



**HAL**  
open science

## L'écriture professionnelle : un bel enjeu didactique au croisement de la littérature, de la rhétorique et de la linguistique

Marie-Emmanuelle Pereira, Christina Romain, Véronique Rey

### ► To cite this version:

Marie-Emmanuelle Pereira, Christina Romain, Véronique Rey. L'écriture professionnelle : un bel enjeu didactique au croisement de la littérature, de la rhétorique et de la linguistique. In Beudet C. & Rey V. (dir.). *Ecritures expertes en questions*, : Presses Universitaires de Provence, pp.253-263, 2015. hal-01845971

**HAL Id: hal-01845971**

**<https://hal.science/hal-01845971v1>**

Submitted on 5 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.

# L'écriture professionnelle : un bel enjeu didactique au croisement de la littérature, de la rhétorique et de la linguistique

PEREIRA Marie-Emmanuelle  
Aix-Marseille Université – ESPE  
[marie-emmanuelle.pereira@univ-amu.fr](mailto:marie-emmanuelle.pereira@univ-amu.fr)

ROMAIN Christina  
Aix-Marseille Université – ESPE  
Laboratoire Parole et Langage CNRS UMR 7309  
[christina.romain@univ-amu.fr](mailto:christina.romain@univ-amu.fr)

REY Véronique  
Aix-Marseille Université – ESPE  
Laboratoire CREDO UMR 7308  
[veronique.rey-lafay@univ-amu.fr](mailto:veronique.rey-lafay@univ-amu.fr)

*Et le génie oratoire n'est pas, comme les autres talents, circonscrit dans des limites étroites et resserrées : celui-là est orateur, qui peut sur toute question parler d'une manière élégante, ornée, persuasive, en ayant égard à la dignité du sujet, à la convenance des temps, au plaisir des auditeurs.*  
Tacite, *Dialogue des orateurs*, XXX.<sup>1</sup>

Notre contribution s'inscrit dans la dimension « écriture professionnelle » de l'écriture experte, elle concerne plus précisément la question de la formation à la rédaction professionnelle, c'est-à-dire la rédaction comme activité professionnelle principale, et non comme activité secondaire (Beudet, 1998; Labasse, 2002).

Il s'agit d'exposer les principes de construction d'un parcours de rédacteur professionnel (RP) ouvert en septembre 2011 au sein d'un master de l'université d'Aix-Marseille, en partenariat avec l'université de Sherbrooke. Ces propositions constituent des hypothèses de recherche et d'action qui permettent de nourrir et de faire évoluer le curriculum de formation.

## Caractéristiques saillantes du rédacteur professionnel

### La complexité au cœur de l'expertise du RP

Si l'écriture est une activité complexe, tant dans ses dimensions langagières que psychologiques et socioculturelles, c'est *a fortiori* le cas de la tâche du RP. Métamorphose

---

<sup>1</sup> Traduction de Jean-Louis Burnouf, Hachette, Paris, 1859.

moderne du scribe, ce professionnel est amené à rédiger toutes sortes de documents pour des supports matériels ou numériques. Ses productions s'inscrivent dans des formes variées qui vont du rapport annuel au courriel, en passant par la note d'information, la brève, la brochure ou encore la mise à jour de pages web. La diversité des genres scripturaux reflète la diversité des contenus et des destinataires des documents susceptibles d'être produits par le RP.

A cette multiplicité des possibles, s'ajoute le fait que le RP écrit pour autrui et que la lecture et l'évaluation de ses textes ont vocation à être plurielles. Le RP écrit à la place du mandant avec un double destinataire : le mandant qui a une représentation de l'écrit à produire et qui validera le travail, et le destinataire du mandant, le lecteur final. Ce dédoublement de la situation d'énonciation ne doit être perceptible qu'en coulisses, l'énoncé ne doit pas en garder trace, et pour le lecteur final, le tandem mandant-RP doit être invisible.

