

De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ?

Céline Beaudet*

Véronique Rey**

Résumé

Nous nous proposons ici d'approfondir la distinction entre écriture heuristique et écriture communicationnelle et professionnelle, d'une part, et d'examiner, d'autre part, les fondements de la didactique des écrits professionnels. Dans le but d'illustrer notre propos, nous ferons part d'une expérimentation en cours dans le nouveau Master Rédacteur professionnel de l'Université d'Aix-Marseille, expérimentation qui vise à valider l'effet d'un parcours spécialisé en rédaction professionnelle sur les rédactions étudiantes. Notre article concerne tous les spécialistes de l'enseignement de l'écrit dans le supérieur.

Mots-clés : Rédaction professionnelle. Rédaction universitaire. Didactique de l'écrit. Littératie.

Les chercheurs de langue française s'intéressent depuis moins longtemps que leurs homologues de langue anglaise à la didactique de l'écrit universitaire (POLLET, 2001, 2004 ; REUTER, 2004 ; CHARTRAND ; BLASER, 2008). Une certaine résistance culturelle ainsi qu'une tradition scolaire littéraire obligatoire pour tous pourraient expliquer cette différence d'intérêt. Quoi qu'il en soit, la question des compétences à lire et à écrire à l'université se pose maintenant partout, dans la foulée de la démocratisation de l'enseignement supérieur et la montée des exigences en capacité de lire et d'écrire dans le monde de l'emploi.

* Professeure titulaire à l'Université de Sherbrooke, au Canada.

** Professeure des Universités à l'Université d'Aix-Marseille (AMU – IUFM).

Quels savoirs et savoirs-faire doit-on transmettre aux étudiants afin qu'ils entrent dans la littérature universitaire de leur discipline ? Mais d'abord, qu'est-ce que la littérature universitaire ? Par littérature universitaire, on comprend la capacité de lire (manuels, notes de cours, articles) et d'écrire des textes de restitution des savoirs ou des textes à valeur heuristique (travaux longs et courts), des textes professionnalisants (rapports de stage, communication dans un colloque étudiant, articles scientifiques, mémoires et thèses) et des textes professionnels (genres divers selon chaque pratique disciplinaire sur le marché du travail). Il peut s'agir de textes courts et de textes longs ; les contenus disciplinaires et le vocabulaire spécialisé sont plus ou moins complexes et le niveau d'abstraction varie d'une situation à l'autre. Les écrits d'apprentissage, d'ordre restitution des savoirs ou à valeur heuristique, ont pour objectif d'adapter l'étudiant au discours de sa discipline et de lui permettre de se l'approprier, dans un langage reflétant la pratique scientifique de sa communauté discursive (BEAUDET, 2010 ; DONAHUE 2008). Ces écrits d'apprentissage sont censés amener progressivement les étudiants aux écrits professionnalisants et aux écrits professionnels, mais la transition se fait difficilement (REUTER, 2004 ; KELLOGG, 2008).

Pour comprendre les difficultés des étudiants à entrer dans la littérature universitaire, des chercheurs en didactique de l'écrit dans le supérieur ont examiné, depuis une dizaine d'années, de nombreux corpus étudiants à partir de cadres conceptuels issus principalement de la grammaire textuelle, de l'analyse linguistique de discours et de la psychologie cognitive (FAYOL ; LANGY, 1994 ; ADAM, 1990 ; SPRENGER-CHAROLLES ; CASALIS, 1996 ; SABATER ; BAUDET, 2003).

De ces études sont ressorties une meilleure connaissance de la pratique de l'écrit par discipline à l'université ainsi qu'un répertoire de faiblesses ayant trait à la langue (lexique disciplinaire), à la compréhension de ce qu'est un texte (repérage du sujet, cohésion, connexité, structuration) un discours (cohérence, intelligibilité, point de vue, finalité) ou un genre. Il est également apparu des difficultés dans la construction identitaire du sujet écrivant à l'université, distinct du sujet écrivant dans sa vie privée (BISHOP ; ROUXEL, 2006 ; PLANE, 2006).

Pourtant, peu de choses ont été mises en place dans les universités francophones pour venir en aide aux étudiants universitaires, en regard de ce qui se passe au Canada anglais ou aux États-Unis (GRAVES ; GRAVES, 2006 ; RUSSELL, 2002 ; THAISS, 2006). La culture des *Writing Centres* orientés WAC ou WID¹ ne s'est pas implantée en France, en Belgique ou au Québec. Alors qu'il existe,

1 - Writing across the discipline (WAC) et Writing inside the discipline (WID).

en anglais, une librairie bien garnie de manuels portant sur *l'Academic Writing* ou *Writing across the curriculum (aux premier cycle universitaire et aux cycles supérieurs)*, les publications françaises d'orientation pédagogique destinées aux étudiants universitaires sont plutôt rares (GOIGOUX, 2000 ; LAFONTAINE, 2002 ; RABATEL, 2004).

Par contre, dans le monde francophone, existe une longue tradition d'enseignement de l'écriture de type communicationnelle, une écriture orientée vers un lecteur *lambda*. Dans les écoles ou départements de journalisme ainsi que dans les programmes universitaires d'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec (BEAUDET ; CLERC, 2008) et plus récemment, en France),² l'écriture est l'objet même de la formation théorique et pratique. L'approche de l'écriture communicationnelle ajoute une perspective additionnelle à ce qui caractérise l'écriture universitaire: l'étudiant est confronté au défi d'apprendre à écrire pour être compris en plus d'écrire pour apprendre et s'approprier des connaissances dans son domaine. L'adoption d'une perspective *axée sur le lecteur* n'est pas sans conséquence sur l'enseignement de la rédaction professionnelle en contexte universitaire: l'étudiant est à la fois confronté à la lecture/écriture de formation (construction du sujet écrivain), à la compréhension du processus d'écriture et à l'analyse de discours (appropriation des savoirs sur l'écriture et le texte), ainsi qu'à la lecture/écriture de communication (*tenant compte d'un lecteur et d'une finalité*).

L'étudiant en rédaction professionnelle est confronté à un autre niveau de difficulté lors de son apprentissage. En plus d'apprendre à manier l'écriture d'apprentissage, de s'exercer à l'écriture professionnalisante et communicationnelle, il doit comprendre qu'un rédacteur professionnel écrit pour accomplir un mandat confié par son client ou mandant (CLERC, 2000). Chaque mandat peut être associé à un nouveau client, à une nouvelle situation de communication sur le plan des valeurs, des priorités, des buts à atteindre (BEAUDET, 2005). Cela signifie que tout écrit professionnel est une action langagière qui prend place dans un ancrage social, politique, économique particulier. Cette situation ne diffère pas de ce que vivront les futurs ingénieurs, avocats ou administrateurs lorsqu'ils écriront dans le cadre de leurs fonctions, sans toutefois que ces derniers soient soumis à une même diversité de sujets, de genres d'écrits, de situations de communication. Par contre, tout professionnel écrivant dans l'exercice de ses fonctions est confronté à la nécessité d'adapter sa voix professionnelle au contexte. La relation entre le

2 - IUFM, Université d'Aix-Marseille* ; Université de Paris Est Créteil ; Paris Ouest Nanterre La Défense.

rédacteur, le mandant et le lecteur est d'une complexité plus grande que la relation étudiant/professeur.

