

RÉÉCRITURE ET APPROPRIATION DES TECHNIQUES RÉDACTIONNELLES DES ÉCRITS PROFESSIONNELS

Clément KOAMA

Université polytechnique de Bobo-Dioulasso, Burkina Faso (Afrique de l'Ouest)

koamac@yahoo.fr

Article reçu le 8 avril 2016 | révisé depuis le 28 avril 2016 | accepté le 8 juin 2016

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'analyse d'une activité de réécriture en contexte universitaire. Au regard de ses préoccupations préprofessionnelles, le français sur objectifs universitaires accorde une grande importance à l'apprentissage de la rédaction des écrits professionnels. Toutefois, la bonne maîtrise de ces écrits est tributaire de la qualité des activités d'apprentissage proposées. La recherche de cette qualité oriente sans cesse vers l'exploration de nouvelles pistes. L'activité dont les résultats sont ici exposés mesure la plus-value de la réécriture en termes d'appropriation des techniques rédactionnelles du rapport, à partir de productions réécrites de manière collaborative.

Mots-clés: *apprentissage, didactique de l'écrit, rédaction professionnelle, réécriture.*

ABSTRACT. This article presents the results of analysis of a university context rewriting activity. In relation to its pre-vocational concerns, French for academic purposes attaches great importance to learning the writing of professional writing. However, tight control of these writings is dependent on the quality of the proposed learning activities. The research of this quality oriented continually towards exploring new avenues. The activity whose results are here exposed measure the added value of rewriting in terms of ownership drafting the report techniques, from productions rewritten collaboratively.

Keywords: *Learning, teaching of writing, professional writing, rewriting.*

INTRODUCTION

L'appropriation de l'écrit fait partie des préoccupations du monde professionnel où l'efficacité ne se résume pas à la seule maîtrise des compétences techniques propres à un métier. Aussi, dans la formation du futur cadre dans les institutions universitaires, l'apprentissage de la rédaction occupe-t-il une place de plus en plus importante. Mais les enseignants préposés à cet enseignement n'ont généralement pas accès à des documents authentiques puisque, comme le souligne à ce sujet Mourlhon-Dallies (2014, p. 17), "certains écrits

professionnels sont confidentiels" de sorte que "des genres discursifs importants dans la pratique professionnelle échappent à l'enseignant". Celui-ci n'a alors pour seul recours (et parfois pour seule expérience de certains types d'écrits) que les ouvrages. L'augmentation du nombre de publication de ces derniers témoigne de "l'exigence de maîtrise de ces écrits dans le monde de l'entreprise" (Rinck & Sitri, 2012, p. 71). Cependant, écrire est une activité délicate, souvent perçue par les scripteurs des disciplines autres que la langue comme une tâche rébarbative. Il importe alors pour le

pratiquien de chercher à réduire les difficultés inhérentes à la réalisation de cette tâche complexe, en réfléchissant à de nouvelles méthodes pédagogiques. Dans l'apprentissage de la rédaction professionnelle, il peut être productif d'explorer la piste de la réécriture, pour relever les défis de l'amélioration de la qualité des productions.

David (1994, p. 8) rappelle à juste titre l'"intérêt des enseignants, des formateurs, mais aussi des éditeurs de manuels ou des concepteurs de méthodes, pour la réécriture". Les nombreux travaux sur les brouillons d'écrivains (pour l'apprentissage des genres littéraires) et sur des copies d'élèves attestent des potentialités didactiques de la réécriture (Boré, 2000, Toumi, 2007). Si, comme le rappelle Bessonnat (2000, p. 5), reprenant à ce sujet une idée de Ricardou (1978), "savoir écrire, c'est savoir réécrire", chercher à maîtriser l'écriture d'un genre discursif, à partir de productions perfectibles présente le double avantage de rassurer sur la maîtrise des connaissances théoriques du genre et de développer l'aptitude à les mettre en pratique. En effet, dans l'exécution des tâches d'écriture, les premiers jets donnent rarement satisfaction, tant du point de vue du contenu, de la structure que de la langue ou du style. Dans ces conditions, la question qui s'invite à la réflexion est de savoir quel impact la réécriture, en tant qu'activité pédagogique, peut avoir sur l'appropriation des techniques rédactionnelles du rapport. Elle peut être éclatée en sous-questions. Quelle condition de mise en œuvre permet à cette activité d'apporter une plus-value à la production ? Quelle consigne de production peut s'adapter à l'apprentissage de la rédaction professionnelle ?