Labasse (2009) met en évidence que l'injonction d'écrire pour son lecteur constitue le seul point de convergence assuré des cinquante manuels de rédaction qu'il analyse. Sans même entrer dans la question d'une éventuelle modélisation du (des) lecteur(s), cet impératif se révèle particulièrement délicat pour le RP : il doit tout à la fois écrire pour le mandant, qui se fait une représentation du document à produire, et pour le destinataire final. « Ecrire pour son lecteur », c'est donc écrire pour au moins deux types de publics en même temps : le mandant et le lecteur *final*.

## **Un expert conscient de ses choix**

D'après Beudet (1999 : 6-7), le rédacteur professionnel se rend maître d'une compétence d'écriture de haut niveau par sa capacité à évaluer son savoir-faire ; l'expertise passe par le recul réflexif :

Le rédacteur n'est un professionnel responsable de ses productions (c'est là une des conditions de la définition d'une pratique professionnelle) que s'il est conscient de la complexité des choix qui s'offrent à lui : autrement dit, il doit maîtriser le savoir d'évaluer sa propre performance, c'est-à-dire son savoir-faire.

Cette connaissance et la verbalisation de cette connaissance - dimension métalangagière du RP - peuvent d'ailleurs faire pleinement partie de son activité, lorsqu'il s'agit pour lui de défendre sa production :

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 (Henry, 1998). (Schriver, 2012 : 283)

## **Principes de construction retenus pour le parcours**

### **Déplacer la norme sans se laisser déposséder de l'enseignement**

La réussite d'un parcours professionnalisant se mesure *in fine* dans le cadre de l'activité professionnelle : former des rédacteurs consiste à préparer à une écriture qui ne sera évaluée ni par ceux qui enseignent, ni par leur alter-ego. Aussi importe-t-il, dans la construction et la mise en œuvre de la formation, que les enseignants acceptent de ne pas s'ériger en détenteurs d'une norme absolue, d'un savoir radical sur le bien écrire. A l'issue du parcours, les étudiants ne doivent pas être formatés aux attentes du monde universitaire, ils doivent être

capables de s'adapter aux attentes diverses et aux représentations de l'écrit de leurs futurs clients. Ce constat est bien entendu valable pour tout parcours professionnalisant ; dans le cas d'une formation à l'écriture au sein de l'université, il peut être plus difficile à intégrer par les enseignants qui ont une pratique d'écriture professionnelle, mais bien différente de celle qu'exercera l'étudiant une fois entré dans le monde du travail comme RP.

Accepter d'être dépossédé de l'évaluation finale : nous posons ce renoncement comme une hypothèse de travail dans la construction et la mise en œuvre du curriculum de formation.

Toutefois le risque est grand d'aller trop loin dans cette voie et de perdre toute légitimité dans la formation. Labasse (2002 : 98) nous rappelle que le procès en légitimité fait à l'enseignement de l'art de communiquer n'est pas nouveau, et que Platon, par l'intermédiaire de Socrate, interrogeait déjà Gorgias sur son expertise d'enseignant et ne voyait dans l'art de communiquer qu'une affaire d'expérience :

[L'art de communiquer] n'a pas surmonté le défi épistémologique que lui lançait Platon dans le dialogue de Socrate et du rhéteur Gorgias, et qui reste celui que lui lancent symétriquement le monde académique et le monde professionnel : que sais-tu au juste qui vaille d'être enseigné et te justifie ?

L'enjeu est de taille pour ceux qui prétendent enseigner la rédaction professionnelle : ne pas laisser triompher l'idée que la formation se ferait sur le tas, ce qui conduirait à renvoyer l'apprentissage à des stages ou à un *après* du cursus universitaire. Pour résister à cette éviction potentielle, la formation doit prendre appui sur des savoirs de référence clairement identifiés et surtout articulés les uns aux autres par un projet fédérateur et ambitieux.

## **S'inscrire dans la tradition rhétorique**

### ***Former à l'aptum***

Pour construire un curriculum de formation légitime, nous gardons ainsi à l'esprit que la qualité d'un écrit est toute relative : un écrit réussi est un écrit adapté.

