

(Re)Lire, (ré)écrire pour créer : du brief annonceur à la production de documents de communication

Séverine Equoy Hutin*

Résumé

La présente contribution se propose de rendre compte d'un processus de conception-crédation mis en œuvre par des étudiants de DUT (Diplôme Universitaire et Technologique) Information Communication option Publicité dans le cadre d'un module de deuxième année intitulé « Ecrits et Oral Professionnels ». Elle se donne pour objectif d'observer comment lecture et écriture se nourrissent mutuellement et alimentent les différents projets créatifs menés par les étudiants. A partir d'observations de terrain, il s'agit de montrer que la création publicitaire en situation d'apprentissage professionnalisant se joue dans un chevauchement constant de lectures, relectures, écritures et réécritures. Mais il s'agit également de confronter ces pratiques à l'ensemble des autres pratiques langagières et métalangagières qui participent de l'évolution du processus de création de supports de communication (affiches, annonces presse, dépliants...) d'une part et de la définition de la situation.

Mots-clés : Langage et travail. Conception/crédation de documents de communication. Brief annonceur. Recommandation stratégique. Compétences professionnelles.

Il s'agit ici de rendre compte de l'utilisation et de l'interdépendance des pratiques langagières que sont la lecture et l'écriture dans un processus de conception-crédation mis en œuvre par des étudiants de DUT (Diplôme Universitaire et Technologique) Information Communication option Publicité. Ce diplôme a pour objectif de former des futurs professionnels de la communication, de la publicité et du marketing et accueille des étudiants qui ont vocation à devenir concepteur-rédacteur en agence

* Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Franche Comté. LADELDI (EELIADD).

de publicité, chef de publicité, directeur marketing ou encore media-planneur. Les étudiants de ce DUT suivent une formation professionnalisante : ils bénéficient de cours théoriques et pratiques, le plus souvent par le biais de simulations de situations professionnelles. Dans le cadre d'un enseignement de deuxième année intitulé « Ecrits et Oral Professionnels », les étudiants travaillent sur un projet de campagne média à partir d'un « brief » transmis par un annonceur. Ce cahier des charges fait état d'une commande spécifique en matière de communication. Pour répondre à cette commande, les étudiants doivent proposer un projet de campagne de communication fondé sur un concept c'est-à-dire une idée forte, originale à décliner sur différents supports. Il s'agit donc au final de créer des documents de communication pour promouvoir un produit ou un événement.

Cette contribution se donne pour objectif d'analyser les pratiques de lecture et d'écriture des étudiants futurs professionnels en situation de création à plusieurs mains. Il s'agit d'observer comment ces pratiques langagières se nourrissent mutuellement, accompagnent et alimentent les différents projets de création professionnelle menés par les étudiants d'une part et de montrer d'autre part qu'elles participent de l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques aux métiers de la création publicitaire. En d'autres termes, il s'agit d'adopter une position d'analyste du discours et de s'intéresser à ces pratiques et à la circulation des discours dans leurs relations au contexte et notamment aux interactions orales de groupe. Après avoir circonscrit en première partie les spécificités de cette situation d'enseignement professionnalisant et le cadre théorique requis, l'analyse du discours (MAINGUENEAU, 1987, 2007) en situation de travail (BOUTET, 2008), une deuxième partie s'attachera à décrire les pratiques de l'écriture et de lecture des étudiants en considérant les pratiques langagières et métalangagières qui traversent les différentes étapes d'une création professionnelle à plusieurs mains et à plusieurs voix.

Cadre théorique de l'analyse

De la spécificité de la situation...

L'enseignement d'Ecrits et oral professionnels se déroule sur 7 semaines. Les étudiants disposent d'une séance hebdomadaire de 2 heures mais ils peuvent poursuivre leurs travaux « hors cours » d'une séance à l'autre. Les résultats de l'étude se fondent donc sur des observations menées uniquement pendant les cours.

Les étudiants se répartissent eux-mêmes en « groupe agence » de 4 à 5 étudiants. Il leur est précisé qu'il s'agit d'une mise en situation professionnelle reposant sur une réflexion stratégique de conception et de rédaction de documents de communication. Dès la première séance, les étudiants reçoivent un document en 2 parties. La première partie retrace le planning de déroulement du module, séance par séance (voir annexe 1) et la seconde est une copie du « brief annonceur » c'est-à-dire de la commande adressée par l'annonceur à l'agence de publicité. En l'occurrence, les étudiants sont amenés à présenter un projet de campagne de communication dont le but est de promouvoir une exposition de montres qui se déroule simultanément au Musée du Temps de la Ville de Besançon. Les étudiants sont donc invités à jouer le jeu : ils ne doivent ni copier-coller, ni s'inspirer de la campagne en cours.

Il est bien évidemment précisé aux étudiants qu'il s'agit d'un appel d'offre réel et d'un brief authentique mais qu'il s'agit là d'un exercice évalué par l'enseignante au terme des séances. Les 2 premières séances sont donc consacrées à la lecture du brief, à son appropriation, sa restitution synthétique et à la proposition d'un concept de communication. L'ensemble est consigné dans un premier document intitulé « Recommandation stratégique » rédigé par les étudiants. Les séances 3 à 6 sont consacrées à la production des documents de communication se rapportant à différents genres du discours publicitaire (affiche, annonces de presse écrite, dépliants). La septième séance est consacrée à la présentation orale professionnelle, par chaque groupe d'étudiants, des projets de campagne suivie d'un temps de questions formulées par l'enseignante et par les autres étudiants de la classe. Il est précisé aux étudiants qu'il s'agit de « vendre » leur projet à l'enseignante qui joue le rôle de l'annonceur. Il leur est également demandé de porter un regard analytique sur leur propre processus de création. Au terme de cette présentation, les étudiants remettent à l'enseignante un dossier qui consigne les différents documents créés.

