



HAL
open science

Enseigner une expertise en écriture professionnelle, en formation à distance : Etude de cas

Christina Romain, Véronique Rey, Marie-Emmanuelle Pereira

► To cite this version:

Christina Romain, Véronique Rey, Marie-Emmanuelle Pereira. Enseigner une expertise en écriture professionnelle, en formation à distance : Etude de cas. Mélanges CRAPEL, 2016, 37/1, pp.83-98. hal-01845944

HAL Id: hal-01845944

<https://hal.science/hal-01845944v1>

Submitted on 20 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ENSEIGNER UNE EXPERTISE EN ECRITURE
PROFESSIONNELLE, EN FORMATION A DISTANCE :
ETUDE DE CAS**

Christina Romain*, Véronique Rey & Marie-Emmanuelle Pereira****

*Aix Marseille Université - LPL CNRS UMR 7309

**Aix Marseille Université - CREDO CNRS UMR 7308

Mots-clés

Écriture professionnelle, normes écrites, écriture professionnelle, enseignement à distance.

Keywords

Professional writing - written standards - university education - distance education.

Résumé

Depuis cinq années, nous nous attachons à faire évoluer et à nourrir le curriculum de formation d'un parcours de rédacteur professionnel au sein d'un master de l'université d'Aix-Marseille (France), en partenariat avec l'université de Sherbrooke (Canada). Notre étude questionne plus spécifiquement l'enjeu de la formation à distance des étudiants en rédaction professionnelle : Comment permettre à ces étudiants de s'approprier des modes et des normes de rédaction professionnelle auxquels les prépare notre master ? Et plus précisément encore, comment répondre aux défis de cette nouvelle modalité d'éducation à distance en termes d'enseignement universitaire de l'écriture professionnelle ?

Abstract

For the last five years, we have been developing a new M.A. curriculum in professional writing at the University of Aix-Marseille, in Partnership with the University of Sherbrooke in Canada. The present study focuses on the specific issues related to distance learning students, that is, how they internalize modes and norms of professional writing, and what responses can be offered to the challenges involved in this new mode of teaching and learning.

Introduction

Depuis cinq années, nous nous attachons à faire évoluer et à nourrir le curriculum de formation d'un parcours de rédacteur professionnel au sein d'un master de l'université d'Aix-Marseille (France), en partenariat avec l'université de Sherbrooke (Canada). Les bases théoriques de notre questionnement s'appuient sur les travaux conduits sur la formation à la rédaction professionnelle (Beudet & Rey, 2011 ; Beudet, 1999, 1998 ; Labasse, 2002, 2008, 2009 ; Pereira, Romain & Rey, 2015 ; Romain, Pereira & Rey, 2015ab).

Notre étude interroge plus spécifiquement l'enjeu de la formation à distance des étudiants en rédaction professionnelle :

- Comment permettre à ces étudiants de s'approprier des modes et des normes de rédaction professionnelle auxquels les prépare notre master ?
- Comment répondre aux défis de cette nouvelle modalité d'éducation à distance en termes d'enseignement universitaire de l'écriture professionnelle ?

Autrement dit, peut-on transmettre un savoir-faire en écriture de haut niveau en formation à distance ?

Dans cette perspective, nous questionnons le propos de la transmission de ce savoir-faire rédactionnel à travers le suivi d'étudiants durant deux cours choisis pour l'intérêt exemplaire qu'ils revêtent dans deux domaines :

- un travail sur le concept d'attention conjointe lors de la rédaction d'une note de synthèse (le concept d'attention conjointe et les pratiques co-énonciatives sont requis pour appréhender cette transmission (Tomasello : 2004) ;
- un travail sur le concept d'intention relationnelle et sa reconstitution lors de la lecture de l'écrit par le destinataire.

Notre objectif est d'observer et d'analyser en quoi chacun des cours, au-delà de ses attentes spécifiques, conduit les étudiants à maîtriser l'enjeu de leurs écrits. Il s'agit de rendre compte qualitativement de la mise en forme du travail d'écriture par l'exigence de lectures différenciées : lecture de supports d'apprentissage variés mais aussi de lecture de corrections. Il s'agit de savoir comment la lecture de supports d'apprentissage (productions écrites, corrections, échanges de courriels, etc.) aide à l'élaboration d'une production écrite performante mais aussi comment la prise en compte de la lecture à venir du destinataire construit l'écriture en amont par l'étudiant en rédaction professionnelle.

A contre-pied de la vision d'un enseignement à distance de masse comme dans le cas des CLOM (MOOC)¹, nous interrogeons la possibilité d'un enseignement singulier auprès des étudiants. L'enseignement en ligne de l'écriture de haut niveau (EHN) repose sur la transmission d'un savoir-faire allié à un savoir-être afin de faire acquérir des compétences scripturales en écriture professionnelle.