Nous retrouvons là un critère essentiel de l'évaluation des productions verbales dans la rhétorique antique : l'*aptum*, ce qui convient au sujet, au lecteur, à la situation (cf. par exemple Cicéron, *De Oratore*, passim). L'*aptum* est resté une valeur majeure jusqu'au romantisme : dans la préface de 1826 des *Odes et Ballades*, Victor Hugo rejette ainsi l'idée que l'inscription d'un écrit dans un genre lui imposerait des limites ou des convenances, et affirme que « ce qui est réellement beau et vrai est beau et vrai partout ».

Cette rupture romantique est corrélative d'une scission au sein des lettres : la sacralisation et l'autonomisation du champ de la littérature (Bénichou, 1973; Bourdieu, 1971) ont abouti à un partage entre une écriture à visée esthétique<sup>2</sup> où l'écrit réussi n'est plus ce qui est adapté, ce qui convient mais ce qui est beau de manière absolue, et une écriture qui serait utilitariste et qui a été rejetée hors du champ de la littérature.

Les répercussions ont été lourdes pour l'enseignement de l'écriture. Les romantiques ont contribué à réduire la rhétorique à une rhétorique littéraire dont on a masqué la filiation pour la parer des atours de l'originalité et que l'on a « baptis[é] esthétique ou poétique ou critique »

---

<sup>2</sup> Viala (1985) montre que le mouvement s'était amorcé au XVII<sup>e</sup> siècle avec l'invention de l'écrivain tel que nous l'entendons de nos jours, « créateur d'ouvrages à visée esthétique ».

(Fumaroli, 2002 [1980], p. 5). Le remplacement de l'enseignement de la rhétorique dans les lycées par des enseignements de l'histoire des littératures classiques a fait basculer d'une « pédagogie de l'imitation » à une « pédagogie de l'admiration ». En supprimant l'enseignement de la rhétorique, c'est-à-dire le mode d'emploi, la démarche épistémique, l'enseignement ne propose plus comme points de référence et de comparaison que les œuvres littéraires sacralisées.

On aboutit alors à une représentation binaire du champ des pratiques d'écriture :

- d'un côté une écriture marquée par l'inspiration, le don, l'originalité, ce qui conduit facilement à l'idée qu'il s'agit d'une écriture qui ne s'enseigne pas ;
- de l'autre côté des pratiques d'écriture utilitaristes qui ne s'enseigneraient quant à elles que par des éléments très normatifs et technicistes.

### ***Revenir à une vision préromantique du champ de l'écriture***

Poser la relativité de la qualité des écrits nous amène à remonter à une vision préromantique de l'écriture, une vision qui ne scinde pas ainsi les domaines d'expression, qui affirme au contraire l'existence d'un continuum dans les pratiques d'écriture.

Nous retrouvons ici une préoccupation des travaux de didactique de l'écriture scolaire, ceux de Dabène (1991) puis de Penloup (2000), bien qu'ils ne prennent pas en compte la dimension historique de la question. L'image d'une dichotomie entre les écrits littéraires et les écrits non-littéraires, lorsque le corpus d'exemples est limité aux seuls ouvrages à visée esthétique, génère « dévalorisation » et « insécurité » scripturale. Citant le travail de thèse de Bourgain, Penloup (2000 : 27) rappelle que le fait de « mythifier l'écriture littéraire et [d']évaluer à l'aune de ce littéraire mythique (qui coule de source, sans rature, etc.) l'ensemble de ses productions écrites » constitue une des erreurs du scripteur non-expert. La mise au jour d'un continuum dans les pratiques et les statuts des scripteurs constituerait ainsi un levier pour la didactique de l'écriture scolaire.

Si ces auteurs souhaitent modifier la relation aux écrits littéraires pour éviter de les figer dans un statut de modèles inaccessibles et paralysants, la didactique de la rédaction professionnelle ne se préoccupe pour l'instant que peu de la littérature, acceptant de fait une frontière infranchissable au sein des productions écrites. Il nous semble que le problème est du même ordre : ignorer un pan important de la production scripturale, les écrits littéraires, cela consacre également ce que Dabène (1991 : 34) identifiait comme « le malaise d'une société à l'égard de l'ordre scriptural ».