Répondre à ces questions, escomptons-nous, va contribuer à une meilleure appropriation des techniques rédactionnelles des écrits professionnels, par la mise en place d'activités pédagogiques appropriées. En effet, l'enseignement de la rédaction professionnelle à l'université, au Burkina et en Afrique subsaharienne de façon générale, est à la croisée des chemins: les enseignants de cette discipline sont, pour la plupart, formés sur le tas, les activités d'apprentissage

souffrent parfois d'un manque de pertinence et les contenus pédagogiques ont besoin d'un peu d'harmonisation (Koama, 2015). Cette étude participe de la volonté de jeter les bases d'une recherche dans le but d'approfondir les activités d'apprentissage portant sur la rédaction professionnelle.

L'expression "rédaction professionnelle" n'est pas employée ici au sens que lui donne la Société québécoise qui l'a pour objet et pour laquelle elle désigne l'activité de tout individu exerçant dans le domaine du langage "à titre professionnel à partir d'un mandat et qui en tire ses moyens d'existence" (Clerc & Beaudet, 2002, p. 28 citées par Pereira, 2012, p. 14). Elle est utilisée pour renvoyer simplement à la production d'écrits s'inscrivant dans un contexte professionnel, sans que l'activité du rédacteur ne se résume à cette tâche. Professionnel par le cadre dans lequel il est rédigé, ce type d'écrit s'est vu affecter un "ensemble d'attributs obligés" (Lopez Diaz, 2004, p. 74). Rinck & Sitri (2012, p. 72) voudraient, dans le contexte académique, qu'on les qualifie "d'écrits professionnalisants", dans la mesure où ils sont simplement utilisés comme outils de formation. Elles y voient une manière de les distinguer des écrits réellement en "usage dans l'activité professionnelle" et auxquels ils s'efforcent simplement de ressembler.

La réflexion menée ici repose sur le modèle cognitif de la réécriture, bâti sur les "processus rédactionnels" et selon lequel réécrire vise "à améliorer l'adéquation du texte en cours d'élaboration à la pensée qui lui préexiste" (Bessonnat, 2000, p. 12) L'apprentissage de l'écriture a une part d'imitation. Dans le même temps, la qualité d'un écrit se mesure à l'aune de son originalité. La production de certains écrits suppose donc un savant mélange de normes collectivement reconnues et de liberté créative. Les routines sont des ressources fabriquées pour faciliter l'activité d'écriture en termes de pression psychologique et de temps. Mais elles n'épargnent pas le rédacteur de la construction identitaire qui lui commande de trouver un équilibre entre "singularité et association" (Née, Sitri, & Véniard, 2014, p. 43). La reconnaissance de l'appartenance d'un texte à un genre donné

se fait en rapport avec la présence de certains traits de contenu et de forme. Cela fait de la production de ces écrits une forme d'écriture routinière (Née *et al.*, 2014, p. 43). Enseigner une telle pratique, c'est avoir conscience de faire rédiger des textes quelque peu stéréotypés (rapport, compte rendu, courriers divers) dont les traits distinctifs ne souffrent pas d'ambiguïté. Cependant, cette routinisation ne réduit pas à néant toutes les difficultés rencontrées dans le processus de production. En effet, celui-ci prend appui sur un socle disciplinaire tridimensionnel: discursif, sociolinguistique et didactique.

Parmi les écrits régissant la vie professionnelle, le rapport est souvent présenté par les auteurs des manuels comme un des plus importants en ce sens qu'il exige du rédacteur une importante part de création et qu'il est engagé dans l'action. C'est pour toutes ces raisons qu'il se révèle particulièrement utile à la prise de décision. Le présent article, après une caractérisation du rapport à travers l'observation du contenu d'ouvrages consacrés à la rédaction professionnelle, rend compte d'une activité de production/réécriture. Il s'agit d'une macro-tâche conduite en plusieurs étapes, réalisée en tandem par deux groupes d'apprenants.

C'est une étude qui s'intéresse à la fois aux aspects processuels de la production de l'écrit, en tant qu'activité pédagogique, et à la manière dont la connaissance des règles de rédaction d'un genre discursif impacte le résultat de cette activité. L'activité d'écriture tire sa complexité dans le fait que sa réalisation conduit à gérer un certain nombre de contraintes. Celles-ci sont de divers ordres. Plane (2003, p. 58) rappelle, par exemple, les trois types de contraintes, issues des traités de rhétorique et auxquelles le scripteur doit faire face : la prise en compte des "règles procédurales" grâce auxquelles on sait quelle est "la conduite à tenir", l'application des "préceptes définissant des normes rhétoriques ou stylistiques" et le respect des "consignes imposant un thème, et, selon les cas, des orientations axiologiques, ou des formes discursives". La production des écrits professionnels a ses propres contraintes. Le caractère institutionnel de leur sphère de