Après une présentation rapide contextualisant l'écriture professionnelle tant dans la formation que dans le monde du travail, nous illustrerons le propos de la transmission de ce savoir-faire/savoir-être par le suivi d'étudiants pendant deux périodes d'enseignement différentes. Ces enseignements se succèdent dans le temps et sont organisés chacun sur une plage temporelle de trois semaines en continu. Notre objectif est de rendre compte qualitativement de la relation qui se construit « sur le fil » de ces enseignements, comment une confiance s'installe et comment le travail d'écriture prend forme notamment par la régularité des corrections. Deux enseignements sont interrogés à l'aune des attentes propres à chacun d'eux mais aussi à l'aune de l'acquisition des compétences d'écriture de haut niveau. Ces derniers paramètres sont transversaux à la formation et visent l'acquisition/la transmission de savoirs et savoir-faire aux étudiants.

Les deux cours choisis sont structurés à partir d'une pratique réflexive sur les pratiques co-énonciatives appréhendées dans une dimension systémique alliant attention conjointe et intention relationnelle. Par systémique, nous entendons un ensemble d'éléments mis en interaction par le rédacteur dans le but d'accomplir une tâche.

1. Cadre théorique

Notre étude vise à questionner l'appropriation d'une écriture professionnelle au sein d'une formation de « rédacteur professionnel ». L'écriture constitue l'activité professionnelle principale et non une activité en lien avec une pratique professionnelle (ingénieur, médecin, etc.). Dans un article portant sur la rédaction professionnelle, Beaudet et Rey (2012 : 177) analysent cette complexité :

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

¹ CLOM, cours en ligne ouvert à tous ; MOOC, massive open online course

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. (Beaudet et Rey, 2012 : 177)

Ces auteurs mettent en avant la construction systémique qui prend son essor dès la représentation du texte à produire par le rédacteur professionnel. Notre formation universitaire à la rédaction professionnelle vise à enrichir les savoirs et savoir-faire des étudiants à travers une co-articulation entre les différents enseignements reposant sur :

- la maîtrise de l'attention conjointe pensée comme nécessaire pour générer une note de synthèse destinée à un mandataire. La mise en place explicite de la structure du texte à construire en tenant compte du mandataire repose sur l'adaptation à autrui et la prise en compte du contexte. La note de synthèse n'est plus appréhendée comme valable « hors sol » : elle s'envisage inscrite dans une territorialité (réelle et symbolique) et construite par des pratiques sociales partagées.

- la maîtrise du concept d'intention relationnelle emprunté à la cohérence textuelle. L'organisation du sens du texte est inscrite dans une co-construction discursive de l'intention relationnelle entre un destinataire et un destinataire. Il s'agit plus précisément de s'interroger sur la façon dont le rédacteur professionnel doit rendre explicite, pour lui-même, l'implicite relationnel qui va marquer le cheminement de sa production rédactionnelle. Les notions de relation interpersonnelle et de relation interdiscursive (qui illustre la première) s'appréhendent en termes de ménagements (ou pas) des faces de chacun.

La tâche du rédacteur professionnel est donc une tâche complexe dans sa dimension langagière, mais aussi psychologique ou encore socioculturelle. En effet, le rédacteur professionnel doit pouvoir maîtriser un grand panel de genres scripturaux puisqu'il peut lui être demandé de rédiger des documents variés. A cette multiplicité des tâches à produire, s'ajoute pour le rédacteur professionnel un dédoublement de la situation d'énonciation car il va écrire à la fois pour un

mandataire et pour un destinataire (Labasse, 2009). Ainsi le savoir-faire du rédacteur professionnel est marqué par la complexité puisqu'il convoque à la fois un feuilleté de contraintes lié à la complexité et à la variété des formes de l'écrit mais aussi à un feuilleté énonciatif du fait du dédoublement de la situation d'énonciation (Labasse, 2009).

Une autre caractéristique de la formation du rédacteur professionnel porte sur la conscience des choix scripturaux réalisés : compétence de haut niveau évaluant son propre savoir-faire et réflexions d'expert sur l'écrit produit (Beudet, 1999 ; Clerc et Beudet, 2008 ; Labasse 2008 ; Schriver, 2012). Beudet (1999 : 6-7) insiste sur le fait que le rédacteur professionnel se rend maître d'une compétence de haut niveau car il est capable d'évaluer son propre savoir-faire, il détient et convoque une réflexion d'expert sur ses propres écrits (Clerc & Beudet, 2008). Schriver (2012 : 283) souligne ensuite que :

Professionals must not only be able to solve problems of writing and visual design, but also to argue cogently (in writing and orally) for their plans and solutions, articulating why a particular communication problem should be solved in ways they envision. Put differently, they need to be able to persuade others in the workplace of the value of their contributory expertise. (Schriver, 2012 : 283)

C'est cette compétence que notre parcours vise à faire acquérir à nos étudiants : à la fois une connaissance et une verbalisation, une réflexion sur cette connaissance et sur ses enjeux.