Une vision étriquée de la rédaction professionnelle conduit, à notre sens, à une formation restreinte et peu efficace. Dénier aux pratiques d'écriture du rédacteur l'insertion dans le champ plus vaste de l'écriture, les cantonner à une dimension utilitariste, conduit à baser la didactique de cette écriture sur des techniques d'expression qui peuvent vite devenir asséchantes, et qui ne sont finalement que des ersatz de la rhétorique antique vidée de la prise en compte de la dimension humaine de la communication. Nous faisons le pari qu'un enseignement réussi passe par une prise en compte globale du champ de l'écriture.

## **Lignes de forces du curriculum de formation à l'université d'Aix-Marseille**

Le curriculum de formation allie acquisition de savoirs métascripturaux, lectures et entraînements nombreux.

### **Des savoirs de référence pluridisciplinaires**

Les savoirs de référence sont pluridisciplinaires, même s'ils restent principalement dans l'espace langagier. Sont ainsi proposées aux étudiants des connaissances qui puisent dans les domaines de la rhétorique, de la poétique, de la pragmatique, de la linguistique textuelle, de la psychologie cognitive et du champ relativement récent de l'écriture hypertextuelle.

### **La prise en compte d'un continuum dans les productions écrites**

La prise en compte de l'existence d'un continuum dans les productions écrites nous conduit à avoir recours à toutes les productions écrites comme exemples, modèles d'écriture et objets d'apprentissage. Il ne s'agit bien entendu pas de former des écrivains mais d'affirmer que l'exclusion du champ du littéraire de la formation serait un appauvrissement considérable et un handicap pour la production d'autres types d'écrit. La littérature est par excellence un lieu où le langage est soumis à des expérimentations, un lieu où le champ des possibles en termes d'expression des émotions est particulièrement ouvert, un lieu où ces émotions s'expriment par le biais d'un travail sur le langage, un lieu aussi où l'expression, loin d'être libre, est régie par des contraintes multiples, notamment de genres et de registres, un lieu ainsi où la question de l'adaptation reste fondamentale en dépit d'une autonomisation récente du champ. L'idée d'un continuum dans les productions écrites n'empêche bien entendu pas la construction d'une représentation ordonnée, il ne s'agit pas de tout confondre et de nier les distinctions, les nuances, les spécificités.

### **L'innutrition**

Les lectures sont l'objet d'analyse mais elles permettent aussi la constitution d'une bibliothèque personnelle à la source de laquelle l'apprenti peut se nourrir. Les modèles à imiter empruntent donc au vaste champ des productions écrites, depuis la littérature jusqu'aux *flyers* (« tracts publicitaires ») en passant par les lettres de consolation et les comptes-rendus d'assemblées. 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.

La référence à l'*innutrition* permet de rafraîchir la vision que l'on peut avoir de la pédagogie de l'imitation. Il ne s'agit bien entendu pas d'inciter au plagiat. Il s'agit de comprendre que l'originalité n'a été valorisée que tardivement dans l'histoire des productions écrites. Or cette valeur peut être paralysante pour le scripteur, et le conduire à oublier que l'on écrit en référence à d'autres productions écrites, tout particulièrement que l'on écrit forcément par rapport à des contraintes génériques.

Pour l'expert qu'est le rédacteur professionnel, il est essentiel de ne pas imaginer faire œuvre originale à chaque production écrite et de disposer donc d'une bibliothèque dans laquelle puiser des gabarits. Ces gabarits sont de grandeurs diverses et renvoient à des unités telles que le discours, le texte, la phrase, le syntagme. Les productions à réaliser par les étudiants intègrent les supports numériques.

## **Construction d'une identité professionnelle**

Le curriculum vise à rendre les étudiants conscients des compétences qu'ils sont en train de construire. Dans cette optique, le travail sur leur représentation du métier de rédacteur professionnel et de la rédaction professionnelle tient une place importante, à la faveur de lectures d'articles scientifiques et de rencontres avec des professionnels. Le quatrième semestre du parcours se déroule à l'université de Sherbrooke où l'enseignement de la rédaction professionnelle est ancien et où les étudiants peuvent complexifier leur représentation du métier dans un pays où l'identité professionnelle du rédacteur est plus affirmée qu'en France.