production, ajouté à une répétition cyclique, conduit à un certain figement du discours. Mais il y a toujours de la place pour la singularité dans la mesure où les 'patrons' qui existent "peuvent se réaliser de différentes façons" (Née *et al.*, 2014, p. 44). Ainsi, dans l'activité du scripteur, l'individuel et le social entrent en interaction, pour qu'il s'approprie les traits associés à la nature du texte-discours en tant que résultat. Dans le processus de production de l'écrit, il convient de distinguer plusieurs strates, dans la mesure où il est assimilable à "une activité de résolution de problème" (Plane, Alamargot, & Lebrave, 2010, p. 14). Cela se justifie par la nécessité de gérer à la fois la situation de communication, les aspects sémantique et linguistique, ainsi que le geste physique de la production. Même si la notion de genre n'est qu'un critère parmi bien d'autres dans l'évaluation de la qualité et de l'adéquation d'un texte, réfléchir en ces termes se révèle capital dans la formation à l'appropriation des écrits professionnels. L'écrit peut être défini comme une organisation discursive. Sa maîtrise doit prendre appui sur une combinaison de théories : celles du texte ou du genre, de l'apprentissage par l'action et de l'évaluation (Prince, 2011). Par-delà la complexité de sa production, il demeure un outil prisé des centres de décision. Préparer à une entrée réussie dans la vie professionnelle ne saurait faire fi du développement des compétences rédactionnelles.

MÉTHODE

L'expérimentation a concerné des étudiants en communication et en marketing de l'Institut universitaire de technologie de l'université polytechnique de Bobo-Dioulasso. Cet établissement propose des formations courtes à caractère professionnalisant, devant permettre aux bénéficiaires, à la fin de la deuxième année, d'être professionnellement opérationnels. Les programmes officiels du français qui y est enseigné l'orientent vers un double objectif : faciliter l'acquisition des savoirs spécifiques d'une part ; préparer à une bonne gestion de la communication en vigueur dans l'entreprise d'autre part. Pour ce deuxième

volet, l'impact de cet enseignement est minoré par le caractère superficiel des activités pédagogiques proposées. Elles se limitent généralement à vérifier la compréhension théorique, en laissant de côté la production. L'étude s'inscrit dans ce contexte et suit deux axes méthodologiques complémentaires, mais obéissant à des approches différentes.

Le premier axe de recherche a consisté en l'analyse de cinq ouvrages didactiques traitant des écrits professionnels. Ils ont été choisis en raison de leur accessibilité dans la bibliothèque de l'université qui sert de cadre à l'étude. Ils ont pour titres et auteurs: (a) *Techniques de l'expression écrite et orale*, désormais D1 (Baril, 2002); (b) *Guide de la communication écrite*, D2 (Malo, 2006); (c) *Rédiger des rapports efficaces*, D3 (Fayet &

Commeignes, 2009); (d) *Rédiger avec succès lettres, e-mails et documents administratifs*, D4 (Kadyss & Nishimata, 2008); et (e) *Communication*, D5 (Creuze & Degryse, 2002).

La manière dont le rapport est présenté dans ces ouvrages varie selon les auteurs. L'observation formelle des documents laisse voir la spécificité du traitement qu'en fait chaque auteur et d'une certaine façon l'importance qu'il revêt dans la famille des écrits professionnels. Les traits à considérer à cet effet peuvent être: le nombre de pages qui lui est consacré (critère 1), la présence d'activités d'apprentissage (critère 2) et de conseils pratiques pour la rédaction (critère 3). Le tableau ci-après fait une comparaison des ouvrages à travers ces trois critères.

Tableau 1. Comparatif des ouvrages étudiés

	Critère 1	Critère 2	Critère 3
D1	25 p. sur 449	9 exercices sous forme de situations-problèmes	Règles de présentation (en-tête, sous-titres...)
D2	11 pages sur 322	Aucune activité pédagogique	Principes de rédaction et de transmission 1 exemple
D3	250 pages sur 270	1 exercice sous forme de question de sélection	1 exemple pour chaque type de rapport évoqué
D4	10 pages sur 2016	3 exercices + corrigés	Règles de mise en page, mentions obligatoires, 1 exemple type
D5	6 pages sur 319	1 exercice sous la forme d'une situation-problème	Règles de présentation, de rédaction, de transmission

On peut retenir que ces ouvrages sont peu prolixes en matière d'activités d'apprentissage à même de faciliter une bonne appropriation de la rédaction de ce genre discursif. Seuls deux ouvrages D1 et D5 proposent des activités de production. Les deux autres ouvrages qui proposent des activités d'apprentissage opèrent plutôt dans les questions de sélection et d'analyse.

Dans tous les cas, le souci d'adaptation commande aux praticiens amenés à en faire usage de ne point s'en contenter, même si on y trouve de précieuses informations suffisantes à bâtir une approche conceptuelle des écrits professionnels. Pour la gestion de la situation de classe, il leur faut plutôt s'ingénier à concevoir des activités

d'apprentissages plus adaptées aux spécificités et aux réalités du public cible de leur enseignement.