De plus, notre formation cible l'*aptum*, la formation à l'adaptation, par l'entremêlement entre acquisition de connaissances pluridisciplinaires, innutrition et entraînements :

L'objectif est que les étudiants se constituent un répertoire de gabarits, matrices de leurs futurs écrits. Nous sommes ici dans la logique de ce que l'on peut qualifier d'innutrition en référence à un des principes des poètes de la Pléiade : se nourrir des textes antiques, des textes latins et grecs pour ensuite forger leurs propres textes. (Pereira, Romain & Rey, 2015 : 257)

Il s'agit de constituer ce que Citton (2014 : 134-136) appelle un « écosystème attentionnel stimulant ». Pour cet auteur, au sein de la salle de classe, la création d'une situation de co-attention doit s'appuyer sur trois principes :

1. la nécessité d'une symétrie attentionnelle ;
2. la nécessité d'une connexion émotionnelle ;
3. la nécessité d'un processus d'invention collective.

Cela ne peut se penser que dans une situation de co-attention présentielle. Notre objectif est de créer un écosystème attentionnel stimulant et propice à l'acquisition d'une écriture de haut niveau dans le cadre d'une formation à distance.

Précisons certaines modalités de cet enseignement à distance. Il s'agit d'une formation en ligne, totalement asynchrone, et conduite auprès d'effectifs réduits (pas plus de quinze étudiants par promotion). Les enseignements ne donnent pas lieu à un partage des tâches entre un enseignant qui serait en charge du contenu disciplinaire et un assistant qui assurerait le suivi des étudiants. Si l'enseignement est asynchrone, il met néanmoins en relation un même enseignant avec un même étudiant tout au long du cours concerné. C'est pourquoi nous nous intéressons à la réalisation de l'attention conjointe via des objets d'attention partagée, de manière asynchrone, par les retours réguliers de la part des enseignants et la multiplication des angles de vue. Nous ne sommes pas dans un enseignement où l'attention serait asymétrique (type Mooc) avec un enseignant délivrant des connaissances à potentiellement plusieurs milliers d'étudiants, et des assistants assurant un suivi minimaliste, et/ou des étudiants exerçant leur attention conjointe via des forums. Nous sommes dans un enseignement individualisé à distance visant la maîtrise de l'écriture de haut niveau.

2. Problématique et méthodologie

Nous allons axer notre analyse sur des activités caractéristiques de deux cours de cette formation : *Note de synthèse* et *Enonciation & Pragmatique*. Notre objectif est d'observer et d'analyser en quoi chacun de ces cours, au-delà des contenus académiques spécifiques, favorise la co-construction de l'analyse réflexive du rédacteur professionnel et le conduit à maîtriser l'enjeu de ses écrits et par là-même la réception de son écrit par le destinataire. Plus précisément, il s'agit d'explorer comment permettre au futur rédacteur professionnel d'acquérir une prise de conscience de son écrit à travers la convocation de savoirs et savoir-faire constitutifs de sa pratique de la littérature avancée. Finalement, on observera comment un pan de l'identité professionnelle se construit dès la formation. Ainsi,

l'analyse du contenu de ces deux cours vise à les présenter et à les valoriser dans leur dynamique propre mais aussi dans leur dynamique interactionnelle : nous étudierons comment chaque cours apporte des éléments complémentaires pour constituer un capital d'outils linguistiques et discursifs à visée de professionnalisation rédactionnelle. Nous évaluerons plus particulièrement ces savoirs et savoir-faire à l'aune des attentes de chaque cours mais aussi à l'aune des concepts d'attention conjointe et d'intention relationnelle. Nous en évaluerons l'efficacité en termes d'intervention didactique de l'écrit à l'université. Notre choix s'est porté sur ces deux cours du parcours car chacun d'eux permet d'apporter aux étudiants des éléments complémentaires pour constituer un capital d'outils linguistiques et discursifs à visée de professionnalisation rédactionnelle. Chacun de ces deux cours participe à la construction de l'analyse réflexive nécessaire à l'expertise du futur rédacteur professionnel.

Le premier cours « note de synthèse » repose sur la capacité à développer un « esprit synthétique ». Afin de former les étudiants RP à ce savoir-faire, nous avons élaboré un dispositif didactique qui ne repose pas sur une liste de tâches à réaliser mais sur le concept d'attention conjointe entre l'enseignant et les étudiants en formation à distance. L'attention conjointe est la capacité à établir une attention partagée avec un interlocuteur sur une entité extérieure, pré-requis de la communication selon Bruner (1991). Tomasello (2004) considère l'attention conjointe comme *la* pratique sociale et langagière au cœur du processus de communication, d'où la nécessité d'un but commun. Le propos n'est plus alors de réaliser une note de synthèse « hors sol » selon une méthodologie universelle mais de placer le dispositif dans un contexte explicite de co-énonciation entre l'enseignant et les étudiants. Le travail demandé est conceptualisé comme résultant d'une succession d'échanges où les protagonistes (enseignant et étudiants) co-construisent : l'attention conjointe n'est pas portée sur l'étudiant en train de faire mais sur le document à fabriquer (la note de synthèse). Si la rédaction complète du document est à la charge de l'étudiant, la rédaction du plan est rédigée à plusieurs mains, dont celle de l'enseignant. L'exercice de synthèse est un exercice complexe nécessitant plusieurs capacités : capacité analytique pour lire les documents à synthétiser, capacité d'extraction d'idées principales à partir de la comparaison des textes, capacité d'élaboration d'une trame conceptuelle cohérente prenant en compte la visée du mandataire générant le "lire pour agir", et enfin capacité de transmission du document afin qu'il soit lu (écrire pour

être lu). Ces différents ingrédients, appréhendés à l'aide du concept d'attention conjointe, sont co-construits. À terme, cette posture permettra à l'étudiant d'élaborer la structure d'un plan inscrit dans un contexte, au service de lecteurs ciblés. L'organisation des ingrédients est privilégiée par rapport au contenu rédactionnel global.