Changement de posture

De la posture étudiante à l'éthos professionnel, le chemin est semé d'embûches, comme l'illustrent les propos de Dias, Freeman, Medway et Paré (1999, p. 234) : « Les rédacteurs novices et les stagiaires qui s'insèrent en emploi en adoptant une attitude critique à l'égard du discours ambiant sont perçus comme perturbateurs et même irritants. Tandis qu'à l'université est encouragée la capacité de développer une opinion critique et de débattre de toutes les questions, dans la plupart des milieux de travail, ce savoir faire n'est pas vu comme productif ni souhaitable. Les stagiaires et les nouveaux-venus devraient se montrer prudents et conscients du fait que la plupart des institutions sont de nature conservatrice et que le discours joue un rôle dans le maintien de ce cadre conservateur. » [Notre traduction].

Cette remarque fait ressortir un certain manque dans la formation à l'écriture dans le supérieur. Une composante essentielle de la qualité des communications produites en milieu de travail est leur conformité avec la culture dominante de l'entreprise ou de l'institution où l'acte de communication prend place. L'originalité et l'esprit critique sont sollicités comme outils d'efficacité communicationnelle plutôt que d'expression de soi: un texte professionnel doit être lu et compris dans les paramètres de la situation de communication.

Étant donné ce contexte d'efficacité, que l'on peut élargir à toute rédaction spécialisée en milieu de travail (rédaction scientifique, juridique, didactique, etc.), les textes professionnels sont soumis la plupart du temps à une chaîne hiérarchique de lecteurs qui examinent le contenu et vérifient leur adéquation avec la culture prédominante. Dans la plupart des organisations, un texte peut être lu par des spécialistes de contenu, des membres de l'administration, de la direction, du service des communications, chacun ayant ses priorités (BRANDT, 2009). Certains contenus, qui peuvent apparaître au rédacteur nécessaires à l'intelligibilité du propos, seront perçus comme litigieux par la direction. Le rédacteur en situation de travail occupe une position de médiateur (CLERC; BEAUDET, 2008).

Dès lors, la question qui se pose est la suivante : comment enseigner aux étudiants universitaires à s'approprier à la fois l'écriture d'apprentissage et l'écriture professionnelle (BEAUDET ; ALAMARGOT, 2012 ; ALAMARGOT ; BEAUDET, 2010)? Nous croyons qu'un retour sur l'évolution de la didactique

de la rédaction professionnelle au Québec peut être utile pour comprendre comment orienter d'éventuels programmes d'enseignement de la rédaction universitaire.

Une évolution par paliers

Depuis la fin des années quatre-vingt (BEAUDET ; CLERC, 2008), au Québec, l'enseignement de la rédaction professionnelle en français est pratiqué dans des départements de lettres et de communication dans le but de former des professionnels de la communication écrite. Ces programmes d'orientation professionnalisante ont été créés par des linguistes et des littéraires dont l'objet de recherche n'était pas la rédaction professionnelle.

L'enseignement de la rédaction a d'abord été orienté vers la description des produits de l'écriture professionnelle. Une approche que l'on peut qualifier de normative et techniciste (POLLET, 2001) a été privilégiée: les textes professionnels étaient décrits à partir de normes de composition et des normes stylistiques et grammaticales dans le but de favoriser la rédaction de textes-types, inspirés de modèles référentiels. La rédaction était vue comme le résultat de connaissances linguistiques et procédurales sur la grammaire, la syntaxe, les formules de lisibilité ou la structuration des textes. Il s'agissait, en somme, d'un enseignement *text-oriented* à visée étroite.

Dans les années 1990 et 2000, l'enseignement de l'écrit professionnel, toujours axé sur la textualité, s'est élargi progressivement à partir de concepts issus des approches analytiques du texte, tels l'analyse linguistique de discours, la grammaire textuelle, les théories de l'argumentation (AMOSSY, 2000; ANGENOT, 2008; BRONCKART, 1996; CHARAUDEAU ; MAINGUENEAU, 2002) et socio-pragmatique de l'écrit et de l'écriture professionnelle, autour de la notion de genre vu comme ancrage social (RANSDELL ; LEVY, 1996 ; SPILKA, 1993; DIAS ; FREEDMAN ; MEDWAY ; PARE, 1999).

La focalisation initiale sur les produits de la rédaction professionnelle, enseignés dans une perspective fortement normative, a éclaté sous l'impulsion d'investigations sur les compétences attendues du rédacteur professionnel, à partir d'enquêtes auprès des employeurs et d'analyse des offres d'emplois dans les journaux (CLERC, 1998; BEAUDET, 1998, 1999; BEAUDET ; SMART, 2002; GIBBS, 1998). Ces investigations ont permis de démontrer que le rédacteur professionnel est un sujet écrivant, psychologique et social au même titre que l'écrivain, à la différence près que ses contraintes de production sont plus nombreuses, ce qu'avaient révélé les

enquêtes réalisées auprès des employeurs. Loin d'être un exécutant, le rédacteur est responsable d'actes de communication professionnelle complexes.

Les diverses enquêtes successives ont fait ressortir le caractère réducteur des approches normative et techniciste pour expliquer une activité d'écriture surdéterminée par un mandant, se mouvant dans une grande diversité de genres textuels, motivée par des buts rhétoriques et pragmatiques souvent multiples et même conflictuels, une activité de surcroît soumise à l'impératif de l'efficacité communicationnelle. En effet, l'écrit professionnel étant de nature utilitaire, sa visée est d'accomplir une action langagière, comme informer, instruire, expliquer, prescrire, inciter, faire agir, parmi d'autres. Cet écrit est efficace s'il est lu, compris et qu'il suscite chez le lecteur la réaction souhaitée. Le rédacteur est responsable de l'efficacité communicationnelle de ses écrits.

Au terme de ces diverses enquêtes, au lieu d'être vu comme un technicien, le rédacteur professionnel est apparu comme un spécialiste, dont le domaine d'expertise est l'adéquation d'un texte de nature fonctionnelle à son lecteur (CLERC, 2000; LABASSE, 2008; BISAILLON, 2007a, b). Cela signifie que le traitement du texte est le résultat de choix surdéterminés par une interaction permanente entre les caractéristiques formelles du texte, celles de son contexte ou ancrage social et celles du pôle rédacteur-lecteur, à la base de la nature communicationnelle des échanges linguistiques.