## **Deux illustrations**

Plaçons-nous à l'échelle des unités d'enseignement pour illustrer ces principes de construction du parcours. Nous envisagerons successivement deux activités, l'une réalisée dans un cours du premier semestre de master 1, intitulé « Genres et registres », l'autre dans un cours du deuxième semestre de master 1, portant sur l'écriture hypertextuelle. Les champs disciplinaires sont relativement éloignés. Dans le premier cas les étudiants sont nourris par les œuvres littéraires ; dans le second cas, ils sont aux prises avec un écrit appartenant plus habituellement au champ de compétences du RP, le rapport numérique. Les deux activités exposées sont cependant complémentaires et contribuent au même objectif : former des experts conscients de leurs choix.

### **La mort et son cortège de mots**

Le cours dont est tirée la première illustration s'inscrit pleinement dans notre vision élargie de l'écriture. Les savoirs de références empruntent principalement à la rhétorique et à la poétique<sup>3</sup>, et le cours vise à interroger les notions de genre et de registre afin de comprendre la place que ces catégories occupent dans la production et la réception des discours littéraires et non-littéraires.

Une perspective historique souligne que les genres sont ancrés dans des situations, dans des époques, et qu'ils sont tout à la fois le résultat de pratiques, et de codifications implicites ou explicites. La lecture de corpus fait ressortir que le genre se définit plus en termes tendanciels qu'en conditions strictes (notion de prototype) et que ses traits définitoires sont de natures hétérogènes.

Quelques séances de ce cours prennent comme objet le discours autour de la mort, et s'intitulent « la mort et son cortège de mots ». Ce choix est déterminé par la tension qui existe, au sein du discours de deuil, entre l'extrême émotion et l'extrême codification, entre l'expression de la « vérité », de la sincérité de l'affliction et de la compassion (souvent

---

<sup>3</sup> A partir notamment de Platon, Aristote, Horace, Boileau, Hugo mais aussi Bakhtine, Adam, Schaeffer et Compagnon.

assimilée à la recherche de l'originalité), et l'inscription dans une tradition littéraire et rhétorique.

La lecture et l'analyse d'un corpus constitué d'élégies, de poèmes de consolation, de lettres de consolation et de nécrologies permettent de mettre au jour certains lieux communs et de construire une représentation prototypique de ces genres, le tout étant conforté par le recours aux travaux de Curtius (1991 [1956]) et de Cagnat (1995).

En écriture, c'est la variété des genres et des visées autour d'une même thématique qui est à l'honneur : les étudiants rédigent le compte-rendu d'un article scientifique sur la nécrologie ; une nécrologie, une élégie ou une lettre de consolation. Ils doivent en outre produire l'analyse de leurs propres productions en réutilisant les connaissances vues au sein de ce cours mais aussi d'autres cours du semestre<sup>4</sup>. Cette écriture de type *méta*, loin d'être annexe, est évaluée et correspond en fait à la part la plus importante de la production ; rendue en même temps que le travail d'écriture à analyser, il le sert en incitant les étudiants à revenir sur leurs productions.

Nous retrouvons le mélange entre l'apport des savoirs, l'innutrition, l'entraînement et la prise de recul.

Attardons-nous plus particulièrement sur l'analyse attendue à la suite de la lettre de consolation. Il nous importait que les étudiants réutilisent les différents traits de genre dégagés au fil du cours, et soient donc attentifs à la question du genre épistolaire (ce qui a des conséquences sur l'énonciation et la composition du discours), à la visée argumentative, à l'insertion dans une tradition avec des lieux communs et des arguments codifiés, mais aussi à l'inscription dans une société donnée.

Un des étudiants de la session 2012-2013 a choisi de produire la nécrologie de Garrincha, le footballeur brésilien ; la lettre de consolation, écrite par un ami fictif du couple, est adressée à l'épouse de Garrincha. Voici comment il analyse son travail :