Le second axe de recherche se rapporte à une activité d'apprentissage combinant écriture et réécriture. Le groupe d'étudiants en marketing a une tâche de production, sur la base d'une situation-problème dont voici la consigne: "A la demande de votre supérieur, vous menez une étude sur les difficultés que rencontre votre entreprise. A l'issue de cette étude, vous lui présentez le fruit de votre réflexion dans un rapport. Produisez-le en veillant à ce qu'il présente les caractéristiques propres au type de l'écrit." De façon générale, l'intérêt des situations-problèmes est d'amener l'apprenant à effectuer des tâches

pour lesquelles il est obligé de mobiliser à la fois ses connaissances économiques, discursives, stratégiques et linguistiques. Il ne se contente pas d'imiter et de reproduire. L'activité est conçue comme un problème à résoudre, en lien plus ou moins étroit avec la situation professionnelle. C'est une activité qui convoque l'esprit d'analyse de l'apprenant et l'application de règles connues. Le choix de celles-ci est tributaire de la situation nouvelle présentée et de la nécessité de juger de la vraisemblance des résultats.

Afin de réduire la difficulté de la tâche à la rédaction, la recherche des informations a été facilitée par un remue-méninge collectif qui a permis la collecte d'un certain nombre d'idées pouvant, à titre indicatif, être utilisées dans la production de l'écrit. En voici les plus marquantes, dans un ordre aléatoire :

- une baisse des commandes;
- un manque de motivation chez de nombreux agents;
- une augmentation du nombre des retards et des absences;
- une charge de travail trop importante;
- une privation de congés annuels;
- une absence d'innovation dans la fabrication des produits;
- une réorganisation des équipes de travail;
- le recrutement de personnel en remplacement de ceux admis à la retraite;
- l'organisation d'activités de distraction au bénéfice des travailleurs;
- une augmentation de la prime de rendement;
- l'acquisition de nouveaux équipements;
- une régression du rendement des travailleurs;
- une augmentation des plaintes de la part des clients.

Les résultats de la tâche d'écriture sont soumis ensuite à l'évaluation des étudiants en communication. De manière pratique, il s'est agi pour eux de faire une analyse critique des rapports produits par leurs pairs, sous le prisme de la caractérisation faite par les ouvrages (cf. *infra*). Pour ce faire, une grille d'évaluation (cf. annexe) a été conçue pour leur servir d'outil de mesure de la

conformité de l'écrit produit avec ce que l'on est en droit d'attendre, compte tenu des connaissances figées sur sa nature.

Cette grille prend en compte quatre principaux aspects à savoir les caractères argumentatif et prescriptif, la structure et le style. Il a par ailleurs été recommandé aux évaluateurs de relever de manière précise les passages perfectibles, nécessitant une réécriture pour que les textes respectent bien les principes de l'écrit.

Que l'on l'envisage comme un prolongement de l'activité d'écriture ou qu'on l'appréhende comme un ensemble d'opérations cognitives, la réécriture, en situation de classe, constitue "la réponse adaptée à l'évaluation des écrits" (David 1994, p. 8). Ainsi, sur la base des appréciations faites par des binômes du groupe 2, chaque étudiant du groupe marketing est invité à réécrire son rapport en prenant en considération les insuffisances relevées. La réécriture constitue "l'une des modalités favorisant la maîtrise du processus rédactionnel" (Plane 2003, p. 63). C'est pourquoi les insuffisances relevées à travers les grilles d'évaluation renseignées sont prises en compte dans un souci d'amélioration des rapports. Réécrire un texte, c'est le retravailler, "le transformer en vue de l'améliorer" (Bessonnat 2000, p. 7). C'est le résultat de cette double analyse et les améliorations qu'elle a permis d'apporter qui sont présentés et discutés dans la section suivante.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Passer de l'écrit en général aux écrits professionnels suppose une bonne connaissance des traits spécifiques de chacun. Les ouvrages didactiques s'appuient sur ces caractéristiques pour faciliter l'appropriation de leur processus de production.

Caractérisation du rapport à travers les ouvrages étudiés

Selon Lopez-Diaz (2004, p. 18) dont la recherche a porté sur des manuels de français langue étrangère, l'écriture stéréotypée procède d'une activité de généralisation en ce sens qu'il s'agit d'affecter à tout un genre des faits observés sur une partie. En même temps

cette généralisation s'accompagne d'une réduction de la caractérisation à quelques aspects, grossis à souhait, en négligeant les autres. Mais si cette généralisation n'est que le fait d'un seul auteur, réalisée de façon isolée, il ne peut pas y avoir d'installation de stéréotype ou de routine. Il faut que la même idée soit répétée par d'autres auteurs de manière homogène. Toutefois, pour qu'une idée répétée relève du stéréotype, il est important qu'elle soit inscrite dans la durée, autrement dit qu'elle soit immuable "pendant un certain temps".

