. Qu'envisager, en tant qu'enseignant, face à la question : que faire du destinataire ?

Il a été dit plus haut que le professeur en charge du perfectionnement de la pratique rédactionnelle adoptait souvent une perspective favorable à la décentration du rédacteur. Dans cette optique, quels discours peut tenir l'enseignant sur le rapport énonciateur - destinataire ? Comment enseigner à l'apprenti-rédacteur l'évocation du lecteur, si c'est possible ?

Ici surgit d'emblée un premier problème, d'ordre théorique. A en croire Grize, il semble que l'on puisse se représenter seulement un nombre limité d'aspects de l'auditoire à qui l'on s'adresse, comme :

- 1) ses *connaissances* ;
- 2) sa *représentation du niveau de langue* ;
- 3) ses *valeurs* et son *idéologie*.<sup>14</sup>

Mais que sait vraiment le rédacteur (adolescent ou adulte) des valeurs et de l'idéologie de l'autre ? Probablement pas grand-chose, dans la plupart des cas. On peut donc se demander si l'une des causes possibles de l'inhibition rhétorique ne réside pas dans des **représentations trop lacunaires des groupes sociaux dans notre société**. Quoi qu'il en soit, c'est

14. Grize (1996, 64).

peut-être une perspective trop complexe pour être vraiment retenue ici. D'autant qu'il faudrait distinguer, selon le type de texte, les discours dont la visée est de "*faire comprendre*", de "*faire adhérer*", de "*faire agir*" ou/et de "*faire éprouver*".<sup>15</sup> Or plus souvent qu'on ne le croit, le texte communicationnel associe plusieurs de ces objectifs. Comment, dès lors, obtenir l'effet escompté, sans un questionnement rhétorique qui favorise l'accueil bienveillant du lecteur. Mentionnons ici par exemple : pour faire comprendre, comment ménager l'environnement cognitif du destinataire ? Pour faire adhérer, comment partir d'un consensus ? Pour faire agir, comment connaître quelques valeurs repères de l'autre ? Pour faire éprouver, comment savoir ce qui touche autrui ?

Cependant, il ne suffit pas de mettre en place, dans l'esprit du rédacteur, le portrait-robot d'un destinataire "passe-partout", personnage critique (à rallier), susceptible (à ménager), avec un appétit de stimulus (à intéresser).<sup>16</sup> Un tel dispositif didactique, trop théorique, trop abstrait est insuffisamment intégré dans l'histoire rédactionnelle de l'élève. Le texte de l'un des apprentis-rédacteurs du cours "*Rédaction et communication*" laisse entrevoir une solution plus viable pour la construction du destinataire. Comme on va le voir, le texte (13) semble en effet répondre à trois questions de la problématique du destinataire : 1) Comment évoquer mon lecteur ? Par le choix d'un destinataire familier. 2) Comment s'en faire comprendre ? Par la simulation de la logique de son univers. 3) Comment le toucher ? Par des effets de ménagement de son attention. Plongé par les consignes de sa tâche dans une situation fictive de communication, le rédacteur de (13) va choisir son propre fils comme destinataire de son texte sur la sécurité routière (thème librement retenu par l'apprenant) :

- (13) *Comme le destinataire est un jeune enfant, je choisirai seulement certains thèmes pertinents, d'une part pour ne pas le fatiguer avec un texte trop long, d'autre part pour le rendre attentif à certains aspects de la vie que je juge importants. Je pense par exemple à un sujet comme la sécurité lorsque l'on se trouve à côté d'une route.*

*(...) Une fois que la suite logique sera agencée, j'essayerai de me mettre à la place de mon fils, avec sa logique. Il faudra que je m'imagine bien quelles questions il pourrait me poser, étant entendu qu'il ne possède pas encore un ensemble de références qui lui permet de tout comprendre.*

15. D'après Bouvier (1996, 34-35).

16. Yessouroun (1996, 395-398).

Ce texte construit bien un destinataire très précis, très contraignant : un jeune enfant, le fils du rédacteur, autrement dit quelqu'un de son entourage. L'auteur y expose son intention de ménager son lecteur ("*ne pas le fatiguer avec un texte trop long*"), de capter son attention ("*le rendre attentif*"), de partager son environnement cognitif ("*me mettre à la place de mon fils, avec sa logique*") et d'anticiper le discours logique ("*Il faudra que je m'imagine bien quelles questions il pourrait me poser*"). Cette déclaration d'intention paraît prometteuse sur le plan de l'**invention**, pour autant que les futures contraintes annoncées soient vraiment actualisées lors du travail rédactionnel. Si tel était le cas, le rédacteur ne pourrait se contenter de restituer verbalement un savoir disponible. Il devrait alors adapter ce savoir à son auditeur, donc réaménager, transformer ce qui vient automatiquement à son esprit.