J'ai choisi d'adresser cette lettre de consolation à Elza Soares, fameuse chanteuse brésilienne et épouse de Garrincha. Appartenant au genre épistolaire, l'instance de discours est dédoublée, j'ai donc bien pris soin d'indiquer le lieu, la date et la signature, en l'occurrence un ami du couple que j'ai imaginé. J'ai introduit une énonciation de discours, avec la présence du pronom « je » et de plusieurs déictiques temporels (« ce matin », « ce triste jour »). La lettre de consolation, sur le plan rhétorique, appartient au genre délibératif, il s'agit d'exhorter le destinataire à apaiser sa douleur. Il fallait donc construire une argumentation en lien avec cet objectif. Pour cela, j'ai fait appel à des lieux communs récurrents dans la lettre de consolation. L'exorde est ici caractérisé par le lieu dit de la commission : un autre personnage a demandé à l'émetteur d'écrire. Ensuite, il pratique l'auto-blâme, et grâce à des parties démonstratives, il fait l'éloge du défunt et du destinataire. Ces étapes sont autant de préparatifs servant à faire émerger les arguments. L'argumentation est construite à partir de lieux communs typiquement chrétiens : j'ai estimé que le christianisme d'un locuteur brésilien était tout à fait plausible sur le plan sociologique. Parsemés de concessions, ces lieux renvoient à l'espoir du salut du défunt, au soulagement de quitter le monde terrestre, à la soumission au décret divin ou encore au rappel à la raison de la personne endeuillée. Pour renforcer ces arguments, j'ai également utilisé une amplification, avec l'utilisation comme exemple de Louis Armstrong, figure paternelle pour le destinataire, ce qui en fait donc un argument d'autorité. Enfin, j'ai pris soin de rappeler dans la péroraison toute l'amitié et la sympathie du locuteur. Car au-delà des arguments déployés, c'est bel et bien le fait même d'écrire la lettre, d'afficher sa sympathie qui joue un rôle consolateur dans la démarche.

L'étudiant met tout d'abord l'accent sur ses préoccupations génériques et plus particulièrement sur les considérations énonciatives qui découlent du genre épistolaire : nous

---

<sup>4</sup> Un cours portant sur la linguistique textuelle a ainsi été largement utilisé dans les productions des étudiants.

sommes alors sur des éléments relativement élémentaires, la question de l'énonciation de discours, mais c'est la mise à distance des choix d'écriture permise notamment par l'utilisation du métalangage qui est notable.

Il souligne ensuite une deuxième dimension générique, celle de l'inscription dans un genre rhétorique, le genre délibératif : cela l'amène à être attentif à la question de la visée et à la dimension argumentative de la lettre.

Concernant les preuves du discours, il indique avoir utilisé des lieux communs, à la fois de l'exorde et du discours de consolation ; il s'est également attaché à la construction d'un éthos discursif qui entre pleinement dans l'efficacité argumentative.

Nous notons – avec satisfaction ! – l'importance accordée à l'adaptation de l'argumentation à la situation de communication et tout particulièrement à l'image que l'étudiant se fait de la destinataire et du scripteur auquel il prête sa plume :

- les lieux communs choisis lui semblent adaptés au locuteur brésilien ;
- le recours à un argument d'autorité s'appuie sur ce qu'il sait du lien entre Louis Armstrong et Elza Soares.

Enfin, l'étudiant conclut qu'au-delà de l'efficacité des arguments discursifs, la simple réception de la lettre de consolation est à même d'agir sur le lecteur, de l'apaiser.

Ce travail d'explicitation demandé aux étudiants se nourrit des savoirs de référence et des lectures analysées en cours, il enrichit leur écriture, et contribue à faire d'eux des experts conscients de leurs choix.

## **Elaboration d'un rapport numérique**

Notre deuxième exemple prend place dans un cours tourné vers l'écriture hypertextuelle. L'élaboration d'un rapport numérique professionnel exige un effort de construction et d'adaptation aux « lecteurs-navigateurs ». La planification progressive de l'ensemble du rapport conduit à l'organiser dans la perspective d'une mise en relation spécifique avec le destinataire en intégrant notamment la dimension « navigation » introduite par les liens hypertextes, nécessitant une maîtrise spécifique (Fastrez, 2002). De plus, il est nécessaire d'intégrer la gestion de la présentation des informations et de leur enchaînement dans une cohérence à adapter à ce nouveau support.

Le lecteur, chercheur d'informations, doit pouvoir naviguer dans le document comme lors de la lecture d'une carte maritime, avec quelques « phares » afin de ne pas se perdre.