Le deuxième cours « Enonciation & Pragmatique » repose, quant à lui, sur des activités visant la description, l'analyse et la maîtrise des situations d'énonciation qui contextualisent l'écrit à produire. La situation d'énonciation porte sur l'appréhension de la subjectivité du destinataire de l'écrit et du mandant. Elle porte également sur la relation interpersonnelle qui unit les individus : quelle est-elle ? Quelle relation doit-on poursuivre, déconstruire, reconstruire ou encore simplement construire ? Comment ménager les faces ou au contraire les menacer directement ou indirectement ?

Plus largement, les productions sur lesquelles repose ce cours visent la maîtrise de la microstructure du texte, de sa cohérence à travers l'élaboration de l'organisation du sens du texte. Sont visées la mise en mots de l'intention relationnelle, celle du positionnement des sujets (du mandant et du destinataire), et celle du rôle joué par les faces en termes de ménagement ou d'attaques. Le futur rédacteur professionnel doit ainsi apprendre à prendre de la distance par rapport au propos et à anticiper ce que le lecteur va traiter implicitement.

Pour chacun des deux cours étudiés, nous présenterons tout d'abord leurs caractéristiques et enjeux, puis nous illustrerons à travers une activité spécifique du cours la réalisation des enjeux en termes d'acquisition de compétences. À l'issue de cette présentation, nous croiserons les compétences travaillées dans chacun des deux cours avec les critères de construction du texte auquel renvoie chacune des productions analysées. Nous rendrons compte qualitativement des conditions permettant la construction du savoir-faire en écriture de haut-niveau via une formation en ligne. Nous montrerons ainsi comment ces cours s'articulent autour de la transmission de savoirs et de savoir-faire.

3. Analyse

3.1. Le cours *Note de synthèse*

3.1.1. Organisation du cours

Le dispositif didactique s'articule selon quatre étapes :

A- Donner à entendre

L'enseignant donne à entendre ce qu'il pense quand il est en train de lire un texte dans la perspective de la réalisation d'une note de synthèse. L'objectif est que les étudiants entendent en direct, au sens littéral du terme, le processus d'analyse et d'extraction des idées principales d'un texte. Dans le contexte de la formation à distance, les étudiants ont le document à synthétiser et à l'aide d'un document audio, ils entendent l'enseignant en train de réaliser cette extraction des idées. L'enseignant réalise ce travail pour un texte, puis les étudiants le réalisent à leur tour, mais à l'écrit cette fois, pour les deux autres textes. Cette première étape d'apprentissage nécessite de travailler sur des textes courts d'une page.

B- Construire la trame

À partir des idées dégagées des différents documents, les étudiants doivent bâtir individuellement un plan en indiquant sous chaque titre les auteurs des documents dont ils auront besoin lors de la rédaction de la synthèse. Ce plan est supervisé par l'enseignant. L'enseignant évalue le plan en fonction de deux critères : 1) la pertinence, définie par Sperber et Wilson (1989), 2) la capacité des étudiants à avoir une visée surplombante par rapport au propos. Ces deux critères dépendent donc des compétences des étudiants : l'objectif est qu'ils apprennent à construire une synthèse et non qu'ils apprennent qu'ils n'en sont pas capables. La bienveillance et la co-participation sont donc obligatoires.

C- Argumenter la trame

Tous les plans ne sont pas retenus mais uniquement la moitié² afin de réduire le corpus et d'obliger les étudiants à entrer dans un processus d'adaptation.

A partir des plans retenus, des groupes de binômes sont constitués par l'enseignant et ce dernier ne justifie pas le choix des plans. Les étudiants ont alors deux postures : 1) celui dont le plan n'a pas été retenu doit découvrir le plan de l'autre étudiant, 2) celui dont le plan a été retenu doit argumenter pour défendre son plan. Ce jeu de questions et de réponses, toujours dans un contexte pédagogique de bienveillance, conduit à expliciter les démarches, à parler des documents et de leurs auteurs et ainsi progressivement à co-mémoriser l'ensemble du dossier.

D- Ecrire pour être lu

² Le choix se fait au hasard sauf si un plan est jugé inadapté par l'enseignant. Il y a alors reprise du travail avec l'étudiant. Mais ceci n'a pas eu lieu dans le cas de cette étude.