L'enseignement recouvre donc deux objectifs professionnels : un objectif de création et un objectif de travail en équipe. Respectivement, ces deux objectifs impliquent l'acquisition de deux types de compétences professionnelles : la compétence de conceptualisation et de rédaction de documents professionnels à destination de l'annonceur ou du prospect et la compétence relationnelle.

... et de ses conséquences théoriques

Dans le cas présent, les étudiants sont dans une situation professionnelle simulée et accompagnée. La problématique du lire/écrire s'inscrit donc ici dans

une perspective d'apprentissage des pratiques professionnelles, d'acquisition de compétences et de création originale dans des genres imposés. La spécificité de la situation implique certes une double ouverture, considérant à la fois le contexte didactique et le contexte professionnel, respectivement considérés comme contexte source et contexte horizon. La finalité première de la situation réside dans la création de documents écrits, à destination de l'annonceur ou à destination de la cible de la campagne de communication.

Ces écrits vont être le résultat d'une situation construite dans le cadre d'un processus d'apprentissage où il s'agit d'« écrire à plusieurs voix » (DE GAULMYN ; BOUCHARD ; RABATEL, 2001, p. 9). M-M. De Gaulmyn, R. Bouchard et A. Rabatel soulignent qu'« un grand nombre d'activités d'écriture sont immergés dans des situations de paroles, soit que les écrits composés solitairement précèdent ou suivent des échanges oraux, soit parce que les écrits sont rédigés discutés ou révisés collectivement » (Ibid. p. 11). Le fait de s'intéresser à l'activité de lecture et d'écriture en situation de coopération permet d'« étudier le processus dynamique de la production d'écriture » (DE GAULMYN, 2001, p. 34). Mais il ne s'agit pas ici d'analyser les écrits produits au terme de l'expérience. L'objectif est de considérer les différentes pratiques de lecture et d'écriture développées et la dynamique discursive qu'elles génèrent, en mettant l'accent sur la spécificité de la situation et sa dimension professionnalisante de la situation.

L'analyse du discours s'efforce précisément de comprendre l'intrication entre lieux d'énonciation et textes au sens large en y associant la question des genres (MAINGUENEAU, 2007, p. 2). Il s'agit donc de partir d'un lieu de formation universitaire professionnelle au sein duquel les étudiants pratiquent la lecture et l'écriture dans la perspective d'acquérir des compétences professionnelles. L'analyse de discours, en sa qualité de discipline carrefour, repose sur une certaine conception du discours et du sujet. Elle revendique une interdisciplinarité raisonnée (SARFATI, 2009 [1997], p. 91) qui lui permet d'accueillir des recherches menées dans des disciplines connexes (Ibid., p. 90) au service de l'analyse de l'objet qu'elle se donne. L'éclairage porté ici sur la visée professionnelle de la situation explique ainsi le recours à des recherches menées dans le domaine de la « *part langagière* » (BOUTET, 2010) du travail. En effet, « dans le quotidien du travail se présentent de façon intriquée des activités matérielles, des pratiques sociales non langagières, des manifestations langagières plurisémiotiques (geste, parole, écriture). » (BOUTET ; GARDIN, 2005 [2001], p. 97). Dans le panorama théorique et méthodologique qu'elle propose sur les pratiques d'enquêtes développées par différents chercheurs qui s'intéressent aux écrits dans l'organisation, Béatrice

Fraenkel reprend de façon synthétique les différentes thèses qu'elles présentent comme appartenant au « fonds commun » (Ibid., p. 234) de nombreuses recherches dans ce domaine :

les pratiques d'écritures professionnelles sont situées dans des univers de travail et ne peuvent se décrire, s'analyser, se comprendre qu'en référence à ces situations (...) les agents qui produisent, diffusent, reçoivent ces écrits sont des sujets qui parlent, bougent, observent, bref agissent de mille et une façons tout en écrivant et en lisant (...) l'écrit coexiste avec l'oral, l'image, le gestuel, et n'a de sens que dans et univers complexe (2005 [2001], p. 235).

Dans l'enquête dont il est question ici, les pratiques d'écriture et de lecture ne peuvent être envisagées indépendamment de la complexité de la situation : la question de la chaîne des pratiques langagières, métalangagières et des actions se posent nécessairement, de même que la question de la matérialité des supports et la « dimension collective du travail » (LACOSTE, 2005 [2001], p. 27). Fraenkel souligne d'ailleurs que « les enquêtes sur l'écrit au travail sont rarement fondées sur l'observation des pratiques de lecture et d'écriture » (Ibid., p. 243). Il ne s'agit donc pas de constituer en tant que tel un catalogue des fonctions de l'écriture ou de la lecture : si cette question des fonctions apparaît ici davantage comme une problématique transversale, elle est appréhendée dans ses rapports à l'ensemble des pratiques intriquées dans la situation et avec l'objectif d'observer ces pratiques dans la dynamique globale du processus de création.

De l'appropriation du brief annonceur à l'argumentation sur le concept

Elucidation du référent

Dans un premier temps, les étudiants prennent connaissance de la « feuille de route » imposée et commentée oralement par l'enseignante. Ce document remplit une fonction simple de l'écrit : « faire faire » et cadre l'évolution du travail dans une forme de prescription. Les étudiants prennent ensuite connaissance du brief. Ces deux premiers documents constituent les « documents sources » (FRAENKEL, 2005, p. 241) qui vont déclencher l'activité de travail. La lecture du brief est systématiquement accompagnée d'une prise d'écriture par le biais de soulignements, surlignements ou d'annotations en marge. La première lecture qui est pratiquée est donc destinée à comprendre l'objet du discours et les objectifs de la

communication qui va être construite. Le support de lecture devient immédiatement un support d'écriture : l'information considérée comme une information de premier niveau par les étudiants est mise en valeur individuellement.