Pour cela, nous avons défini deux types de liens hypertextes :

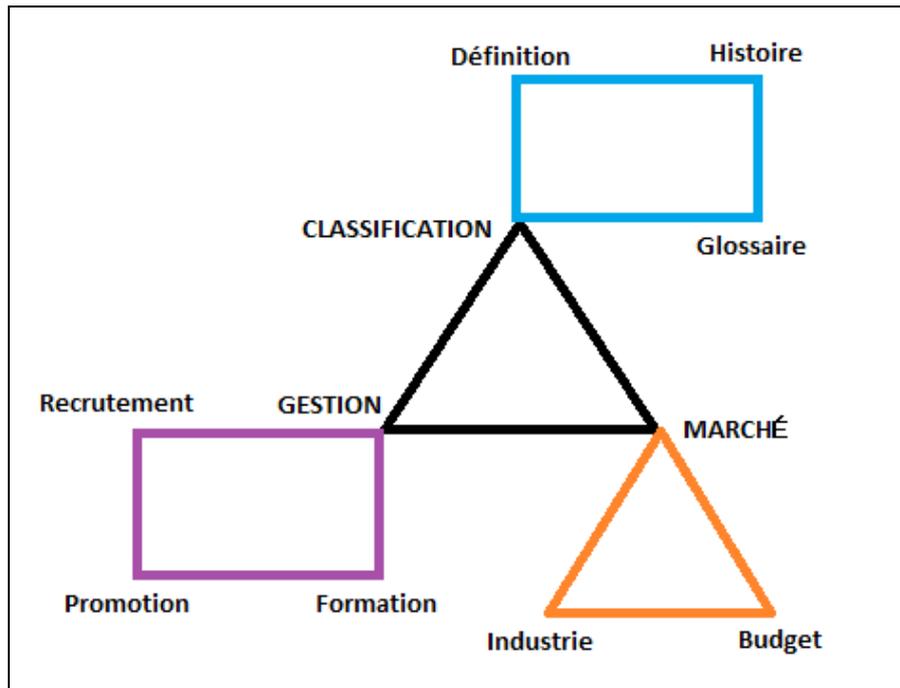
1. des liens de surface qui rendent compte de la gestion du document du point de vue du lecteur (notes en bas de page, liens avec les annexes, liens entre la table des matières et le document) ;
2. des liens de structure qui rendent compte de la conceptualisation du rapport et de sa communicabilité.

Cette conceptualisation nécessite de la part du futur rédacteur professionnel une capacité métalangagière sur *le rapport* en train de se construire. Le principe de base est de repérer que

l'élaboration d'un rapport numérique conduit à un nouveau mode de raisonnement qui correspond à une pensée en schéma. Cela signifie une représentation visuelle simple, globale et mémorisable donnant à voir un ensemble d'informations pertinentes pour le navigateur et non un argumentaire.

Afin que les futurs professionnels puissent rendre compte de cette conceptualisation, ils ont appris à raisonner en s'appuyant sur une représentation géométrique. Cette dernière est composée d'un ensemble de formes, chacune représentant les rubriques d'un thème.

Par exemple, les étudiants devaient rendre un rapport numérique pour un mandant hypothétique et accompagner leur travail de la représentation conceptuelle du rapport (représentation géométrique). Pour mettre en lumière la pertinence du développement des *serious games* au sein d'une entreprise, un des futurs rédacteurs professionnels a développé le schéma suivant :



Chaque sommet des formes géométriques constitue un point de départ vers d'autres sommets. Un sommet est une rubrique pouvant recevoir des informations. Les trois rubriques centrales (*classification*, *gestion* et *marché*) sont les points de départ pour accéder aux différentes parties du rapport. La cohérence est le résultat des emboîtements entre les rubriques.

Si Legallois (2006) a établi une analogie entre les hypertextes et les textes traditionnels, notamment quant à leur interactivité respective, Clément, dès 1995, défendait la conception de l'hypertexte reposant sur son étude fonctionnelle en tant que procédure énonciative. Il s'inscrivait ainsi dans la lignée même de Nelson (1992), qui définissait l'hypertexte tout à la fois comme des données organisées et une forme de pensée, et soulignait sa triple fonction énonciative (appropriation d'un système, réalisation spatiale d'un lieu et « des contrats pragmatiques sous forme de mouvements »).