Ces trois principes ont servi de critère au repérage des caractéristiques du rapport à travers les ouvrages étudiés. De l'analyse de leur contenu, il se dégage un certain nombre de traits marquants qui consacrent à la fois la généralisation/réduction, la répétition et l'immuabilité. Nous avons choisi de considérer comme participant d'un souci de routinisation ou la favorisant, toute caractéristique présente dans au moins quatre des cinq documents.

Il y a d'abord les considérations générales, renvoyant plus au contexte qu'à des descriptions intrinsèques du genre. A ce titre, le rapport est présenté comme un genre renvoyant à des écrits variés (quatre des cinq ouvrages le signalent) même si l'étendue de cette variété est fluctuante. A ce niveau, la différence d'approches fait voler en éclats le souci de répétition de la même idée. Ainsi, suivant les ouvrages, on va de deux à sept types de rapports, avec une terminologie diversifiée. Un seul ouvrage (D1) ne présente pas expressément une typologie du rapport, même s'il étudie de manière spécifique le rapport de stage qu'il donne pour synonyme de mémoire.

D2 en distingue deux types : le rapport d'information (renseignements laissant au destinataire le soin de porter lui-même un jugement, sans propositions) et le rapport d'analyse (exposition de faits dont on tire des conclusions et propose une décision). D3 en compte sept: le rapport d'activité, le rapport de stage, le rapport de projet, le rapport d'étude (d'expert), le rapport commercial, le rapport technique, le rapport de synthèse. Il en va de même pour D4, dans une approche et une dénomination différente: le rapport

d'accident, le rapport d'enquête, le rapport de situation, le rapport de stage, le rapport de conseil d'administration, le rapport d'activité. Quant à D5, il ne retient que trois types de rapport. Il s'agit du rapport d'étude, du rapport d'opportunité, du rapport de synthèse.

Pour montrer son importance (en termes d'utilité) par rapport aux autres, il est considéré comme un document intelligent dont la production exige un esprit d'initiative, un fort investissement personnel, toutes choses qui rendent difficiles sa conception et sa rédaction. Cette complexité de l'écrit transparait à travers d'autres caractéristiques qui reviennent à longueur de pages dans la quasi-totalité des ouvrages, sous des termes sémantiquement proches. On peut évoquer à ce titre sa fonction d'analyse, d'étude, de réflexion, son statut de travail de recherche et de synthèse qui en font un moyen d'intervention efficace en milieu professionnel.

Si l'on en aborde les caractéristiques qui servent d'isolant et de référence dans les conditions d'écriture, on peut s'intéresser à cinq éléments à savoir l'usage, l'argumentation, la prescription, la structure et le style.

L'usage

Le rapport est présenté par l'ensemble des ouvrages étudiés, à peu de mots près, comme un "document clé de la prise de décision" puisqu'il "sert à préparer le futur" en apportant une aide à "l'autorité supérieure habilitée à prendre la décision". Il va sans dire que tous les rapports n'obéissent pas scrupuleusement à ce descriptif. Mais cela confirme l'idée selon laquelle la caractérisation d'un écrit est sous-tendue par un jeu de généralisation et de réduction.

L'argumentation

Si l'ouvrage D3, quoique exclusivement consacré au rapport, réserve de longues pages aux types d'arguments, à leur agencement, c'est en raison du caractère persuasif de ce genre. Cet aspect est également abordé, de manière plus détaillée par D1, même s'il n'établit pas de relation explicite entre cette étude et la production du

rapport. Seul D5 passe sous silence l'exigence d'argumentation. Les autres insistent sur le fait qu'il s'agit d'un document "circonstancié et argumenté", d'une "réflexion argumentée" sous-tendue par une "volonté de convaincre", dans le sens de la résolution d'un problème. Et comme il est possible d'envisager plusieurs solutions, le rédacteur se doit de prendre position (de laisser émerger un avis personnel), ce qui suppose le recours à une démonstration rigoureuse, à même de faire adhérer aux idées ou à la solution proposée. Rien de tout cela n'est possible sans usage de stratégies argumentatives nécessaires à montrer qu'une bonne évaluation de la situation, du problème ou de la question a été pertinemment faite.