Dans cet esprit, l'activité rédactionnelle a été comprise de manière plus large, non normative, comme une activité de résolution de problème (écrire pour être compris), subdivisée en sous-problèmes relatifs à textualité, à la communication et à la compréhension (COIRIER ; GAONAC'H ; PASSERAULT, 1996; FAYOL, 2002; FLOWER ; HAYES, 1981; HAYES, 1996; KELLOGG, 1987, 2008, 2009). Il faut cependant préciser que le problème à résoudre, un acte de communication écrite avec une visée d'efficacité communicationnelle, demeure dépendant de l'analyse subjective du sujet écrivant et des valeurs qui connotent son mandat. La planification de la stratégie est nécessairement teintée par les valeurs et la vision du monde de celui qui l'élabore.

Le passage d'un enseignement de la rédaction se focalisant sur les composantes de la textualité à un enseignement de la rédaction prenant en compte la présence active du lecteur dans la co-construction du sens, ne s'est pas fait sans heurts. Déjà interdisciplinaire dans ses fondements (linguistique textuelle, sémiotique, études littéraires, génétique textuelle), la didactique de l'écrit professionnel a dû se remodeler en fonction de l'apport de l'approche psychocognitive de la production écrite (FAYOL ; GOMBERT et al., 1992 ; FAYOL, 2004).

La littératie

Les contextes d'exercice de la profession au Québec ont pour effet que le rédacteur professionnel francophone écrit souvent pour le grand public. Les domaines d'intervention principaux des rédacteurs au Québec sont l'administration, les affaires publiques, les relations avec le gouvernement, les affaires institutionnelles (DUMAS, 2009; CLERC ; BEAUDET, 2008). La rédaction technique n'est pas une activité dominante du fait que la techno-industrie locale produit sa documentation en anglais (RUSSELL ; BOSSE-ANDRIEU ; CAJOLET-LAGANIERE, 1995; LARIVIERE, 1995).

Le fait de rédiger des textes utilitaires qui soient clairs et compris est un défi d'autant plus difficile que la proportion de faibles lecteurs et d'analphabètes au Québec atteint 48%, comme l'a démontré l'Enquête internationale sur l'alphabetisation des adultes, menée en 2003 par Statistique Canada, avec le concours de l'Organisation de coopération et de développement économique (BERNECHE ; PERRON, 2005). C'est ainsi que la problématique de la littératie³ (BRANDT, 2009 ; GOODY, 1986 ; LAHIRE, 1999 ; OLSON, 1994 ; KARA ; PRIVAT, 2006) est devenue le cadre de référence de plusieurs questionnements : en contexte professionnel, comment écrire pour être lu et compris par une population comprenant près de 50% de faibles lecteurs? Quels savoirs et quels savoir-faire le rédacteur professionnel doit-il maîtriser pour accomplir ses mandats et atteindre l'objectif d'efficacité communicationnelle auprès du plus grand nombre? Les communications entre le gouvernement et le citoyen ont servi de terrain expérimental pour l'élaboration d'une démarche de rédaction mise en place par le Groupe Rédiger CIRAL, Université Laval, un groupe de recherche appliquée, dirigé par Isabelle Clerc (CLERC ; KAVANAGH, 2006 ; CLERC, 2006 ; COLLETTE, 2002, 2006).

Des recherches en pathologies du langage se sont révélées utiles pour mieux comprendre le faible lecteur et justifier des approches rédactionnelles adaptées

3 - L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) définit cinq niveaux de littératie : Niveau 1 : Compétences très faibles. À ce niveau, une personne peut, par exemple, être incapable de déterminer correctement la dose de médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage. Niveau 2 : Lecture des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. À ce niveau, une personne peut avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la vie, mais, à cause de son faible niveau de littératie, il lui est difficile de faire face à des défis comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles. Niveau 3 : Minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour obtenir un diplôme d'études secondaires et accéder aux études postsecondaires. Niveaux 4 et 5 : Compétences supérieures. À ces niveaux, une personne peut traiter de l'information beaucoup plus complexe.

(FRITH, 1985 ; FAYOL ; LANGY, 1994 ; HABIB, 1997). Les premiers travaux auprès de jeunes dyslexiques ont démontré la dimension cognitive dans les procédures de lecture, que celles-ci soient analytique (voie par assemblage, dite voie phonologique) ou globales (voie par adressage, dite voie lexicale). Ces procédures coûteuses en charge mnésique et attentionnelle si elles ne sont pas automatisées peuvent rendre compte des difficultés des faibles lecteurs. Ces derniers, par leurs difficultés phonologiques et/ou lexicales, auront beaucoup de mal à accéder à la sémiotique du texte, restant à un niveau de déchiffrage ou de compréhension de mots.

En amont de la démarche de rédaction préconisée se trouve la psycholinguistique textuelle, qui a fourni des concepts pour traiter des interrelations entre conditions contextuelles de la production d'écrits, processus rédactionnels et acteurs de l'échange communicationnel (RIJLAARSDAM ; ALAMARGOT ; CHANQUOY, 2001 ; FAYOL, 1997, 2002 ; KINTSCH, 1998 ; PIOLAT ; PELISSIER, 1992, 1998). En effet, un modèle psychocognitif du destinataire fonde tous les choix que le rédacteur effectue pour produire un texte efficace. Ce modèle guidera sa démarche pour favoriser la lisibilité, la cohésion, la cohérence du texte, la pertinence (SPERBER ; WILSON, 1995) et la figurabilité des informations retenues. Autrement dit, le modèle du lecteur permet non seulement d'orienter la gestion des contraintes d'ordre logico-linguistique et d'ordre rhétorique et communicationnel mais de les inter-relier.

Le méta-contrôle

À la faveur de la mise en place d'une approche de la rédaction axée sur le lecteur, les caractéristiques des genres d'écrits de la rédaction professionnelle, des genres construits institutionnellement, ont ensuite fait l'objet de l'attention des chercheurs dans le but de les mettre en relation avec les processus rédactionnels (ALAMARGOT ; TERRIER ; CELLIER, 2007; ALAMARGOT ; LEBRAVE, 2010 ; PLANE ; OLIVE ; ALAMARGOT, 2010). Le but de ces publications était de faire comprendre les composantes d'un méta-contrôle agissant sur les processus rédactionnels, quel que soit le genre d'écrit abordé. Dans l'approche traditionnelle de l'écrit professionnel, le genre, dans ses caractéristiques formelles présentées comme figées, décontextualisées, était donné comme le point de départ de la compréhension d'un acte de communication professionnelle (LABASSE, 2006). En adoptant une orientation lecteur, un renversement de perspective s'imposait pour donner au sujet écrivant la place qui correspond à ce qui est

attendu d'un rédacteur professionnel; le texte professionnel est lié à une finalité et cela implique de nombreux choix. Dans ces publications, les sous-processus de textualisation ont été traités avec une attention particulière : mécanismes de la continuité référentielle, de la continuité thématique, de la continuité énonciative. Ces mécanismes mis en œuvre jouent fortement sur l'intelligibilité (cohérence et représentabilité) et sur la lisibilité (scripto-visuelle et lexico-syntaxique) des textes.