Au terme de la première lecture, une réflexion schématique est menée à l'oral par l'enseignante avec l'ensemble du groupe-classe à l'aide d'un schéma classique de la communication de façon à ce que l'ensemble de la classe comprenne les enjeux de l'exposition et donc de la communication, en définisse la cible et intègre son domaine d'intervention. Le schéma esquissé au tableau fonctionne comme un premier « objet intermédiaire » (BRASSAC, 2001, p. 174) qui amorce une réflexion collective. Il participe de la plurisémiotique de la situation. La lecture linéaire transposée sur la forme d'une écriture schématique permet une seconde fréquentation ciblée du brief. La relecture s'effectue de façon saccadée, à mesure que se complète le schéma par les indices relevés dans le brief. Cette relecture est guidée par l'enseignante qui oriente les étudiants vers telle ou telle partie du document. Le brief est donc transposé dans une forme qui offre aux étudiants une vision plus professionnelle de la commande : dans le schéma apparaissent en effet des termes professionnels et spécifiques à la création publicitaires tels que axe, concept, promesse, concept, ton, cible, annonceur, mix-media...

Les étudiants reprennent alors la feuille de route du cours, relisent le contenu de la séance. Il leur est en effet demandé de produire un premier document professionnel, appelé « recommandation stratégique », pris en charge par l'agence et à destination de l'annonceur. C'est le seul document qui présente ce cadre énonciatif, les autres documents étant explicitement pris en charge par l'annonceur à destination de la cible de la communication. Ce document doit être rédigé et organisé en deux parties : une première partie consacrée à une restitution synthétique de *leur* lecture du brief visant à montrer que la commande est intégrée et que les attentes de l'annonceur sont comprises ; et une seconde partie consacrée à la proposition d'un concept de communication assortie d'une argumentation. Pour cet exercice, il est demandé aux étudiants de faire preuve de créativité : la mise en concurrence des différents « groupes-agences » et la mise en avant de la dimension professionnelle du genre de document demandé – par opposition à une synthèse académique – sont utilisés pour justifier cette demande et recadrer le travail demandé dans son aspect professionnalisant.

Cet exercice permet aux étudiants de procéder à une relecture stratégique, c'est-à-dire une relecture intégrée au processus de développement de ces compétences professionnelles. Il conduit les étudiants à fréquenter et à refréquenter le brief individuellement et/ou collectivement de façon à en extraire les idées clés, à

s'imprégner d'un lexique spécialisé et à restituer *leur* lecture du document. Le document source doit donc faire l'objet d'une réécriture dans la perspective stratégique mise en place c'est-à-dire dans la perspective de la proposition d'un concept de communication à l'annonceur. Il s'agit d'opérer une sélection, une réorganisation et une reformulation du contenu au service de leur future stratégie de communication.

Les informations relevées individuellement sont alors mises en commun par le recours à la lecture de morceaux choisis, à haute voix : l'interaction orale se mêle alors à la lecture et à l'écriture. Elle permet de négocier une première phase d'écriture collective qui constitue pour les étudiants le premier jet de leur restitution synthétique. La relecture du brief « en cours d'écriture » (DE GAULMYN, 2001, p. 43) recouvre alors « une fonction positive d'amorce et de tremplin » (Ibid.) à l'écriture du document demandé. Les interactions orales permettent de commenter et de discuter du bien-fondé d'intégrer tel ou tel contenu dans la recommandation. Brief en mains, la « rédaction coopérative » (BRASSAC, 2001, p. 172) s'établit alors dans différents « contrats rédactionnels » (DE GAULMYN, 2001, p. 45) : soit les étudiants relèvent individuellement des mots ou expressions clés dans un premier temps et les mettent en commun dans un second temps, soit ils désignent d'emblée et plus ou moins explicitement un/une « secrétaire » qui note sous la forme d'une liste les différents éléments extraits sous la dictée collective.

Dans tous les cas, le premier jet de la recommandation stratégique s'avère très paraphrastique : les étudiants sont invités à affirmer leur point de vue et à produire un document plus personnalisé qui peut accueillir des citations directement extraites du brief. Cette tension et ce dosage imposés entre la « copie » d'extraits et la personnalisation, qui constitue un détachement par rapport à l'énoncé source, pose problème aux étudiants. Le contexte de mise en concurrence quotidienne des agences de communication répondant à un même appel d'offre est alors réutilisé : le recours à la réalité du métier c'est-à-dire un recadrage par la situation professionnelle et les compétences requises permet de justifier et de convaincre les étudiants du bien-fondé de l'exercice de réécriture. Le recours conseillé à des citations conduit les étudiants à utiliser un autre objet intermédiaire. Le brief annonceur, intégré au processus de rédaction coopérative, va être réintroduit entre le premier jet de la recommandation et les réécritures ultérieures. Ce document change donc de statut : d'objet source, il devient objet intermédiaire entre la première et la seconde version de la recommandation. Partant d'exemples issus du domaine industriel, C. Brassac constate que certains objets « jouent un rôle

capital dans une prise de décision » (BRASSAC, 2001, p. 174). La lecture et la relecture du brief accompagnées notamment de surlignements, d'annotations instituent l'objet en garant : le brief, en tant qu'objet matériel, est saisi, brandi, pointé et les manipulations individuelles et collectives de l'objet sont accompagnés d'énoncés à visée intertextuelle (« dans le brief, ils disent que... »).¹ La lecture, l'extraction de mots, de syntagmes voire de phrases entières reportés dans la synthèse apparaissent comme des arguments imparables auprès de l'enseignante et comme des éléments de négociation au sein du groupe lorsque les avis divergent. Comprendre la demande du client ce n'est donc pas la paraphraser mais c'est au contraire trouver, par l'écriture, le juste milieu entre la copie et le détachement. Les pratiques de lecture, de relecture, d'écriture et de réécriture apparaissent essentielles à l'appropriation et à la traduction de la demande en une stratégie de communication.