La synthèse rédigée est un document qui est difficile à lire pour le mandataire car cela prend du temps. Or l'objectif d'une synthèse est de faire gagner du temps au mandataire. Le choix du support de transmission doit alors être pensé comme relevant aussi de l'enseignement-apprentissage de la synthèse. Le support peut être un rapport papier, un diaporama ou encore un poster. La synthèse sera alors soit lue (rapport), soit entendue (diaporama), soit enfin partagée par une pratique co-énonciative avec engagement des participants (poster). La visibilité de la note de synthèse est ainsi complètement intégrée au dispositif didactique.

Nous allons uniquement illustrer les points B et C produits par les étudiants.

3.1.2. Résultat d'une activité

Les étudiants ont travaillé en binôme et avaient convenu d'échanger les informations par Skype et par téléphone. Après lecture des documents à synthétiser (le thème de la note de synthèse est le patrimoine), voici deux plans proposés par les étudiants. Seul le plan 2 d'un des deux étudiants du binôme a été retenu. Les étudiants ont échangé et proposé une nouvelle version (plan 2 bis).

Document 1 : Plan non retenu

Introduction

I. Le patrimoine : du monument à la rue, un concept occidental

II. Patrimoine et technologies : interdépendance

Conclusion

Document 2a : Plan retenu, Plan2a

I – Le patrimoine et l'économie

A) Le patrimoine un levier économique, créateur de ressources

B) La redécouverte du patrimoine

C) Le patrimoine par-delà le moteur économique

II – Les questions autour du patrimoine

A) Comment assurer ces objectifs ?

B) Qui peut assurer ce rôle ?

C) qui est propriétaire ?

III – Hiérarchisation et nouveaux patrimoines

A) Le problème de hiérarchisation des différents patrimoines

B) Un patrimoine en danger, le patrimoine immatériel

C) L'avènement des nouvelles technologies dans le patrimoine

Les étudiants organisés en binôme travaillent, collaborent, échangent pendant deux heures. Cette confrontation des points de vue, uniquement sur la structure du plan, aboutit au plan retravaillé suivant :

Document 2b : Plan retravaillé, Plan 2b

Introduction

I. Le patrimoine, aujourd'hui en danger

a. Le patrimoine, première victime des changements économiques et démographiques de notre société...

b. ... et d'une évolution technologique et scientifique soudaine.

II. Comment faire pour sauvegarder le patrimoine ?

a. Mise en place de conventions pour protéger et conserver le patrimoine...

b. ... mais aussi pour l'intégrer dans une économie de marché.

Conclusion

Entre les deux plans (Plan 2a et 2b), les étudiants ont quitté une posture « savante », de type encyclopédique, pour développer une posture co-énonciative prenant en compte les besoins d'un lecteur. Le propos n'est plus de « tout dire » sur le thème, à savoir le patrimoine, mais de cibler le lecteur de deux façons : tout d'abord les titres sont organisés selon une cohérence thématique : les titres I & II se répondent ; à l'intérieur des titres « a » et « b », la rédaction sous la forme d'une phrase est une aide mnésique pour le lecteur. Le travail des étudiants n'est pas tant sur l'écriture elle-même mais sur la structure du document. Les étudiants réalisent ensemble des tris en tenant compte des attentes d'un lecteur. Deux types d'expertise (extraction des informations pertinentes et adaptation de ces informations au besoin du mandataire) apparaissent complémentaires. On n'est plus dans l'idée d'un traitement progressif de l'information mais dans le cadre d'une interaction entre le traitement de l'information et l'action d'écrire au service d'un mandataire : les tris des informations et les adaptations dépendent des connaissances en construction du rédacteur sur le propos, sur les connaissances du mandataire. Cette mise en route émerge par une pratique co-énonciative générant un décentrage de l'étudiant en train de travailler seul au profit d'une attention conjointe.

3.2. Le cours *Enonciation & Pragmatique*

3.2.1 Présentation du cours

Ce cours vise à comprendre les choix lexicaux, syntaxiques et discursifs du rédacteur au sein d'une situation de communication qui témoigne d'une relation

interpersonnelle et agit sur elle. Concrètement, les futurs rédacteurs professionnels sont amenés à répondre à la question suivante : quels éléments linguistiques sont propices à faire naître des moments de tension interactionnelle, à accroître certains nœuds de tension ou au contraire à favoriser une communication réussie et éthique ? Ce cours est l'occasion d'une formation spécifique à l'analyse pragmatique d'une production écrite mettant au cœur du questionnement la relation entre destinataire et destinataire en termes de relation coopérative voire co-énonciative. Comment ménager la face de chacun ? Comment élaborer une relation interdiscursive spécifique entre plusieurs individus ? Comment reconstituer une attention conjointe *in absentia* ? Les étudiants sont conduits à questionner les choix énonciatifs et pragmatiques qu'ils devront faire en tant que professionnels de la rédaction écrite communicationnelle : éléments énonciatifs (référence temporelle, référence spatiale et référence personnelle) dans une dynamique pragmatique à travers les choix portant sur le lexique (choix péjoratif/mélioratif mais aussi registre de langue), éléments syntaxiques (pronoms/procédés d'interpellation, temps verbaux, phrases simples/complexes...) et, plus largement, les procédés de ménagement (ou pas) des faces en présence. Plus spécifiquement, le futur RP doit apprendre à produire un texte dépassant le simple apport de l'information transmis par le mandataire. Le texte doit prendre en compte le point de vue du lecteur, représenter le lecteur lui-même dans ce qu'il est et sera à l'issue de sa lecture. En cela le recours par le RP à la co-énonciation et donc à l'attention conjointe vers un but commun est incontournable.