D'abord envisagés principalement sous l'angle de leurs composantes linguistiques et textuelles (CHAROLLES, 1994 ; GAGNON, 2008 ; LUNDQUIST, 1994) les concepts d'intelligibilité et de lisibilité ont ensuite été examinés du point de vue de la perception du lecteur, en fonction des processus cognitifs impliqués. Cet élargissement de perspective a permis de mieux comprendre l'effet de la linéarité du langage sur les limites de la capacité de traitement de l'information du lecteur.

La linéarité du langage

La représentation ou modèle mental que le sujet écrivant se fait de sa situation de communication est multidimensionnelle : le temps, l'espace, les lecteurs, les événements, le point de vue, les buts rhétoriques et pragmatiques qu'il poursuit sont autant de données traitées mentalement en interaction au moment de la phase de planification. Ces données ne surgissent pas à la suite les unes des autres; elles se chevauchent, s'interconnectent dans une vision systémique; il s'ensuit une schématisation globale du texte à écrire sur le plan du sens et de la forme. La représentation en construction s'appuie sur des connaissances référentielles (le sujet) et linguistiques, sur des schémas rhétorique et pragmatique connus du scripteur. Cette représentation multidimensionnelle doit cependant prendre place dans un texte linéaire, le rédacteur n'ayant d'autre choix que de disposer ses idées les unes après les autres, au fil des mots qui s'enchaînent.

La linéarité langagière oblige le scripteur à séquentialiser l'information, à hiérarchiser les idées et à laisser des traces textuelles de cette activité pour le bénéfice du lecteur. Le rédacteur n'est pas dans l'obligation de tout inventer : il bénéficie de conventions d'écriture se rapportant à l'infrastructure textuelle (types de textes), aux mécanismes de connexion entre les idées (organiseurs textuels, marqueurs d'intégration linéaire, marqueurs configurationnels), aux genres, les textes ayant aussi des caractéristiques formelles selon leur lieu d'inscription sociale (un rapport annuel, un catalogue de musée, par exemple). Ils se reconnaissent

aussi par communauté de valeurs, par idées reçues (discours syndical, discours patronal). Plus le scripteur est expérimenté, plus il a intégré ces phénomènes d'ordres structurel ou sémantique qui caractérisent les échanges professionnels (CHARAUDEAU, 1997).

La thématisation s'effectue par des opérations qui impliquent également certaines régularités dans les procédures: la sélection d'information, la dénomination, la caractérisation des objets sélectionnés. Les expansions prennent la forme de répétition, de description, d'explications, d'exemplifications. Les idées sont suggérées par les mots et les mots viennent souvent en grappes, pas association préférentielle (phénomène de collocation). Ces aspects routiniers de la thématisation jouent sur la valeur prédictive des propos et conséquemment sur leur clarté générale du fait que le lecteur reconnaît les procédés, partage les mêmes *a priori* et porte ainsi plus d'attention aux idées qu'aux formes textuelles. La valeur prédictive des procédés de thématisation est accentuée par l'usage des organisateurs textuels, les marqueurs de relation et les énoncés métadiscursifs, comme les récapitulatifs, recontextualisations, énoncés d'anticipation ou instructions de planification scénarique, c'est-à-dire tout énoncé explicitant la superstructure textuelle (PERY-WOODLEY, 2000, 2011 ; PREFONTAINE ; LECAVALIER, 1996).

L'ensemble de ces traits conventionnés de l'écriture s'explique par la difficulté de compréhension d'un texte écrit en langage linéaire et par les limites de la capacité cognitive du lecteur.

D'autres difficultés apparaissent lorsque l'on a affaire à des textes numériques (liés à un écran qui représente $\frac{1}{4}$ d'une feuille de papier) et/ou à des hypertextes (REY ; BEAUDET, 2011). Ces derniers constituent des textes numériques avec trois types de liens, interne au document, externe vers un autre document de type texte, image, son, vidéo, ou enfin externe vers une page internet. Les éléments de cohérence sont menacés car le lecteur ne peut pas prédire intuitivement la longueur du document et ne peut pas non plus visionner globalement la page pour appréhender le texte. Des informations d'instructions architecturales sont en train de voir le jour sur des journaux de presse comme Médiapart,⁴ journal diffusé uniquement sur Internet, qui affiche le nombre de pages du document en haut de la première page. Cela redonne ainsi au lecteur sa capacité d'anticipation de lecture (texte court, texte long) qu'il pouvait avoir de façon implicite avec la presse imprimée. Par ailleurs, l'écriture numérique offre la possibilité de créer différents états du texte pensés comme dans plusieurs dimensions, avec, par

4 - <www.mediapart.fr>.

les liens hypertextes, des ouvertures vers d'autres paragraphes du texte ou vers d'autres textes, liens que l'on complète, s'éloignant par ce fait du schéma linéaire.

Considérations pédagogiques

L'activité de rédaction étant monogérée, c'est-à-dire qu'elle se déroule en l'absence du destinataire du message, tout ce qui peut favoriser la compréhension et susciter l'intérêt du lecteur doit être pris en considération. Le modèle psychocognitif du lecteur a pour avantage de mettre en relation étroite la textualité et le lecteur, relation sans laquelle l'efficacité communicationnelle n'a pas d'assise. La production du sens est certes tributaire des opérations de langage et de discours productrices de lisibilité et d'intelligibilité. Toutefois, ces opérations n'ont d'effet que lorsqu'elles sont inspirées d'un modèle contextualisé du lecteur. Le contexte d'un acte de communication professionnelle inclut un mandant, un rédacteur, un texte et un lecteur, dont le processus de lecture est affecté par la lisibilité et l'intelligibilité du propos mais aussi par sa pertinence. Le rôle du rédacteur professionnel est celui d'un médiateur qui cherche une zone de partage, dans une situation de communication donnée, entre l'univers et les contraintes d'un mandant et l'univers et les contraintes d'un lecteur.

Dans le cadre du nouveau Master Rédacteur professionnel à l'Université de Provence, nous avons mis en place une expérimentation de rédaction, soumise aux étudiants dès leur première session (voir les consignes en Annexe 1). Les mêmes étudiants devront de nouveau rédiger un texte à partir des mêmes consignes de rédaction, sur le même sujet, mais seront cette fois soutenus par une liste de rappel des étapes du processus d'écriture. Il est bien connu qu'une liste de rappel allège la charge d'informations à stocker dans sa mémoire de travail. Dans le but d'alléger le poids de la gestion des multiples niveaux de contraintes (linguistiques, discursives, rhétoriques, pragmatiques) que le rédacteur doit gérer, nous remettons aux étudiants une liste de questions structurantes sur le processus de rédaction professionnelle. Nous pourrions alors comparer les deux versions sur le plan de leur adéquation à la situation de communication, ce dont nous traiterons dans un article subséquent.