Formuler une problématique et concept de communication

Toute création publicitaire repose sur une stratégie marketing très élaborée. Pour la deuxième partie de la « recommandation stratégique », il est demandé aux étudiants de rédiger cette stratégie. Les étudiants sont alors contraints de réfléchir à l'axe de mise en valeur du produit, de formuler le problème à résoudre par la communication, de définir leur cible et de mettre en avant la promesse c'est-à-dire la « satisfaction communiquée par le message qui motivera le prospect vers l'objectif visé » (JOANNIS ; DE BARNIER, 2005, p. 469). Ils doivent également proposer un concept de communication qui apparaîtra comme la réponse au problème posé par la commande de l'annonceur. Les interactions orales observables à ce stade montrent que les étudiants puisent dans les connaissances acquises dans d'autres enseignements comme le Marketing ou les Stratégies de communication. La problématique fait alors l'objet de multiples réécritures, relectures individuelles, à haute voix et de multiples négociations orales au sein des groupes. Dans la plupart des cas, un des étudiants prend en charge la première rédaction, la soumet et procède à la réécriture de son propre texte lors des interactions orales. Dans les groupes qui rencontrent le plus de difficultés, il apparaît souvent que l'écriture change de main : en effet, si la rédaction de la problématique reste collective, tour à tour, les étudiants s'essaient à la formulation de la problématique en tant que scripteur en changeant de « feuille » comme si le changement de main et de

¹ - Entre parenthèses et entre guillemets sont indiqués des énoncés relevés en situation, émanant des étudiants ou de l'enseignante.

support, le passage de relai permettait de débloquer la situation et de trouver la bonne formulation.

Dans le processus de définition de leur concept de communication, il apparaît dans un premier temps un net détachement du brief et une nette domination des interactions métalangagières : il s'agit de choisir l'angle spécifique sous lequel il est le plus judicieux d'éclairer l'objet de la communication et de proposer une idée concrète, originale. Le brief annoté et la première partie de la recommandation représentent alors des ressources sécurisantes pour les étudiants en mal d'inspiration. Le brief devient le support d'une extraction de mots-clés, reportés sur un brouillon. Sa relecture est alors considérée comme précédemment, dans sa fonction de tremplin. Les concepts retenus prennent la forme d'énoncés courts (« le jamais-vu s'expose au musée du temps », « Découverte des montres au fil du temps », « la montre : marque du passé et symbole de l'avenir »). Les étudiants sont invités à construire une argumentation leur permettant de montrer le bien-fondé de leur concept. En effet, parmi les compétences professionnelle à développer, les étudiants doivent, au terme de leurs deux années de DUT, être en mesure de « vendre » leur idée à un client.

De la déclinaison du concept : écriture, lecture et pratique des genres

Les étudiants savent qu'un concept de communication doit pouvoir se décliner sur différents supports médiatiques et qu'il s'agit pour eux de prendre en compte la spécificité sémiotique de chaque support. Les étudiants n'ont pas ici à élaborer de plan média puisque le plan du cours impose les différents genres de déclinaison du concept.

L'affiche

Le « manifeste de base » (JOANNIS, 1978, p. 18) qui va servir de référence aux créations ultérieures de la campagne est ici l'affiche. Les étudiants doivent alors produire un projet de visuel abouti et une accroche qui traduisent leur concept d'un point de vue iconique et linguistique. Il est précisé aux étudiants qu'ils peuvent rendre une affiche technologiquement sophistiquée ou plus artisanale sans être pénalisés.

Dans un premier temps les étudiants se détachent des supports de données initiaux c'est-à-dire le brief et la recommandation stratégique comme support de lecture et prennent comme base le concept qu'ils ont formulé.

Pour ce qui est du visuel, soit la création s'opère artisanalement à l'aide de dessins qui prennent forme progressivement soit une esquisse très schématique est proposée et relayée dans le cadre d'une création assistée par ordinateur à l'aide du logiciel Photoshop ou Indesign. Le visuel et son évolution sont pris en charge par un étudiant qui se voit reconnaître des aptitudes au dessin ou des compétences technologiques. L'esquisse évolue par le biais des interactions collectives au sein du groupe. C'est donc à cette étape que le brief – ou d'ailleurs n'importe quel support disponible sur la table de travail : agenda, plan du cours, petit papier volant, brouillon de la recommandation, A4 vierge, couverture de pochette cartonnée... – se voit le plus souvent compléter par des petites esquisses plus ou moins abouties. L'acte de dessiner est accompagné d'énoncés oraux (« j'verrai bien un truc du genre, plein de montres différentes avec un effet de profondeur pour traduire le passé »).

Pour ce qui est de l'accroche, les étudiants mènent un brainstorming et entre dans un « tout écrire » : la trace déposée sur le papier est considérée comme une sécurisation de la production et une stimulation du processus de création, une parade à l'oubli. Toute formulation jugée intéressante, même insatisfaisante, par le groupe fait l'objet de son écriture sur une feuille de papier, le plus souvent individuellement. La lecture et la relecture quasi obsessionnelle du concept sont censées faire jaillir le bon mot, la bonne structure. Puis vient le temps d'une comparaison entre les différentes accroches retenues dans la liste. Dans le cas de la création de l'accroche, la lecture et la relecture à haute voix recouvrent un objectif simple : celui d'éliminer progressivement les accroches les moins pertinentes. Les accroches vont donc être comparées entre elles dans leur rapport individuel au concept d'une part, à la commande de l'annonceur d'autre part et enfin dans leur rapport à la norme sémiolinguistique du genre. Une relecture ciblée du brief réapparaît alors dans l'optique d'une justification auprès de l'enseignante. Le document source « fait preuve » (FRAENKEL, 2005 [2001], p. 244). Il garantit le bien-fondé de la création. Du point de vue des étudiants, c'est l'enseignante qui est à convaincre, pas encore l'annonceur, tout simplement parce que c'est l'enseignante qui va évaluer et noter le travail réalisé.