Ainsi l'écriture d'un rapport hypertextuel nécessite une conceptualisation spécifique pour que les choix soient explicités. L'idée est de rendre le futur professionnel capable de décrire les liens au sein du document hypertextuel. Cela permet à la fois de bâtir et de motiver l'architecture du rapport numérique, et de la communiquer au mandant.

## Conclusion

Basé sur une conception pluridisciplinaire des savoirs de référence, le curriculum vise la prise en compte du caractère complexe de la rédaction professionnelle. Pour former les étudiants à l'*aptum*, pour les former à s'adapter aux contraintes multi-dimensionnelles des mandats, le choix de la complexité passe par le retour à une vision préromantique de l'écriture, s'appuie

sur une vision élargie du champ des productions verbales, et allie *innutrition*, entraînements nombreux et explicitation des choix d'écriture.

Si renoncer à incarner la norme absolue est difficile pour l'enseignant, se défaire du souci de la preuve est une entreprise tout aussi malaisée : nous pensons cependant qu'une recherche expérimentale qui se cantonnerait au périmètre du parcours de formation, des deux années de master, peinerait à établir de manière satisfaisante le bien-fondé des choix du parcours. La validation serait davantage à rechercher dans l'étude de l'intégration des étudiants dans le monde professionnel.

## Références

- Beaudet, C. (1998). Littératie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle. In G. A. Legault (Ed.), *L'intervention : usages et méthodes* (pp. 69-89). Sherbrooke: Editions GGC.
- Beaudet, C. (1999). Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire. In Z. Guével & I. Clerc (Eds.), *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000 : recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie* (pp. 3-18). Québec: CIRAL, Faculté des lettres, Université Laval.
- Bénichou, P. (1973). *Le sacre de l'écrivain*. Paris: Librairie José Corti.
- Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques. *L'année sociologique*, 22, 49-126.
- Cagnat, C. (1995). *La mort classique, Ecrire la mort dans la littérature française en prose de la seconde moitié du XVIIe siècle*. Paris: Champion.
- Cicéron. (1840 [Ier siècle av. J.-C.]). *Œuvres complètes de Cicéron* (M. Nisard, Trans.). Paris: Dubochet.
- Clément, J. (1995). Du texte à l'hypertexte : vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelle. In J.-P. Balpe, A. Lelu & I. Saleh (Eds.), *Hypertextes et hypermédias : Réalisations, Outils, Méthodes*. Paris: Hermès.
- Curtius, E. R. (1991 [1956]). *La littérature européenne et le Moyen Age latin* (J. Bréjoux, Trans.). Paris: Presses Universitaires de France (éd. originale 1948).
- Dabène, M. (1991). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le Français aujourd'hui*, 93, 25-37.
- Fastrez, P. (2002). Hypertextualité et modification du rapport au savoir. *Education permanente*, 152, 1-8.
- Fumaroli, M. (2002 [1980]). *L'âge de l'éloquence, Rhétorique et "res literaria" de la Renaissance au seuil de l'époque classique*. Genève: Droz.
- Labasse, B. (2002). Entre déficit épistémologique et défi procédural : une discipline en souffrance d'expertise. *Technostyle*, 18(1), 95-116.
- Labasse, B. (2009). L'écrit professionnel : ambiguïtés et identités d'un objet académique. *Pratiques*, 143-144, 233-248.
- Legallois, D. (2006). Hypertextualité et virtualité comme modes de la construction des discours et des connaissances. *Pratiques*, 129/130, 139-156.
- Nelson, T. (1992). *Literary Machines*. Sausalito: Mindful Press.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris: Didier.

- Schrive, K. (2012). What we know about Expertise in Professional Communication. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing* (pp. 275-312). New York: New York Psychology Press.
- Viala, A. (1985). *Naissance de l'écrivain. Sociologie de la littérature à l'âge classique*. Paris: Les Editions de Minuit.