Les étudiants commencent par découvrir la différence et la complémentarité entre l'énonciation et la pragmatique. Dans un premier temps, l'énonciation est présentée du point de vue de la référence à laquelle l'énonciateur renvoie (références temporelle, spatiale et personnelle), à la façon dont il s'inscrit dans son message (marques de subjectivité, de place, etc.) mais aussi à la mise en scène énonciative qu'il utilise (parallélisme, opposition, etc.) et à sa distance au dire qu'il produit (modalisation, reformulation, etc.). Puis, la pragmatique est à son tour présentée à travers la prise en compte dans la production énonciative d'éléments renvoyant au contexte mais aussi d'actes de langage, de procédures implicites, de traces de coopération (maximes conversationnelles, principe de pertinence, etc.). Enfin, les étudiants découvrent le concept de politesse linguistique à travers les risques inhérents à l'interaction elle-même qui suscitent chez l'énonciateur une évaluation des risques à courir/à faire courir à autrui et par conséquent la mise en

place de mécanismes de compensation à travers l'identification du travail de figuration (Goffman, 1973ab, 1974 ; Brown et Levinson, 1978, 1987). Les étudiants découvrent ainsi la différence entre la politesse positive (procédés anti-menaçants tels que les formules de politesse, les énoncés préliminaires, les modalisateurs, les minimisateurs, etc.) et la politesse négative (atténuateurs de menace tels que les tournures impersonnelles ou passives, la désactualisation temporelle ou modale, les figures de style, etc.) mais aussi la distinction entre impolitesse, politesse, hyperpolitesse, polirudesse, apolitesse, attaque courtoise (Kerbrat-Orecchioni, 2010 ; Fracchiolla, 2011). Ils découvrent les effets (tels que l'injonction, la déconsidération, le mépris, la disqualification, la polémique à charge, la condamnation du faire/de l'être, l'argument d'autorité, l'alliance, les reproches, etc.) des intensificateurs de tension (tels que l'impératif, l'ironie, l'emphase, la déduction causale à charge, etc.).

Ce cours est donc l'occasion pour le futur rédacteur professionnel de questionner et de prendre conscience des pratiques énonciatives et pragmatiques lors de la fabrication écrite d'un rapport interdiscursif. L'analyse énonciative et pragmatique porte sur les outils liés à la description linguistique de la politesse visant l'articulation de points de vue potentiellement conflictuels. À l'écrit ces procédés sont considérés comme des espaces où se jouent des rapports de places et de faces et où peut venir également se jouer une certaine négociation. Le but est donc de décrire comment les points de vue en confrontation influent sur la structuration et le choix des procédés de politesse dans la rédaction d'un rapport interpersonnel/interdiscursif. Les procédés de politesse, voire d'impolitesse, répondent à des choix qu'il s'agit de rendre explicites, notamment à travers le recours aux termes d'adresse, mais aussi de comprendre leur lien avec la gestion de la tension verbale (coopération, négociation, co-énonciation, sur-énonciation, sous-énonciation). L'intérêt est de mettre en avant les risques potentiels que peut présenter le contenu de l'écrit pour la face du destinataire et le type de ménagement, d'atténuation, mis en place par le destinataire.

3.3.2 Analyse d'une activité

Nous avons choisi de présenter ici une activité visant la construction de la relation interpersonnelle en termes de (im)politesse linguistique (ménagement ou pas de la face du destinataire et du destinataire). Il s'agit d'analyser deux textes produits par un président d'université française qui s'adresse à ses personnels enseignants

afin de leur faire part des difficultés relationnelles présentes dans leur groupe et de leur proposer une charte de bonne communication : dans le premier, le président use d'outils de politesse linguistique ; alors que dans le second texte, il a recours à des procédés d'impolitesse linguistique. Les étudiants doivent lister, pour chaque texte, les différents mécanismes utilisés, les identifier et les illustrer. Nous reproduisons ci-après une première production d'un étudiant A (voir Tableau 1).

Texte 1 Outils de politesse (ménagements)	Texte 2 Outils d'impolitesse (menaces)
1 Ménagement de la face avec gratification	1 Attaque à la face
2 Remerciement appuyé, politesse insistante	2 Atténuation, politesse convenue
3 Ménagement de la face	3 Citation utilisée comme argument d'autorité
4 Atténuation du problème par distanciation	4 Discrédit du public visé
5 Ménagement de la face	5 Exagération pour attaque à la face
6 Atténuation pour ménager le lecteur	6 Question rhétorique visant à infantiliser
7 Modalisation	7 Ironie, avec moquerie visant le public
8 Intégration du lecteur	8 Obligation sous forme négative

Tableau 1. Première production de l'étudiant A

Ce premier tableau répond en partie à la demande, à savoir le relevé/pointage des différents procédés convoqués dans la rédaction de des textes. Ce relevé s'avère néanmoins insuffisant : d'une part les éléments relevés ne sont pas illustrés par des extraits du texte et d'autre part, les éléments eux-mêmes manquent de précision, ne donnent pas à voir les outils concrets utilisés par les scripteurs. Les éléments donnent à voir seulement des éléments « théoriques ». Par exemple, pour le texte 1, les étapes 3 et 5 ne sont pas explicitées ; pour le texte 2, si l'étape 1 mentionne une attaque à la face non illustrée, les étapes 3 et 6 constituent elles aussi des attaques à la face non spécifiées.