Dans la mise en forme progressive de leur document, les étudiants tiennent compte des conditions matérielles et discursives de lecture d'une affiche et choisissent par exemple de proposer des visuels qu'ils jugent immédiatement compréhensibles (« une affiche, ça doit être compris tout d'suite donc si on met un truc trop compliqué ça va pas l'faire »). La mise en page de l'affiche, sur un format A4, s'opère progressivement de façon à respecter le parcours de lecture en « Z »

(ADAM ; BONHOMME, 2005, p. 72). Cette mise en forme et le placement des différents constituants linguistiques et iconiques fait entrer les étudiants dans une lecture qui simule davantage le point de vue de l'autre, celui de la cible. S'opère alors, par le biais du support, un déplacement du contexte d'apprentissage vers le contexte professionnel, comme si le support concrétisait la création : l'affiche ne doit plus plaire à l'enseignante ou aux étudiants, elle doit être pertinente pour la cible de la communication. C'est souvent à ce stade de l'appropriation de l'aire scripturale du genre que peuvent s'opérer des modifications importantes et parfois même des revirements : le texte et l'image jusqu'alors indépendants l'un de l'autre prennent en effet une autre dimension lorsqu'ils sont confrontés au service du sens. Bien souvent certains groupes qui ont essayé de penser d'abord le visuel puis l'accroche remettent en cause cette satisfaction et retravaillent l'un ou l'autre des constituants face à un rapport texte-image qui peut leur apparaître inattendu et inapproprié.

Les annonces publicitaires pour la presse écrite institutionnelle et spécialisée

La séance 4 débute par la lecture du contenu prescrit dans la feuille de route. Les étudiants doivent réaliser deux body copies ou « rédactionnels » (ADAM ; BONHOMME, 2005, p. 62) destinés à deux supports de presse différents : Beaux Arts Magazine, magazine spécialisé, et Vu du Doubs, mensuel institutionnel édité par le Conseil Général du département du Doubs. Dans cette perspective, l'enseignante distribue une fiche pédagogique et propose alors une nouvelle réflexion schématique au tableau, et donc deux nouveaux objets intermédiaires, de façon à distinguer les attentes relatives aux deux supports de presse. Les étudiants se voient ensuite distribuer deux annonces issues des deux supports mentionnés ci-dessus. Ces annonces sont considérées comme des modèles dont les étudiants peuvent s'inspirer s'ils le souhaitent. La lecture des modèles est ici considérée comme source d'inspiration au niveau énonciatif, sémantique, stylistique et textuel. Les étudiants prennent connaissance de ces deux modèles puis débute le processus rédactionnel.

Certains groupes se répartissent la tâche en s'attribuant un support par sous-groupe. Puis plusieurs contrats rédactionnels se développent : soit les étudiants du même groupe écrivent individuellement un texte, le lisent aux autres membres du groupe à tour de rôle puis choisissent des passages de chaque texte de façon à constituer un texte final, soit l'un des membres écrit sous une dictée collective qui fait l'objet de négociations métalangagières. Dans tous les cas, les étudiants n'ont

pas d'autre choix que de revenir vers le document source et de relire le brief de l'annonceur à la recherche d'informations qui vont leur permettre de développer leur propos.

Selon les cas, au terme d'un premier jet, les étudiants s'échangent leur production à l'intérieur du groupe et leur tâche revient à corriger et donc à apposer leurs mots sur les mots de l'autre. En cours d'écriture, il peut également arriver qu'un étudiant en sollicite un autre ou bien sollicite l'ensemble du groupe pour compléter un segment (« ça va si j'mets ça... », « alors là j'hésite entre homme, artiste, artisan ou alors créateur, alors j'mets quoi ? »). Dans le premier cas, les étudiants se corrigent les uns les autres en soumettant leur production aux autres membres du groupe. L'observation des interactions orales révèle que les étudiants cherchent à s'imprégner des modèles fournis de façon à réinjecter, ici une structure syntaxique, là un registre de langue (« viens voir... y a pas des mots un peu compliqués là d'dans »).

Le dépliant

Il est demandé aux étudiants de produire deux documents : un dépliant présentant l'exposition et son propos et un « feuillet » destiné au jeune public dans le cadre de visites scolaires. Ces deux supports suscitent une approche différente de la lecture et de l'écriture dans la mesure où les étudiants se confrontent directement à l'objet dans sa matérialité et sa fonctionnalité. La question du contenu se pose moins : plus exactement elle est différée et déplacée. Dans la plupart des cas, faute de temps, les étudiants se partagent le travail à l'intérieur du groupe mais progressivement les interactions verbales remettent en cause cette partition.

Dans un premier temps, les étudiants se lancent dans la recherche d'une forme, dans la manipulation des objets et font appel à leur compétence générique (« bon ! en gros, un dépliant c'est ça ! »). Un tel énoncé s'accompagne d'une gestuelle qui mime l'ouverture de l'objet. Les étudiants optent rapidement pour un format classique pour le dépliant destiné au grand public et un format attractif et ludique pour le jeune public. Le feuillet jeune public est le document que les étudiants testent le plus dans sa matérialité et sa fonctionnalité. Les étudiants s'interrogent également sur les modalités de distribution du document (« Madame, on le trouvera où, le dépliant ? »), sur l'organisation de l'aire scripturale du dépliant (« Madame, on est obligé de le plier en trois ? »), sur la nature des informations à véhiculer (« on

pourrait mettre un petit historique ?! »). Les étudiants simulent les pratiques de lecture du dépliant pour statuer sur la place à accorder à tel ou tel contenu. Ils sélectionnent les éléments du brief qui apparaissent pertinents (« j'ai repris le contenu de là » (pointant un paragraphe du brief)) : ils reprennent souvent leur feuille de route (« sur la feuille c'est marqué « présentation de l'exposition et de son propos » ») qui intervient comme un recadrage dans le prescrit et se mettent à esquisser des « roughs » c'est-à-dire une série de dessins représentant chaque face du dépliant. La relecture du brief intervient au moment de la définition du contenu et du remplissage de la maquette. Pour respecter la cohérence dans la déclinaison de leur concept de communication, les étudiants reprennent l'affiche de façon à réutiliser l'accroche, la charte graphique créée et tout ou partie du visuel en première page du dépliant.