La liste qui suit intègre des questionnements dont la logique épistémique renvoie aux recherches en psychologie cognitive (BECKER, 2006), en théorie de la composition (BAZERMAN, 2008 ; KELLOG, 2008, 2009 ; MACARTHUR ; GRAHAM ; FITZGERALD, 2006), à la grammaire textuelle, à la rhétorique et à la sociologie de la communication écrite (BRETON, 1996).

C'est en quelque sorte une tentative de synthèse de connaissances sur l'écriture professionnelle, synthèse à valeur heuristique. Elle comprend des questions relatives au sujet, à la textualité et au lecteur, en lien avec une situation de communication et constitue une grille de validation.

Cette synthèse pourrait être utile aux étudiants de tous les parcours universitaires qui auront à rédiger de manière soutenue au cours de leur parcours professionnel.

1. Planification	
<i>Analyse du mandat</i>	Dans quel environnement de travail se situe ce mandat?
	Quelle est l'identité socio-discursive du mandant?
	Quel est mon rapport avec ce mandant ?
	Ai-je déjà rédigé quelque chose de similaire?
	Qu'est-ce que je connais du sujet?
	Comment et où vais-je chercher de l'information sur ce sujet?
	Sous quelle forme vais-je organiser mes idées à cette étape ?
	Puis-je échanger sur le sujet avec des personnes d'expérience ?
<i>rhétori</i>	Quel est le but premier visé par l'action de communication, du point de vue de mandant? Les buts secondaires ou cachés?
	Quelles sont les valeurs associées à cette action?
	Pourquoi est-ce important que cette action de communication soit accomplie maintenant?
	En quoi cette action de communication est-elle importante, du point de vue du mandant?
<i>Buts pragmatiques</i>	Quels résultats attend-on de cette action?
	À qui s'adresse cette action de communication? Qui lira ou utilisera le document que je vais produire?
	En quoi ce document peut-il être pertinent pour le destinataire?
	Comment puis-je énoncer mon mandat en 5 lignes. (Représentation de ma tâche)

<i>Plan pour dire</i>	Quel genre d'écrit convient le mieux à cette situation?
	Est-ce que j'ai des exemples de ce genre d'écrit?
	Dois-je envisager l'ajout d'éléments visuels au texte?
	Quels sont les thèmes que je vais aborder et ceux que je vais exclure?
	Dois-je trouver de l'information pour développer des descriptions, des explications, des comparaisons, des exemples ou pour supporter des jugements?

<i>Plan pour rédiger</i>	Comment puis-je énoncer mon sujet sur 15 lignes : sujet amené, sujet posé, sujet divisé
	Quelle superstructure textuelle convient le mieux à la situation? Plans par addition, par comparaison, par opposition, par ordre chronologique, par pyramide inversée; plan analytique ; plan argumentatif.

2. Mise en texte	
<i>Thématisation</i>	Par quelle partie du document vais-je commencer?
	Est-ce que je maîtrise mon sujet dans toute sa complexité?
	Quelle est la pertinence du sujet en regard des préoccupations du lecteur? Quels aspects de mon sujet vais-je développer en fonction des intérêts et des préoccupations du lecteur?
	Quels procédés dois-je utiliser pour tenir compte de la densité appropriée dans le développement de mes idées? Description, explication, définitions, exemplification, comparaisons, analogies, citations.
	Quel degré de familiarité et d'abstraction semble approprié? Quelle voix vais-je mettre en place dans le texte?
	Quel style vais-je privilégier? En fonction de quel destinataire? Est-ce que le vocabulaire et la syntaxe me posent problème?
	Quelle longueur aura ce document?
	Qu'est-ce qui me guide dans la séparation du texte en paragraphes, en parties?
	Les idées que je développe sont-elles contenues dans le plan pour rédiger ou apparaissent-elles au cours de l'écriture? Mes idées sont-elles suggérées par les mots que j'utilise, par mes connaissances antérieures du sujet, par ce que j'ai déjà écrit sur le sujet, par le texte que je suis en train d'écrire?
	Est-ce que j'intègre des indicateurs de cohésion et de cohérence durant la rédaction ou est-ce que je fais cette opération au moment de la révision?
	Si je me sens bloquée dans le développement du texte, est-ce que je sais pourquoi? Comment puis-je résoudre cette difficulté?

3. Révision	
<i>Lisibilité</i> <i>Lexico-syntactique</i>	Quels efforts le lecteur doit-il faire pour <u>décoder le sens des mots</u> , la structure des phrases, le plan du texte? On touche ici : au lexique, à la syntaxe, aux indicateurs de cohésion et organisateurs métatextuels (numérotation, typographie, ponctuation, paragraphes, alinéas, procédés de mise en pages).
	Le lexique est-il d'un même niveau?
	Le lexique est-il d'un même niveau?

<i>Intelligibilité</i>	Le contexte de référence est-il expliqué en fonction du lecteur?
	Le discours est-il facile d'accès?
	Les références culturelles sont-elles compréhensibles?
	Y a-t-il des indicateurs de cohérence informant le lecteur sur : - la continuité référentielle (de quoi ça parle?), - la progression thématique (comment le sujet est-il développé?), - et la stabilité énonciative (d'où émane le texte?).
	Le rappel d'information est-il bien dosé?
	Le suivi des reformulations, des pronoms est-il contrôlé?
	Le degré d'abstraction a-t-il été évalué?
	Y a-t-il suffisamment d'exemples, de descriptions, d'explications, de définitions, de comparaisons?
	La densité du propos a-t-elle été évaluée?
L'expressivité et le degré de proximité ont-ils été évalués en rapport avec la situation de communication et les contraintes du genre?	

<i>Qualité et Pertinence</i>	L'information retenue est-elle en rapport avec le sujet?
	L'information est-elle exacte: données numériques, noms propres, faits rapportés, etc.?
	L'information est-elle en quantité suffisante et de source variée et vérifiée?
	Les citations (s'il y a lieu) sont-elles rigoureuses?
	Le texte est-il intéressant?
	Le texte respecte-il les contraintes de la situation de communication?

Nous estimons que la recherche en rédaction professionnelle a des répercussions qui dépassent le champ de pratique professionnelle sur laquelle elle est centrée. Écrire dans un cadre professionnel constitue le lot de la plupart des finissants des parcours de formation universitaire. Ces étudiants sont aux prises avec les difficultés de l'écriture heuristique, professionnalisante et professionnelle. Pour la plupart, ils ne recevront aucun enseignement sur la lecture et l'écriture de haut niveau. Nous croyons que cette situation devrait changer et que l'enseignement de l'écriture de haut niveau doit non seulement s'appuyer sur l'expertise des spécialistes de contenu mais aussi sur celle des spécialistes des sciences de l'écrit de type communicationnel.