La structure

Au regard de la diversité des situations dans lesquelles la production d'un rapport peut intervenir, il est impossible de s'attendre à ce que tous les rapports sortent du même moule ou obéissent à la même structure. Mais il y aura toujours des lieux communs, ce qui montre que la structuration participe des contraintes de la production du rapport en ce qu'elle constitue un trait distinctif. Si certains ouvrages admettent que le rapport est un "document de longueur variable", tous indiquent, en le comparant aux autres écrits professionnels, qu'il se présente sous la forme d'un texte d'une certaine étendue. Cela veut dire qu'il ne s'en tient pas à une relation ou une description des faits sur lesquels il porte. Il va jusqu'à en faire l'analyse, à déduire des conséquences. Sa structure obéit donc à un plan analytique et met en évidence les trois parties du discours. Sans tenir compte des spécificités qu'il peut y avoir selon les situations, le développement laisse voir un mouvement triadique: un exposé de la situation, des faits ou des procédures, un examen critique et constructif, assorti de propositions (situation, argumentation et résultats, selon D1).

La prescription

Pour servir d'outil d'aide à la prise de décision, le rapport ne peut pas se limiter à l'examen critique de la situation étudiée. Il

doit servir de moyen de jugement en formulant, comme évoqué dans la structure, des préconisations, des recommandations, susceptibles d'améliorer la situation examinée. Il peut ainsi suggérer une action ou une opération à mener. C'est aussi pourquoi il est considéré comme un écrit engagé dans l'action. Ecrit également descriptif et évaluatif, c'est surtout le caractère prescriptif qui lui vaut cet engagement dans la vie professionnelle dont il rythme les actes, en amont et en aval.

Le style

Tous les ouvrages étudiés n'abordent pas le style selon les mêmes critères. Mais chacun en présente au moins un pan. Il s'agit là alors d'une synthèse des considérations stylistiques apparues dans l'un ou l'autre des ouvrages. Elles vont des règles de lisibilité qui commandent que le style soit allégé au mieux (D4), à la neutralité (description de la question avec une certaine distance) sans pour autant abuser de la forme impersonnelle (D2 et D3), en passant par le caractère judicieux du conditionnel dans les propositions. Plus globalement, la quasi-totalité des auteurs insiste sur la nécessité de respecter les règles de la communication écrite.

La disharmonie au niveau des types de rapport montre qu'il s'agit d'un groupe d'écrits dont la réunion sous un même genre ne répond qu'à un souci didactique.

Analyse des résultats des productions

L'apprentissage de la rédaction d'un type d'écrit passe par la mise en évidence de sa spécificité à travers des caractéristiques de genre. D'une autre façon, il s'agit de le réduire à quelques caractéristiques qui le distinguent des autres, tout en minorant les risques de dispersion dans sa production. Une synthèse des vingt grilles d'appréciation renseignées par le second groupe d'étudiants laisse apparaître des commentaires relatifs à l'absence de certaines composantes de l'écrit. Certains éléments présents se révèlent perfectibles ou en inadéquation avec le contexte. S'y ajoutent des problèmes d'organisation des idées conformément à la structure de l'écrit et des aspects

linguistiques et stylistiques liés à la construction et au lexique. L'analyse est faite sans aucun souci statistique: nous avons été attentif à toutes les appréciations pertinentes (positives ou négatives), quel que soit le nombre des occurrences.

L'absence d'introduction est une critique récurrente. Ainsi, une des productions commence directement par la phrase suivante: "Notre étude révèle la présence de plusieurs difficultés à savoir l'absence de motivation, une baisse des commandes, une charge de travail élevée et une privation de congé annuel pour beaucoup" (grille 14). Le groupe qui l'a analysée a noté comme commentaire: "De quelle étude s'agit-il?" En effet, il importe que le contexte soit décrit de manière suffisamment précise pour situer le destinataire par rapport à l'objet. Par ailleurs, il est des rapports qui, bien que présentant une introduction dans la forme, n'orientent pas suffisamment vers l'objet. En voici une illustration, à travers la grille 8: "Après un temps d'observation et de réflexion, le travail a abouti à ceci" (la suite est une énumération de difficultés supposément rencontrées par l'entreprise). Sur quoi a-t-on réfléchi? De quel travail s'agit-il? Voilà des questions qu'on est en droit de se poser. La consigne ne manque pourtant pas de clarté à ce sujet.

Le même manquement est observé relativement à la conclusion dont le rôle est non négligeable, au regard du caractère généralement élaboré du rapport. La nécessité de rappeler de façon sommaire les principales idées tient au caractère suggestif de l'écrit. Un groupe d'évaluateurs en a fait la remarque pour une production dont la dernière phrase est ainsi formulée: "Pour permettre à l'entreprise de mieux fonctionner, on pourrait par exemple augmenter les primes des ouvriers, leur permettre d'avoir des congés et si possible élaborer un programme de distraction" (grille 12). Il est des conclusions qui pèchent par le style: "Ce sont là les problèmes rencontrés par l'entreprise, veuillez prendre en compte nos suggestions pour plus de rendement et d'innovation" (grille 10). Les évaluateurs du rapport dans lequel figure cet énoncé, lui

reprochent le manque de déférence de la formule.