Quoi qu'il en soit, en choisissant son fils, l'auteur du texte (13) a personnalisé l'instance du destinataire et c'est cela qui nous intéresse ici. On peut donc maintenant émettre l'hypothèse suivante : à l'instar de ce rédacteur qui a ciblé son texte sur une personne connue, le rédacteur doit peut-être passer par une personnalisation du même genre, pour pouvoir ensuite construire une instance plus abstraite, plus représentative. Du reste, le texte (13) suggère que l'évocation du destinataire pourrait entraîner des retombées inattendues sur la qualité du texte produit. Selon Bereiter & Scardamalia<sup>17</sup>, on peut parler d'un schéma de réussite d'un texte ("*promising schema*"), autrement dit d'un ensemble de projets présents mentalement. L'une des conditions du succès serait la suivante : trouver ce qui va particulièrement attirer le lecteur (il s'agit d'un élément central, comme un type de personnage, ou un lieu dans une narration, ou un type de question dans un texte théorique). La problématique rhétorique à développer traiterait alors l'interrogation fondamentale : "*qu'est-ce qui va pousser le lecteur à lire mon texte ?*"

Ces observations et ces hypothèses ne sont pas sans conséquences dans l'apprentissage de l'écrit. Il paraît souhaitable de prendre en compte certains traits généraux du destinataire, comme ses deux faces, sa logique critique et ses affects. Mais cette démarche est encore trop abstraite. Il faudrait la compléter par une conduite plus concrète. L'enseignant pourrait

17. Cf. Bereiter & Scardamalia (1993, 136-142).

favoriser la mise en place de groupes de quatre, cinq élèves ou étudiants (à l'image des tutorats du cours "*Rédaction et communication*"). Chaque groupe aurait pour tâche de commenter régulièrement les écrits produits par chacun de ses membres. Ainsi, l'intériorisation du destinataire à partir de pairs, bien réels, bien distincts du maître correcteur, contribuerait à décentrer et à stimuler l'invention. Nystrand affirme que dans de tels groupes, les rédacteurs font plus de progrès que ceux qui rédigent "normalement".<sup>18</sup> En outre, on peut raisonnablement postuler que, si le destinataire est de la sorte instancié, il ne sera pas évoqué seulement ponctuellement, soit avant la rédaction, soit après celle-ci, soit encore, de temps en temps, occasionnellement durant la mise par écrit, mais d'une manière plus fréquente, plus présente, plus insistante.

Pratiquement, en cours de rédaction ou pendant la relecture, l'image d'un pair peut donc être évoquée pour ajouter (ou retrancher) l'effet ponctuel d'un passage du texte. L'évocation est alors une source d'attention privilégiant la forme. Mais le destinataire peut aussi être mentalement mis en scène comme cause directe du contenu du texte, comme un facteur logogène, source de repères, de l'environnement même dont on veut parler. Enfin, la simulation d'une posture critique (voire d'une controverse) peut faire préciser ou réorienter l'énoncé en développement.

C'est sur cette voie que le rédacteur pourrait passer d'un discours produisant du "*knowledge telling*" (qui restitue de la connaissance) à un discours produisant du "*knowledge transforming*" (qui transforme de la connaissance).<sup>19</sup> L'un des avantages importants de l'écrit n'est-il pas de transformer ce qui est venu à l'esprit en une source d'exploration vers l'inconnu ? Certes, dira-t-on, évoquer un destinataire surcharge cognitivement le rédacteur. Bien sûr. Mais un plan avec une **problématique rhétorique** pourrait alléger ce poids. Bien sûr encore, évoquer un lecteur est anxiogène, mais l'on peut se demander si ce n'est pas plutôt quand le destinataire demeure flou, en tant que "*savoir inerte*", en arrière-plan, sans avoir été jamais instancié directement (en rapport avec tel ou tel passage), que l'inquiétude sourde gagne le rédacteur.