From university writing to professional writing: how to favor the crossing from heuristic and scientific writing to professional writing?

Abstract

This paper will explore the distinction between heuristic writing and professional communicative writing, on the one hand, and will examine the basic principles underlying the teaching of professional writing, on the other hand. For the purpose of illustration, we will describe an experimental study underway in the new *Master Rédacteur professionnel* program (Master's in professional writing) at the Université Aix-Marseille, a study

designed to validate the effect of specialized training in professional writing on student writers. Our paper is of interest to all those who specialize in teaching writing at the post-secondary level.

Keywords: Professional writing. Academic writing. Composition studies. Literacy.

Da escrita universitária à escrita profissional: como favorecer a passagem da escrita heurística e científica à escrita profissional?

Resumo

Neste artigo, propomos aprofundar a distinção entre escrita heurística e escrita comunicacional e profissional, por um lado, e examinar, por outro lado, os fundamentos da didática da escrita. Com a finalidade de ilustrar nossa proposta, exporemos parte de uma experiência em curso no recém-criado Mestrado Profissional de Redação da Universidade de Aix-Marseille. Essa experiência destina-se a avaliar os efeitos de um curso especializado em escrita profissional sobre a produção escrita dos estudantes. Nosso estudo interessa a todos os especialistas do ensino da escrita na educação superior.

Palavras-chave: Escrita profissional. Escrita acadêmica. Didática da escrita. Letramento.

Références bibliographiques

ADAM, Jean-Michel. **Éléments de linguistique textuelle**. Mardaga: Liège, 1990. 265 p.

ALAMARGOT, Denis; LEBRAVE, Jean-Louis. The study of professional writing: a joint contribution from cognitive psychology and genetic criticism. **European Psychologist**, Germany, v. 15, n. 1, p. 12-22, janvier 2010.

ALAMARGOT, Denis; BEAUDET, Céline. Rédiger contre son opinion : un conflit de valeurs est-il surmontable chez des étudiants avancés en communication? **Pratiques**, Metz, n. 143-144, p. 218-232, décembre 2009.

ALAMARGOT, Denis; TERRIER, Patrice; CELLIER, Jean-Marie. **Written documents in the workplace**. Amsterdam: Elsevier, 2007. 314 p.

ALAMARGOT, Denis; CHANQUOY, Lucile. **Studies in writing**: vol. 9. Through the models of writing. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2001. 267 p.

AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Paris: Nathan Université, 2000. 256 p.

ANGENOT, Marc. **Dialogue de sourds** :traité de rhétorique antilogique. Paris: Éditions des mille et une nuits, 2008. 450 p.

BAZERMAN, Charles. **Handbook of research on writing**: history, society, school, individual, text. New York: Lawrence Erlbaum associates, 2008. 652 p.

BEAUDET, Céline; ALAMARGOT, Denis. Argumenter contre son opinion : comment intégrer une nouvelle communauté discursive? **Revue Communication, information, médias, théories**, Québec, v. 29, n. 1, 19 p., 2012. (À paraître.)

BEAUDET, Céline. Pour un enseignement de l'écrit par discipline à l'université. **L'autre forum** : le journal des professeurs et professeurs de l'Université de Montréal, Montréal, v. 14, n. 2, p. 27-29, avril 2010.

BEAUDET, Céline; CLERC, Isabelle. Enseigner la rédaction au Québec: quels fondements disciplinaires? Quelle reconnaissance institutionnelle? In: DE LA FRANCE AU QUÉBEC : L'ÉCRITURE DANS TOUS SES ÉTATS, 2008, Poitiers. **Actes De la France au Québec**: l'écriture dans tous ses états, Poitiers : Université de Poitiers, 2008. Disponible sur: <<http://www.poitou-charentes.iufm.fr/spip.php?article1048>>. Accès le 18 décembre 2011.

BEAUDET, Céline. **Stratégies d'argumentation et impact social**: le cas des textes utilitaires. Québec: Nota bene, 2005. 155 p.

BEAUDET, Céline. Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire. In: GUÉVEL, Zélie; CLERC, Isabelle. **Les professions langagières à l'aube de l'an 2000**. Québec: Ciral-Université Laval, 1999. p. 3-18.

BEAUDET, Céline. Littératie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle. In: LEGAULT, Georges A. **L'intervention, usages et méthodes**. Sherbrooke: Éditions GGC, Université de Sherbrooke, 1998. p. 69-88.

BEAUDET, Céline; SMART, Graham. Les compétences du rédacteur professionnel/The expertise of professional writers. [Special Edition]. **Technostyle**, v. 18, n. 1, automne 2002.

BECKER, Anne. A review of writing models research based on cognitive process. In: HORNING, Alice; BECKER, Anne. **Revision: history, theory, and practice**. West Lafayette: Parlor Press, 2006. p. 25-49.

- BERNÈCHE, Francine; PERRON, Bertrand. **La littératie au Québec en 2003** : faits saillants, enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003. Québec: Institut de la statistique du Québec, 2005. 12 p.
- BISAILLON, Jocelyne. Professional editing strategies used by six editors. **Written communication**, Bervely Hills, v. 24, n. 4, p. 295-322, octobre 2007.
- BISAILLON, Jocelyne. **La révision professionnelle** : processus, stratégies et pratiques. Québec: Nota bene, 2007. 214 p.
- BISHOP, Marie-France; ROUXEL, Annie. Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique? **Le français d'aujourd'hui**, Sèvres, n. 153, p. 1-6, juin 2006.
- BRANDT, Deborah. **Literacy and learning**. Reflections on writing, reading, and society. San Francisco: Jossey Bass, 2009. 207 p.
- BRETON, Philippe. **L'argumentation dans la communication**. Paris : Éditions La Découverte, 1996. 120 p.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996. 351 p.
- CHARAUDEAU, Patrick. Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. **Revue Réseaux**, Paris, n. 81, p. 1-26, janvier-février 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dictionnaire d'analyse du discours**, Paris: Seuil, 2002. 661 p.
- CHAROLLES, Michel. Cohésion, cohérence et pertinence du discours. **Travaux de linguistique**, n. 29, p. 125-151, 1995.
- CHARTRAND, Suzanne-G.; BLASER, Christiane. **Le rapport à l'écrit** : un outil pour enseigner de l'école à l'université. Namur: Dyptique, 2008. 151 p.
- CLERC, Isabelle; BEAUDET, Céline. **Langue, médiation et efficacité communicationnelle**, Québec: Presses de l'Université Laval, 2008. 227 p.
- CLERC, Isabelle. La simplification des écrits gouvernementaux au Québec: bilan des travaux du Groupe Rédiger et réflexion sur le rôle du chercheur dans le cadre d'un contrat de recherche. **Technostyle**, Vancouver, v. 22, n. 1, p. 86-98, été 2008.
- CLERC, Isabelle; KAVANAGH, Éric. **De la lettre à la page Web**. Savoir communiquer avec le grand public. Québec: Les publications du Québec, 2006. 376 p.
- CLERC, Isabelle. **La démarche de rédaction**. Québec: Éditions Nota Bene,

2000. 179 p.