La prise d'écriture suscite un questionnement sur le dispositif énonciatif mis en place. Si cela ne pose pas de problème dans le cas du dépliant-jeunesse dans la mesure où, pour les étudiants, le tutoiement va de soi, il n'en va pas de même pour le dépliant grand public (« Madame, dans le dépliant, il faut dire « vous » ? »). Par cette interrogation, les étudiants se positionnent dans le cadre de la situation d'apprentissage. Ils attendent une prescription que l'enseignante prend soin d'éviter en recadrant les étudiants sur la situation professionnelle et en leur expliquant que ces choix à opérer sont des choix professionnels, qu'il s'agit d'un parti à prendre et que le choix du format énonciatif doit être cohérent par rapport à la cible visée et au concept à décliner.

S'ils estiment que le « feuillet » destiné au jeune public leur laisse plus de liberté dans la mesure où il s'agit d'introduire une dimension ludique, la question de l'écriture se pose dans un second temps. La scénographie la plus souvent adoptée est celle d'un jeu de questions-réponses ou de devinettes qui conduit les étudiants à refréquenter le brief. La relecture est ciblée sur des éléments qui recouvriront la fonction de réponse aux questions posées dans le feuillet. Les étudiants s'attachent alors formuler des questions à partir des informations présentes dans le brief. C'est le niveau sémantique qui pose le plus de problème aux étudiants. Les étudiants interpellent l'enseignante sur l'âge approximatif du public-cible. Les interactions orales font apparaître des questionnements sur le lexique à utiliser (« il faut des mots simples sans les prendre pour des gogols », « comment on peut dire « esthétique » pour un enfant ? ») et sur les finalités pédagogiques du document (« il faut les rendre un peu intelligents tu vois ! »). Les mots du brief font donc l'objet d'une réécriture au nom de l'adaptation à la cible.

La présentation orale

Au terme de la séance précédente, les étudiants se sont vus distribuer une fiche précisant les attentes et critères d'évaluation de la présentation orale de « debriefing ». Cette dernière séance est l'occasion pour les étudiants de présenter leur travail et d'opérer une réflexion sur leur méthode de travail et le processus de création dans la perspective d'acquisition de compétences professionnelles. Les observations font apparaître que toutes les présentations débutent par une présentation de la composition de l'Agence : les étudiants s'attribuent des fonctions professionnelles fictives – concepteur-rédacteur, media-planneur, directeur artistique... – et s'emparent verbalement, le temps de la présentation, d'une identité professionnelle. Ces identités sont reprises dans le powerpoint vidéoprojeté et préalablement rédigé. S'ils s'adressent globalement à la classe, ils optent tous pour un dispositif énonciatif qui met la classe et l'enseignante dans la position de l'annonceur. Les étudiants jouent le jeu, même du point de vue vestimentaire. Chaque étudiant est muni d'une fiche récapitulant son propos voire parfois un document plus complet récapitulant les moments d'intervention des autres membres du groupe. Les étudiants présentent des difficultés à se détacher de cette fiche et ne peuvent s'empêcher soit de lire avec plus ou moins de détachement soit de la consulter de façon systématique, quitte à prendre le risque d'une présentation saccadée, hésitante et donc peu satisfaisante d'un point de vue professionnel. La plupart des fiches sont manuscrites : elles ont donc fait préalablement l'objet d'une écriture et représentent une sécurité. Le powerpoint reprend les différentes étapes de la création depuis la synthèse du brief jusqu'au dernier document créé. Le powerpoint est dans la plupart des cas bien utilisé, allégé et synthétique. Les étudiants y ont reproduit les différents documents de communication de façon à pouvoir les commenter à l'oral. Ce retour sur la création permet aux étudiants de verbaliser le processus de création, de pointer leurs difficultés et de pratiquer l'analyse sémio-discursive de leurs propres documents. Le support Powerpoint oblige les étudiants à consigner ces différents points et à les partager avec les autres groupes.

Conclusion

Le schéma proposé en annexe 2 et inspiré de Miecznikowski-Fünfschilling et Mondada (2001, p. 200) permet d'obtenir une vue d'ensemble des différentes pratiques observées. Ce schéma fait apparaître des pratiques transversales et des

pratiques spécifiques à chaque genre en création. Différentes pratiques de lecture et d'écriture se distribuent au fil des séances (horizontalement et s'organisent à l'intérieur de chaque séance (verticalement). Ces pratiques se confrontent et s'entremêlent à la matérialité des supports, à leurs normes discursives.

Les observations menées dans cette situation d'enseignement à visée professionnalisante permet d'ouvrir la réflexion sur plusieurs thématiques : se pose notamment la question de l'intrication, de l'interdépendance, de la diversité et de la régulation des pratiques au regard de la spécificité d'une situation de travail. Cette idée trouve son illustration partielle sous la plume de Fraenkel qui souligne que « les pratiques d'écriture au travail s'effectuent sur des supports différenciés, variés, dépendant du type d'activité, des traditions de métier, des agencements organisationnels » (FRAENKEL, 2005 [2001], p. 124). Cet entremêlement de pratiques nourrit le processus de création. S'il est avéré que l'écriture constitue un « puissant outil cognitif » (CRINON ; GUIGUE, 2006, p. 119), il apparaît qu'au-delà, c'est tout le déploiement des pratiques d'écriture, de lecture et d'interactions orales ciblées ou non sur la tâche spécifique à accomplir qui joue un rôle constitutif de la réflexion et de sa mise en œuvre concrète. Il n'est pas envisageable d'analyser les pratiques d'écriture et de lecture indépendamment l'une de l'autre et encore moins indépendamment de l'ensemble des données contextuelles dont elles participent. Selon B. Fraenkel, les approches qui ignorent les aspects matériels de l'écrit au profit du texte ne conviennent pas à tous les corpus et elles n'apportent au final que « peu de choses sur les pratiques d'écriture et de lecture réelles, sur les relations entre langage et travail » (Ibid., p. 123). Les étudiants développent une forme d'« intelligence collective » (LACOSTE, 2005 [2001], p. 27) non seulement par le fait de la constitution de groupes agencés, mais aussi par la mutualisation des connaissances, le partage et la participation à des pratiques différenciées et ciblées. Miecznikowski-Fünfschilling et Mondada soulignent que « l'observation d'une situation de rédaction collaborative permet d'observer comment interviennent les ressources écrites dans ce processus d'émergence du savoir. » (2001, p. 208). Cette intelligence collective constitue une des conditions de réussite et d'aboutissement du projet de création.