---

18. Voir Nystrand (1986, 180).

19. Expressions de Bereiter & Scardamalia (1987, 5-12).

#### 4. Conclusion

Sous l'éclairage des textes passés ici en revue, l'enseignement de la rédaction peut donc mettre en place deux types d'incitations à la construction du destinataire :

- 1) le schéma de travail préliminaire, la problématique rhétorique ;
- 2) l'instanciation d'un destinataire familier grâce à un retour critique fréquent sur l'écrit par les personnes se côtoyant régulièrement au sein d'un même groupe (par exemple, les quatre ou cinq rédacteurs familiers du même tutorat dans le cours "*Rédaction et communication*").

Ainsi, il s'agit moins de donner une représentation du destinataire que de permettre à chacun sa construction sous la forme d'une instanciation. Cette construction serait optimale si elle était vécue au niveau abstrait et au niveau concret, l'un complétant l'autre : d'un côté, à partir d'une réflexion, d'une théorisation sur les effets du texte (la problématisation rhétorique) et d'un autre côté, à partir d'une situation pratique (l'échange de critiques sur les textes produits entre pairs).

Dans cette perspective nouvelle, le destinataire devrait être moins perçu comme un double, un flatteur ou un personnage encombrant que comme une véritable source d'invention.

#### Références bibliographiques

- ARISTOTE (1967 [329-323 av. J.-C.]), *Rhétorique*, Paris, Les belles lettres.
- AUCLIN A. (1996), "Du texte à la compétence discursive : le diagnostic comme opération empathico-inductive", *Cahiers de linguistique française* 18, 339-355.
- BEREITER C. (1980), "Development in Writing", in GREGG L. & STEINBERG E. (eds), *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey, Erlbaum Associates, 73-93.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, New Jersey, Erlbaum Associates.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1993), *Surpassing Ourselves*, Chicago, Open Court.

- BERNE E. (1975 [1964]), *Des jeux et des hommes*, Paris, Stock.
- BOUVIER A. (1995), *L'argumentation philosophique, étude de sociologie cognitive*, Paris, P.U.F.
- DECLERCQ G. (1993), *L'art d'argumenter*, Paris, éd. Universitaires.
- DELFORCE B. (1985), "Approches didactiques de la production d'un écrit "fonctionnel" : les difficultés de la dissertation", *Pratiques* 48, 35-52.
- DORON R. & PAROT F. (1991), *Dictionnaire de psychologie*, Paris, P.U.F.
- GRIZE J.-B. (1996), *Logique naturelle et communications*, Paris, P.U.F.
- HABERMAS J. (1983), *Morale et communication*, Paris, Cerf.
- HAYES J. R. & GRADWOHL NASH J. (1996), "On the Nature of Planning in Writing", in LEVY C.M. & RANDELL S. (eds), *The Science of Writing*, New Jersey, Erlbaum Associates, 29-54.
- JAMES D. & YESSOUROUN R. (1991), *De l'argumentation*, Genève, ESC Malagnou.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986), *L'implicite*, Paris, Colin.
- LAFON R. (1979 [1963]), *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, P.U.F.
- MADIGAN R. et al. (1996), "The Paradox of Writing Apprehension", in LEVY C.M. & RANDELL S. (eds), *The Science of Writing*, New Jersey, Erlbaum Associates, 295-307.
- MOESCHLER J. & REBOUL A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- MOESSINGER P. (1996), *Irrationalité individuelle et ordre social*, Genève, Droz.
- NYSTRAND M. (1986), *The Structure of Written Communication, Studies in Reciprocity between Writers and Readers*, New York, Academic Press.
- PERELMAN CH. & OLBRECHTS-TYTECA L. (1988 [1958]), *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
- PLANTIN CH. (1996), *L'argumentation*, Paris, Seuil.
- REICHLER-BÉGUELIN M.-J. et al. (1988), *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- ROULET E. et al. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.
- SCHNEUWLY B. & BRONKART J.-P. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SHANNON C.E. & WEAVER W. (1942), *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana, University of Illinois.
- VARELA F.J. (1996), *Quel savoir pour l'éthique ? action, sagesse et cognition*, Paris, Editions La découverte.
- VYGOTSKI L.S. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.
- YESSOUROUN R. (1996), *Le vécu pédagogique dans la dissertation*, Thèse de doctorat, Université de Genève.
- YESSOUROUN R. (à paraître), *Pour délibérer, ou l'apprentissage de l'expression écrite de la réflexion par la dissertation*, Genève, Dispositif de Recherche du Département de l'Instruction Publique.