CLERC, Isabelle. L'enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire. In: PRÉFONTAINE, Clémence; GODARD, Lucie; FORTIER, Gilles. **Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture**. Montréal: Éditions Logiques, 1998. p. 345-370.

COIRIER, Pierre; GAONAC'H, Daniel; PASSERAULT, Jean-Michel. **Psycholinguistique textuelle**. Paris: Armand Colin, 1996. 297 p.

COLLETTE, Karine. Qualité de la relation entre administration et usagers: la part informationnelle de l'asymétrie. **Technostyle**, Vancouver, v. 22, n. 1, p. 19-38, été 2008.

COLLETTE, Karine et al. **Guide pratique de la rédaction administrative**, France, Ministère de la fonction publique, Délégation aux usagers et aux simplifications administratives, 2002. 111 p. Disponible sur: <<http://www.maldura.unipd.it/buro/manuali/cosla.pdf>>. Accès le 18 décembre 2011.

DIAS, Patrick et al. **Worlds apart**. Acting and writing in academic and workplace contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999. 253 p.

DONAHUE, Christiane. **Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis**. Villeneuve-D'Asq: Presses universitaires du Septentrion, 2008. 261 p.

DUMAS, Jean. **La profession de rédacteur**. Montréal: Fides, 2009. 212 p.

FAYOL, Michel. La lecture comme processus dynamique. In: ONL. **Nouveaux regards sur la lecture**. Paris: CNDP, 2004.

FAYOL, Michel. **La production du langage**. Paris: Hermès, 2002. 314 p.

FAYOL, Michel. **Des idées au texte**. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris: PUF, 1997. 288 p.

FAYOL, Michel; LARGY, Pierre; LEMAIRE, Patrick. Cognitive overload and orthographic errors: when cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 47, n. 2, p. 437- 464, 1994.

FAYOL, Michel et al. **Psychologie cognitive de la lecture**. Paris: PUF, 1992. 288 p.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**. v. 32, n. 4, p. 365-387, décembre 1981.

FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, Karalyn E.; COLTHEART, Max; MARSHALL, John C. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Erlbaum, 1985. p. 301-330.

GAGNON, Odette. La cohérence du texte : mieux la définir pour mieux la maîtriser, l'enseigner, l'évaluer. In: DE LA FRANCE AU QUÉBEC : L'ÉCRITURE DANS TOUS SES ÉTATS, 2008, Poitiers. **Actes De la France au Québec: l'écriture dans tous ses états**, Poitiers : Université de Poitiers, 2008. Disponible sur: <<http://www.poitou-charentes.iufm.fr/spip.php?article1048>>. Accès le 18 décembre 2011.

GIBBS, Rose-Marie. **Le marché de l'emploi en rédaction professionnelle**. Rapport présenté au comité de programme en rédaction technique, Québec: Université Laval, 1998.

GOIGOUX, Roland. **Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés**. Paris: Editions du Cnefei, 2000.

GOODY, Jack. *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 213 p.

GRAVES, Roger; GRAVES, Heather. *Writing centres, writing seminars, writing culture: writing instruction in Anglo-Canadian universities*. Winnipeg: Inkshed Publications, 2006. 383 p.

HABIB, Michel. **Dyslexie: le cerveau singulier**. Marseille: Solal, 1997. 288 p.

HAYES, John R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. Michael; RANSDELL, Sarah. **The science of writing: theories, methods, individual differences and applications**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-27.

KARA, Mohamed; PRIVAT, Jean-Marie. La littératie autour de Jack Goody, **Pratiques**, Metz, n. 131-132, décembre 2006.

KELLOGG, Ronald T.; WHITEFORD, Alison P. Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 4, p. 250-266, octobre-décembre 2009.

KELLOGG, Ronald T. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. **Journal of writing research**, Antwerpen, v. 1, n. 1, p. 1-26, juin 2008.

KELLOGG, Ronald T. Effects of topic knowledge on the allocation processing time and cognitive effort to writing processes. **Memory & Cognition**, Texas, v. 15, n. 3, p. 256-266, 1987.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 461 p.

LABASSE, Bertrand. **La communication écrite. Une matière en quête de substance**. Lyon: Éditions Colbert, 2006.

LABASSE, Bertrand. Modeling the communication of complexity in an information-saturated society. In: BEAUDET, Céline; GRANT-RUSSEL, Pamela; STARKE MEYERRING, Doreen. **Research communication in the social and human sciences: from dissemination to public engagement**. New Castle: Cambridge Publishing Press, 2008. p. 60-84.

LAHIRE, Bernard. **L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates**. Paris: Éditions La Découverte, 1999. 370 p.

LAFONTAINE, Dominique. Les compétences à l'épreuve : l'évaluation en lecture. **Enjeux** : revue de formation continuée et de didactique du français, Namur, n. 55, p. 54-69, 2002.

LARIVIÈRE, Louise. Situation de la rédaction professionnelle dans l'entreprise : résultats d'une enquête effectuée en 1992 auprès de 26 entreprises [...] de la région montréalaise. **Technostyle**, v. 12, n. 1, p. 67-98, 1995.

LUNDQUIST, Lita. **La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique**. 2^e éd. Frederiksborg: Samfundslitteratur, 1994.

OLSON, David R. **The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 318 p.

MACARTHUR, Charles; GRAHAM, Steve; FITZGERALD, Jill. **Handbook of writing research**. New York: The Guilford Press, 2006. 468 p.

PÉRY-WOODLEY, Marie.-Paule. Cadrer ou centrer son discours? Introduceurs de cadres et centrage, **Verbum**, v. 22, n 1, p. 59-78, 2000.

PÉRY-WOODLEY, Marie-Paule. Mode d'organisation et de signalisation dans des textes procéduraux, **Langages**, n. 141, p. 28-46, 2001.

PLANE, Sylvie; OLIVE, Thierry; ALAMARGOT, Denis. Traitement des contraintes de la production d'écrits: aspects linguistiques et psycholinguistiques. **Langages**, Paris, n. 177, 7-9, mars 2010.

PLANE, Sylvie. Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. In: LAFFONT-TERRANOVA, Jacqueline; COLLIN, Didier. **Didactique de l'écrit**. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Namur: Presses universitaires de Namur, 2006. p. 33-54.