Reconstituer la chaîne, l'enchaînement, le chevauchement des pratiques au regard de la finalité de la situation apparaît enfin nécessaire à la compréhension du processus d'acquisition des compétences professionnelles des étudiants et à la constitution de leur identité professionnelle. Les interactions entre les étudiants et l'enseignante permettent à l'enseignante de mettre l'accent sur la nature des compétences professionnelles visées par l'enseignement et donc de conscientiser

cet objectif pour les étudiants. Ainsi, l'adoption et la maîtrise d'un discours métalangagier (DE GAULMYN, 2001, p. 39) apparaît comme l'une de ces compétences, d'autant plus que les étudiants observés ont vocation à exercer des métiers du langage et de la communication. Les situations où l'on observe une interférence entre situation d'apprentissage et situation professionnelle constituent des moments clés pour la verbalisation des compétences professionnelles. Ces situations interviennent notamment lorsque les étudiants rencontrent une forme d'insécurité professionnelle dans le processus de création.

Les compétences de lecture et d'écriture doivent donc être professionnalisées en ce sens que les étudiants doivent apprendre à adopter des pratiques spécifiques de la lecture et de l'écriture dans le cadre de telle ou telle étape de leur activité professionnelle. Si, dans une acception large, écriture et lecture apparaissent comme des compétences acquises à l'entrée du DUT, elles restent à développer dans leur dimension professionnelle au regard de la spécificité des métiers de la communication publicitaire, et notamment dans les situations de travail simulées.

(Re)Reading, (re)writing for creating: from brief to the production of communication documents

Abstract

The present contribution reports a process of conception-creation experienced by students of DUT (a two-year diploma taken at a technical college after the baccalauréat) Information Communication option Advertising and Marketing. It observes how reading and writing not only feed each other but also contribute to the various creative projects led by the students. From field observations, it is a question of showing that the advertising creation in situation of professional-qualification learning takes place in a constant overlapping of readings, second readings, writings and rewritings. But it is also a question of confronting these practices to all the other linguistic and metalinguistic practices which participate in the evolution of the creative process of media of communication (like posters, press advertisements, leaflets) and of the definition of the situation.

Keywords: Language and workshop. Conception/creation of communication documents. Brief. Copy strategy. Professional competences.

(Re)Ler, (re)escrever para criar: do *briefing* à produção de documentos de comunicação

Resumo

A presente contribuição relata um processo de concepção-criação vivido por estudantes de DUT (Diplôme Universitaire et Technologique) Informação Comunicação opção Publicidade, no quadro de um módulo de segundo ano intitulado “Textos profissionais escritos e orais”. Ela observa como a leitura e a escrita se nutrem mutuamente, alimentando os diferentes projetos criativos conduzidos pelos estudantes. A partir de observações de campo, trata-se de mostrar que a criação publicitária em situação de aprendizagem profissionalizante se dá numa constante sobreposição de leituras, releituras, escritas e reescritas. Trata-se, igualmente, contudo, de confrontar essas práticas com o conjunto das outras práticas linguageiras e metalinguageiras que participam da evolução do processo de criação de suportes de comunicação (cartazes, anúncios em periódicos, prospectos...) e da definição da situação.

Palavras-chave: Linguagem e trabalho. Concepção/criação de documentos de comunicação. *Briefing*. Recomendação estratégica. Competências profissionais.

Références bibliographiques

- ADAM, Jean-Michel ; BONHOMME, Marc. **L’argumentation publicitaire. Rhétorique de l’éloge et de la persuasion**. Paris : Armand Colin, 2005. 238 p.
- BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (Org.). **Langage et Travail. Communication, cognition, action**. Paris : CNRS Éditions, 2005 [2001]. 379 p.
- BOUTET, Josiane. **La vie verbale au travail : des manufactures aux centres d’appels**. Collection Travail & activité humaine. Toulouse : Octarès éditions, 2008. 210 p.
- BOUTET, Josiane ; GARDIN, Bernard. Une linguistique du travail. In : BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (Org.). **Langage et Travail. Communication, cognition, action**. Paris : CNRS Éditions, 2005 [2001]. p. 89-111.
- BRASSAC, Christian. Rédaction coopérative : un phénomène de cognition située et distribuée. In : DE GAULMYN, Marie-Madeleine ; BOUCHARD, Robert ; RABATEL, Alain (Org.). **Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix**. Paris : L’Harmattan, 2001. p. 171-193.

CRINON, Jacques ; GUIGUE, Michèle. Ecriture et professionnalisation. Note de synthèse. In : **Revue française de pédagogie**, Lyon, n. 156, p. 117-169, 2006.

DE GAULMYN, Marie-Madeleine. Recherches lyonnaise sur la rédaction conversationnelle. In : DE GAULMYN, Marie-Madeleine ; BOUCHARD, Robert ; RABATEL, Alain (Org.). **Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix**. Paris : L'Harmattan, 2001. p. 31-48.