Voici maintenant la réécriture de cette production par le même étudiant A (voir Tableau 2).

Texte 1 Outils de politesse (ménagements)	Texte 2 Outils d'impolitesse (menaces)
Formule conventionnelle de politesse à visée de coopération relationnelle => ménagement et	Politesse conventionnelle neutre

valorisation de la face en
introduction et conclusion

Chers membres de notre
université
[...]
Très chaleureusement

Cadre général intégrant des
actes flatteurs à la face des
destinataires (choix lexicaux
mélioratifs)...

Grâce aux efforts de chacun
d'entre vous

Je vous remercie grandement

D'autant plus que je vous vois
travailler tous ensemble avec une
cohésion et une efficacité
renforcées...

D'autant plus que je connais
nombre d'entre vous et que je sais
fort bien que vous êtes tous des
personnes agréables, sincères et
respectueuses les unes des autres
Pour moi, Votre engagement

Pour évoquer les éléments de
tension : atténuation relative,
minimisateurs (ménagement) =>
coopération systématiquement
recherchée ou soulignée en arrière-
plan

Pourtant, je ne peux me réjouir
totalement...

J'ai eu vent... quelques
reprises...

Domageable pour notre bonne
entente...

Proposition de la charte avec
ménagement et ouverture au
dialogue (modifications toujours
possibles) => respect et coopération

Je me permets donc de vous
proposer

Finaliser et utiliser ensemble

Devrait nous permettre de...

Bonjour

[...]

Cordialement

Cadre général reposant sur des actes
menaçants la face des destinataires :
l'impolitesse linguistique (choix lexicaux
péjoratifs) est utilisée à la fois pour
s'adresser aux personnels, les qualifier
et leur imposer la charte

Evolution... malheureusement bien
longue. La faute à un esprit de contestation,
bien ancré dans nos murs... finalement
rangé vos opinions datées aux oubliettes.

Usage n'est pas optionnel

Courriels incendiaires et insultants, j'en
ai un disque dur entier

Vous êtes tous plus irrespectueux les
uns que les autres

**Attaques frontales (fulgurance et
polémique)**

Est-ce normal ? La situation vous
semble-t-elle intelligente ? Après tout, nous
ne sommes qu'une université, et nos
membres sont supposés être des adultes
respectueux...prise à témoin, interpellation,
ironie (détournée à visée de polémique)

**Charte imposée avec menace sans
ouverture à un dialogue**

Son respect est non négociable

Son usage n'est pas optionnel

Dans cette production, nous observons que le futur rédacteur professionnel « apprend » à reconnaître les indicateurs de relation qui parsèment l'écrit à produire. Il observe ainsi les choix lexicaux à visée péjorative ou méliorative qui ponctuent les textes, les choix des termes d'adresse et/ou d'interpellation, la relation verticale ou horizontale sur laquelle repose le texte mais aussi les différents procédés de ménagement ou au contraire de menaces portées aux faces de chacun. Il apprend à reconnaître l'implicite qui se cache sous ces choix de surface, et qui implique une intention de relation. Cette première étape est essentielle pour guider la production d'écrit. Elle permet également de former l'étudiant à la négociation avec son mandant : en contexte professionnel, le rédacteur est parfois amené à convaincre son client - de l'intérêt de telle ou telle structure énonciative en lien avec le contexte relationnel préexistant (ex : conflit) ou recherché par le mandant lui-même (ex : négociation), voire en fonction des conséquences que l'information véhiculée par le texte pourra avoir en termes tant de relation que de menace aux faces du destinataire (ex : sollicitation ou obligation).

Une fois le travail d'analyse réalisé par les étudiants, ils produisent à leur tour des textes à l'occasion desquels ils devront réguler leurs choix linguistiques mais aussi discursifs afin d'élaborer une relation interpersonnelle la plus adéquate au mandat donné. Il s'agit donc d'apprendre à utiliser les éléments visant la mise en place progressive et continue tout au long d'un texte d'une intention relationnelle spécifique qui sera implicite pour le destinataire mais qui aura un impact certain dans sa « bonne » ou « mauvaise » réception. Cette réception donne à voir au destinataire l'intention du destinataire à son égard et pourra peu ou prou faciliter la circulation, la transmission de l'information véhiculée par l'écrit/message (information qui en constitue le cœur).