On relève également, dans plusieurs grilles, l'observation d'une insuffisance d'argumentation, marquée par une orientation exclusive vers les conséquences, ce qui rend l'explication approximative, lapidaire, à l'instar du passage ci-après: "Toutes ces contraintes et difficultés poussent les ouvriers à observer des retards et des absences" (grille 16).

Des perfectibilités sur les aspects linguistiques de la production ont fait l'objet de critique, comme dans la grille 2: "Suite à votre demande de nouer une réflexion minutieuse sur les difficultés qui sévissent au sein de notre entreprise, j'ai l'honneur de vous présenter le fruit de cette réflexion" (introduction, grille 2). Les auteurs de la grille ont souligné "nouer" (impropriété) et "réflexion" (les deux occurrences) comme posant un problème du point de vue linguistique. Sur le même plan, l'absence de marqueurs logiques dans certains textes a été relevée (grille 8).

La présentation matérielle du document est critiquée dans certaines grilles (la grille 5 notamment) qui soulignent la non-distinction des parties du discours. De la même manière, il est reproché à certains rapports la réduction du développement à deux niveaux de réflexion au lieu de trois. La mauvaise organisation des idées suivant ces niveaux est aussi signalée et l'explication serait à chercher dans la difficulté qu'éprouvent les auteurs à distinguer le problème de ses causes. Dans le même registre, l'organisation de certains rapports ne suit pas un plan analytique (grilles 9 et 10). Le rapport dont les auteurs de la grille 10 ont fait la critique suit plutôt un plan thématique: "Notre réflexion a abouti à deux points essentiels: d'une part sur la plan économique et d'autre part sur le plan social".

Si l'analyse critique vise à révéler les forces et surtout, dans notre cas, les faiblesses des productions écrites des pairs, la réécriture a pour objectif de faire en sorte qu'elles satisfassent aux critères d'évaluation fixés. Ainsi, la prise en compte des avis critiques et des propositions d'amélioration ont permis aux auteurs des écrits de les réviser et de les

réécrire. La synthèse de cette ultime étape permet de mesurer les progrès réalisés à la fois dans le contenu et dans la forme.

Sur bien des aspects, il y a eu des améliorations qui ont eu pour effet de mettre davantage en adéquation les productions avec les caractéristiques du genre. Par exemple, l'effort d'analyse a été renforcé dans la production de l'étudiant pour laquelle les évaluateurs (grille 5) avaient décelé une insuffisance d'argumentation à travers le commentaire suivant: "Les causes et les conséquences des difficultés ne sont pas mises en évidence". Dans la deuxième version, même si l'expression reste perfectible, le souci de relier les faits par la causalité est bien perceptible :

La motivation est un facteur capital pour la création de nouveaux produits et modèles. Si les employés ne sont pas motivés, cela joue négativement sur le rendement. Il en découle alors une absence d'innovation qui conduit inévitablement à une baisse des commandes. Il est évident que les clients iront voir ailleurs si nous n'avons rien de nouveau à leur proposer. Aussi l'ampleur de la charge de travail, la privation de congés annuels joue fortement sur la vie sociale (stress, fatigue) et aussi sur la vie professionnelle. (Production réécrite de Paré Henri Joël)

La plupart des introductions avaient été jugées peu satisfaisantes. Tenant compte des remarques faites par les auteurs de la grille 14 par exemple, l'auteur propose en deuxième version l'introduction suivante:

Depuis quelque temps, notre entreprise rencontre plusieurs difficultés qui affectent dangereusement son rendement. C'est dans ce contexte de crise qu'il nous a été demandé de mener une réflexion dont l'objectif est d'analyser cette situation en vue de trouver des solutions. Le présent rapport présente le problème à travers ses différentes manifestations et ses origines et dégage des pistes à explorer pour sa résolution. (Production réécrite de Tapsoba Adama)

Le caractère prescriptif est également apparu, après la réécriture, plus fournie dans de nombreuses productions. Ainsi, l'auteur d'un rapport, dont la partie suggestive n'était pas suffisamment élaborée selon les

évaluateurs (grille 12), l'a réécrite de la façon suivante :

Pour remédier à cette situation, l'entreprise pourrait songer à relever le taux de la prime de rendement en guise de motivation. Quoi qu'on dise, la rémunération est un facteur important pour la motivation au travail. Elle pourrait envisager de recruter du personnel en remplacement des agents admis à la retraite. Cela contribuera à alléger la charge de travail. L'élaboration d'un programme d'activités de distraction pour leur permettre de temps en temps de souffler un peu, de changer d'environnement en compagnie des membres de leur famille pourrait également pallier au stress et à l'absence de repos. Eventuellement, la question des congés annuels serait à reconsidérer. (Production réécrite de Ouanga Rose)