PIOLAT, Annie; ROUSSEY, Jean-Yves. Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive. **Langages**, Paris, v. 26, n. 106, p. 106-125, 1992.

PIOLAT, Annie; PÉLISSIER, Aline. **La rédaction de textes** : approche cognitive. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1998. 303 p.

POLLET, Marie-Christine. **Pour une didactique des discours universitaires**. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. 161 p.

POLLET, Marie-Christine. Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. **Pratiques**, Metz, n. 121/122, p. 81-92, juin 2004.

PRÉFONTAINE, Clémence; LECAVALIER, Jacques Analyse de l'intelligibilité de textes prescriptifs, **Revue québécoise de linguistique**, v. 25, n. 1, p. 99-144, 1996.

RABATEL, Alain. **Argumenter en racontant**. Bruxelles: De Boeck, 2004. 133 p.

RANSDELL, Sarah; LEVY, C. Michael. Working memory *constraints* on writing quality and fluency. In: LEVY, C. Michael; RANSDELL, Sarah. **The science of writing**. Mahwah (NJ): Erlbaum, 1996. p. 93-105.

REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, Metz, n. 121/122, p. 9-27, juin 2004.

REY, Véronique; BEAUDET, Céline. Rapport de stagiaires en formation de lettres aux textes virtuels : vers une nouvelle écriture professionnelle, **LIDIL** : revue de linguistique et didactique des langues, Grenoble, n. 43, p. 103-116, juin 2011.

RUSSELL, David R. **Writing in the academic disciplines**: a curricular history. 2nd ed. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002. 410 p.

RUSSELL, Pamela; BOSSÉ-ANDRIEU, Jacqueline; CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène. Technical writing in French in Canada: results of two surveys, **Technostyle**, Vancouver, v. 12, n. 2, p. 49-75, 1995.

SABATER, Carine et al. Déficits phonologiques et morphologiques chez des enfants dyslexiques francophones. In: ROMDHANE, Mohamed Nouri; GOMBERT, Jean-Émile; BELAJOUZA, Michèle. **L'apprentissage de la lecture**. Perspectives comparatives. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. p. 179-193.

SPIILKA, Rachel. **Writing in the workplace**. New research perspectives. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1993. 332 p.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance** : communication and cognition. Oxford: Blackwell, 1995. 279 p.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane; CASALIS, Séverine. **Lire, lecture et écriture** : acquisition et troubles du développement. Paris: Presses universitaires de France, 1996. 258 p.

THAISS, Christopher; MYERS ZAWACKI, Terry. **Engaged writers and dynamic disciplines**: research on the academic writing life. Portsmouth: Boynton/Cook, 2006. 186 p.

ANNEXE

Expérimentation en rédaction avec les étudiants du Master Rédacteur professionnel à l'Université d'Aix-Marseille (AMU – IUFM).

- Le client

Slow Food France :

<http://www.slowfood.fr/conviviums_slowfoodfrance>

- La mission de ***Slow Food***

Slow Food appelle au développement de l'éducation au goût, car seuls les consommateurs informés et conscients de l'impact de leurs choix sur les logiques de production alimentaire peuvent devenir des coproducteurs d'un nouveau modèle agricole, moins intensif et plus respectueux du vivant, produisant des aliments bons, propres et justes.

- Le contexte

Vous faites partie d'un convivium (groupe local) ***Slow Food*** en Provence.

“Convivium” est un mot latin qui signifie “festin, réception, banquet”. Slow Food a emprunté ce terme pour désigner ses groupes locaux. Les Conviviums (presque 1000 dans le monde) sont l'expression locale de la philosophie ***Slow Food***, dont ils constituent la clé de voûte.

Au sein des Conviviums, les adhérents se rencontrent et établissent des relations avec les producteurs, mènent des campagnes pour protéger les produits alimentaires traditionnels, organisent des dégustations et des ateliers, incitent les chefs à utiliser des produits locaux, sélectionnent les producteurs qui participeront

à des événements internationaux, travaillent pour développer l'éducation au goût dans les écoles. Et, plus important encore, ils cultivent l'appréciation du plaisir et de la qualité dans la vie de tous les jours.

- Votre mandat

Votre mandat consiste à rédiger une dizaine de feuillets d'information (entre 300 et 400 mots selon le besoin) que les membres de votre Convivium utiliseront pour faire valoir les avantages de l'agriculture urbaine auprès des enseignants des écoles et lycées de la région. L'organisation **Slow Food** souhaite ainsi mobiliser des enseignants pour qu'ils aménagent des « jardins biologiques solidaires » avec les enfants. Des terrains sont déjà prévus à cet effet à proximité des écoles. Le but de l'activité est de faire découvrir aux enfants le plaisir de manger des aliments sains, produits en groupe, et de leur apprendre à jardiner. Derrière cette activité concrète se profile un message : il est question d'agriculture durable, biologique plutôt que chimique, locale plutôt que mondiale. Le respect de la nature, la restauration de la biodiversité et la consommation responsable sont aussi des thèmes récurrents. Vous trouverez des idées et des définitions dans le dossier d'information qui vous a été remis.

Sur chacun des feuillets, votre lecteur, un membre du convivium local, trouvera des descriptions, des définitions, des exemples, des raisons d'agir dans le but de présenter le message **Slow Food** aux enseignants. Vous devrez trouver les meilleurs arguments pour convaincre les enseignants de la pertinence de votre projet sur les plans éducatif et social. À vous de trouver un ordre de présentation logique et efficace.

Chaque feuillet focalise sur une idée, une action ou un concept. Par exemple : qu'est-ce que le mouvement **Slow Food** ? Pourquoi est-il préférable de valoriser l'agriculture de proximité ? En quoi les jardins solidaires peuvent-ils devenir une activité éducative ? Pourquoi les enseignants devraient-ils adhérer au message de **Slow Food** ? Qu'apprendront les élèves au-delà des techniques de jardinage ? Quelles sont les valeurs sous-tendues par ce projet ?

Plusieurs mots ou expressions figées devront être définis : consommation responsable, éco-agriculture, restauration de la biodiversité, etc. Vous pouvez rédiger un feuillet glossaire.

Chaque feuillet portera un titre. Selon le thème du feuillet, le développement prendra la forme d'une description, d'une explication ou d'une argumentation. Tous les procédés de textualisation sont bons : énumération, nominalisation, caractérisation, définition, exemplification, comparaison, opposition, modalisation, etc. L'ensemble doit composer un discours suivi et cohérent, d'une part, et, d'autre part, correspondre à la finalité du mandat et à la situation de communication où le mandat prend place.

- Modalités

Vous rédigerez sur traitement de texte. Il est obligatoire de remettre deux versions de ce document, la deuxième étant le résultat de la révision de la première.

Vous devrez noter l'heure de commencement et de fin de votre activité rédactionnelle pour chacune des deux versions.