Finalement, les futurs RP doivent être dans la capacité de s'adapter à autrui en prenant en compte le contexte notamment relationnel pré-existant tout comme celui qui va se réaliser à l'issue de la réception et de la lecture par le lecteur du texte produit. La production s'envisage inscrite dans des pratiques sociales partagées. Se réalise alors l'attention conjointe via l'objet produit. Le RP fait en sorte que le lecteur puisse partager la même attention avec le mandataire. Bien qu'asynchrone, l'attention conjointe doit pouvoir se reconstituer à la réception du texte par le lecteur : ce dernier doit ressentir cette pratique co-énonciative..

Ce cours répond donc à des attentes en termes de compétences discursives à visée pragmatique mais aussi en termes de production de clarté textuelle en ce qu'il conduit l'étudiant à se rendre maître de l'intention scripturale articulée à la relation interpersonnelle entre destinataire et destinataire. Le futur rédacteur professionnel apprend à gérer explicitement ce que le lecteur va traiter implicitement lors de sa lecture.

Conclusion

A l'issue de ce travail, nous pouvons observer, au sein d'un dispositif de formation à distance, la transmission d'un savoir-faire en écriture de haut niveau. Cette dernière nécessite une explicitation des procédures par la construction d'un écosystème attentionnel stimulant .

Les enseignants du parcours, spécialistes de champs disciplinaires divers, sont amenés à adapter leur discipline à un champ professionnel, la rédaction professionnelle. L'écriture des rédacteurs en formation est prise comme un objet d'attention conjointe via des cadres d'analyse partagés. Si l'enseignement est asynchrone, l'attention est comprise comme « vecteur » (Valéry, 1974 : 268) : elle s'incarne dans la multiplication et la diversification des retours, et dans l'accompagnement des étudiants vers la prise de distance vis-à-vis de leurs productions et de leurs compétences scripturales. Au bout du compte, on assiste à un partage de la réflexion sur la pratique d'écriture, et à un partage dans la construction du savoir-faire. Ensemble étudiant et enseignant produisent un texte/tissu commun dépassant le simple apport de chacun.

Bibliographie

- Beaudet, C., & Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ? *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 16(30), 169-193.
- Beaudet, C. (1999). Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire. Dans S. Guével & I. Clerc (Dir.), *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000* (pp. 3-18). Québec : CIRAL, Faculté des lettres, Université Laval.
- Beaudet, C. (1998). Littérature et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle. Dans G. Legault (Dir.), *L'intervention, usages et méthodes* (pp. 69-88). Sherbrooke : Éditions GGC, Université de Sherbrooke.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language use : Politeness Phenomena. Dans E. N. Goody (Dir.), *Questions and politeness : Strategies in social interaction* (56-289). Cambridge : Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.
- Clerc, I., & Beaudet, C. (Dir.). (2008). *Langue, médiation et efficacité communicationnelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fracchiolla, B. (2011). Politeness as a strategy of attack in a gendered political debate – The Royal-Sarkozy debate. *Journal of Pragmatics*, 43(10), 2480-2488.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York : Harper and Row.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2 Les relations en public*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). L'impolitesse en interaction : aperçus théoriques et étude de cas. *Lexis Special [Impoliteness / Impolitesse]*, 2, 35-60.
- Labasse, B. (2009). L'écrit professionnel : ambiguïtés et identités d'un objet académique. *Pratiques*, 143-144, 233-248.
- Labasse, B. (2008). Modeling the communication of complexity in an information-saturated society. Dans C. Beaudet, P. Grant-Russel & D. Starke Meyerring (Dir.), *Research Communication in the Social and Human Sciences : from*

- dissemination to public engagement* (pp. 60-84). UK : Cambridge Publishing Press.
- Labasse, B. (2002). Entre déficit épistémologique et défi procédural, une discipline en souffrance d'expertise. *Technostyle*, 18, 95-116.
- Pereira, M.-E., Romain, C., & Rey, V. (2015). L'écriture professionnelle : un bel enjeu didactique au croisement de la littérature, de la rhétorique et de la linguistique. Dans C. Beaudet & V. Rey (Dir.), *Ecritures expertes en questions* (pp. 253-264). Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.
- Rey, V. & Beaudet, C. (2011). Rapport de stagiaires en formation de lettres aux textes virtuels : vers une nouvelle écriture professionnelle. *Revue de Linguistique et didactique des langues*, 43, 103-116.
- Romain, C., Pereira, M.-E., & Rey, V. (2015a). Ecriture professionnelle et contexte de tension : la répétition, un outil d'orientation co-énonciatif du lecteur. *Le discours et la langue - Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, 7(2), 79-96.
- Romain, C., Pereira, M.-E., & Rey, V. (2015b). Enjeux de politesse interactionnelle et de coopération dans des écrits fonctionnels ou des écrits professionnels : étude de cas. Dans C. Beaudet & V. Rey, *Ecritures expertes en questions* (pp. 73-86). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Schrifer, K. (2012). What we know about Expertise in Professional Communication. Dans V. W. Berninger (Dir.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing* (pp. 275-312). New York : New York Psychology Press.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence, communication et cognition*. Paris: Editions de Minuit.
- Tomasello, M (2004), *Aux origines de la cognition humaine*, Paris : Retz Editions.