FRAENKEL, Béatrice. La résistible ascension des écrits au travail. In : BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice. **Langage et Travail. Communication, cognition, action**. Paris : CNRS Éditions, 2005 [2001]. p. 113-142.

JOANNIS, Henri. **Le processus de création publicitaire**. Paris : Bordas, 1978. 180 p.

JOANNIS, Henri ; DE BARNIER, Virginie. **De la stratégie Marketing à la création Publicitaire**. Paris : Dunod, 2005. 474 p.

LACOSTE, Michèle. Peut-on travailler sans communiquer ? In : BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice. **Langage et Travail. Communication, cognition, action**. Paris : CNRS Éditions, 2005. p. 21-53.

MAINGUENEAU, Dominique. **Analyser les textes de communication**. Paris : Armand Colin, 2007. 213 p.

MIECZNIKOWSKI-FÜNFSCILLING, Johanna ; MONDADA, Lorenza. Les pratiques d'écritures dans la recherche scientifique. Planifier et rédiger collaborativement des arguments. In : DE GAULMYN, Marie-Madeleine ; BOUCHARD, Robert ; RABATEL, Alain (Org.). **Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix**. Paris : L'Harmattan, 2001. p. 195-219.

SARFATI, George Élia. **Éléments d'analyse du discours**. Paris : Seuil, 2009 [1997]. 128 p.

Annexes

Annexe 1 : Planning du cours

ECRITS ET ORAUX PROFESSIONNELS – 2PUB 2011-2012

(6/7 séances de 2 heures)

Objectifs :

- Définition visuelle et graphique de l'exposition « Monstres du musée du temps »
- Conception et création de projets de campagne de communication mix media en « groupe-agence »

Vous devez...

- aboutir à un projet de campagne argumenté, conceptualisé et visualisable pour l'annonceur ;
- Intégrer les attentes formulées dans le brief annonceur et les traduire dans une démarche stratégique, sémiologique, rédactionnelle en direction d'un public cible ;
- Prendre en compte la spécificité du fonctionnement de chaque support ;
- mobiliser et mutualiser vos connaissances dans divers enseignements ;
- Penser et formuler un discours structuré, ciblé, adapté et fictionnalisé.

PROGRAMME prévisionnel des séances

Séances 1 et 2	De la commande au concept - Lecture et appropriation du BRIEF ANNONCEUR - Restitution synthétique et préparation d'une réponse condensée du problème... - Recherche d'informations - Définition du concept et argumentation simple sur le concept retenu.
Séance 3	Travail sur l'identité visuelle et l'accroche de l'exposition... - création du visuel - création de l'accroche qui sera également le titre de l'exposition ...en vue de produire une AFFICHE (format A4) pour affichages Decaux, abribus et gare. Le slogan et l'accroche seront la traduction iconique et verbale du concept retenu.
Séance 4	Travail rédactionnel. Supports de presse écrite. - Annonce Presse Beaux Arts Magazines : reprise de l'accroche + rédaction d'une body copy. - Annonce Presse Régional (Vu du Doubs) : reprise de l'accroche + rédaction d'une body.
Séance 5 Et 6	- Conception et réalisation d'un dépliant de présentation de l'exposition et de son propos. - Conception d'un feuillet jeune public pour visite ludique de l'exposition.
Séance 7	- DEBRIEFING, présentation orale professionnelles et argumentée du projet (15 minutes par groupe) et remise du dossier final.

Evaluation :

- une note pour le dossier rassemblant les documents produits
- une note d'oral

Annexe 2 : Schéma récapitulatif des pratiques langagières et métalangagières

Organisation temporelle des séances					
Séances 1 et 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Documents à créer					
Recommandation stratégique	Affiche	Annouces presse	dépliants	Feuillet jeune public	Oral et pvt de présentation
Lecture individuelle du brief Annotations simultanées à la lecture	Esquisse progressive du visuel, validation du visuel puis brainstorming et Rédaction et Sélection des accroches (ou inversement)	Distribution d'une fiche pédagogique et pour distinguer les deux supports, les deux cibles	Rough représentant chaque « face » du dépliant	Recherche et négociation du format (matériel et dispositif énonciatifs) Découpage	Fiche récapitulative distribuée en fin de séance 6
Reproduction au tableau d'un schéma de la communication	Relecture de l'affiche pour vérification de l'interaction texte/image	Lecture de la fiche avec la classe et reprise du contenu sous forme d'un schéma	Identification thématique du contenu sur la maquette « brouillon »	Relecture sélective du brief (recherche de réponses) ...	Powerpoint projeté et rédigé en amont de la présentation
Synthèse : Réécriture paraphrastique du brief Puis reformulation avec consultation et citation du brief	Révision éventuelle du visuel ou de l'accroche	Lecture et « imprégnation des modèles » sur le plan de l'énonciation, de la sémantique, de la textualité	Lecture du brief pour remplissage des différentes parties	... puis formulation des questions	Réécriture schématisée de la « recommandation stratégique » et analyse des documents produits
Ecriture puis rédaction de la stratégie Consultation du brief		Relecture du Brief pour recherche d'informations ciblées	Reprise du visuel de l'affiche et de l'accroche : déclinaison en fonction de la spécificité du genre		Pendant l'exposé, lecture plus ou moins distanciée d'une fiche mémoire et du powerpoint
Relecture ponctuelle de la stratégie proposée dans la « recommandation stratégique » et relecture de chaque document au terme de sa création pour vérification de la cohérence par rapport à la stratégie et au concept retenu					
Prise en compte de la matérialité de chaque support de communication (ex : Manipulation réelle ou mimée du dépliant)					
Lecture du plan de cours au début de chaque séance (retour au travail présentiel)					
Interactions de groupe : Pratiques métalangagières (négociations de mots, de formes, justification des choix...), Interactions de recadrage avec l'enseignant					
échanges interdisciplinaires (Grosjean et Lacoste citées par Boulet (2008 : 134))					
Ecriture selon différents contrats rédactionnels					