De façon générale, après la réécriture, les aspects totalement absents dans la première version ont été intégrés de manière réussie dans de nombreux cas. Les points précédemment insatisfaisants présentent dans la deuxième version un meilleur visage, globalement en phase avec la caractérisation déduite de l'analyse des ouvrages didactiques. Ce n'est certainement pas la conduite d'une tâche ponctuelle qui donne tous les éléments nécessaires à la maîtrise de la rédaction professionnelle. Mais, menée à répétition, dans un rythme adapté, la prise en main peut s'en trouver facilitée et l'appropriation connaître un approfondissement. En effet, en matière de production d'écrit, les erreurs ou les insuffisances ne s'expliquent pas toujours par une méconnaissance des règles. Comme dans toute activité convoquant la mémoire procédurale, elles peuvent tirer leur source dans une habileté insuffisamment développée, d'où l'intérêt d'une activité d'apprentissage qui invite à aller au-delà des connaissances théoriques, tout en s'y appuyant.

La réécriture en tant qu'activité d'apprentissage, telle qu'imaginée relativement aux écrits professionnels, devrait idéalement suivre une séquence à quatre articulations :

- une présentation théorique du genre discursif, pour laquelle des activités

- visant la compréhension et l'analyse se révèlent suffisantes (groupes 1 et 2 ;
- une étape de production à partir d'une consigne suffisamment précise sur le contenu et les contraintes de particulières de sa réalisation (groupe 1) ;
 - une étape d'évaluation des productions par les pairs à partir d'une grille (groupe 2) ;
 - une étape consacrée à l'amélioration des productions, à l'aide des observations faites dans la grille (groupe 1).

Dans notre cas, nous n'avons pas fait de l'étape 2 une tâche dont la conduite est à observer en classe. Après l'approche théorique du type d'écrit, qui a consisté en sa définition, en sa caractérisation, en sa différenciation avec les autres types décrits et en la présentation de la consigne de production, la rédaction a été réalisée en dehors de la classe. Ce choix se justifie par la volonté de donner plus de matière à l'étape 3, celle de l'évaluation des productions par les pairs. Il n'était pas impossible d'aboutir à des écrits de bonne qualité, par une production initiale en présentiel, étape par étape, soutenue par un guidage selon le besoin de chaque sujet scripteur. Mais cela aurait présenté le désavantage de réduire les possibilités d'apprentissage coopératif et de s'écarter de la réelle situation socioprofessionnelle de la production. L'étape d'analyse critique aurait revêtu moins d'intérêt en termes didactiques pour le second groupe. Pourtant, la qualité de la réécriture est tributaire de la pertinence et de la richesse de l'évaluation. Cette étape est donc aussi importante que celle de la production.

Il était du reste possible de proposer, en lieu et place de la grille d'évaluation, un simple guide d'autoévaluation, n'eût été le choix que nous avons fait de fonder la démarche sur une approche socioconstructiviste. L'évaluation externe des productions, ainsi que le renseignement des grilles d'évaluation par les binômes répondent à ce souci.

Pour que les apprenants des deux groupes en tire le même parti, cette macro-tâche devrait être répétée sur une nouvelle consigne, en procédant à une inversion des rôles entre les deux groupes. Ainsi, les producteurs de la première phase deviennent des évaluateurs dans la deuxième phase et vice versa. Mais la conduite de l'étude a subi les contraintes du contexte, dans la mesure où elle a été menée dans les limites temporelles de la programmation classique du cours, supposé prendre en compte la plupart des écrits en usage dans la vie professionnelle. Malgré tout, et même si l'histoire de chaque production a sa singularité, il ne nous paraît pas exagéré d'asserter qu'un appui sur les travaux de recherche peut aider à la résolution des problèmes rencontrés dans les pratiques de classe. A l'analyse, les productions les plus insatisfaisantes en première version ont connu parfois les améliorations les plus significatives, tant du point de vue des principes de l'écrit que de celui du respect des règles syntaxiques et lexicales. Il reste à évaluer les modalités de fixation dans la durée des compétences scripturales ainsi développées.

CONCLUSION

L'apprentissage de la production d'un écrit professionnel suppose le respect d'un certain nombre de conventions de rédaction et de règles de genre dont la connaissance théorique ne garantit pas le développement des habiletés rédactionnelles. L'intériorisation des caractéristiques d'un type d'écrit est certes indispensable, mais la complexité de l'activité de production exige de passer des modèles abstraits à une prise en compte des circonstances socioprofessionnelles de ce type d'activité. De ce point de vue, former aux écrits professionnels par le biais de la réécriture présente, entre autres avantages, celui de sortir de la vision scolaire de l'apprentissage, marquée par la production individuelle. Il rapproche du milieu professionnel où le scripteur est généralement amené à reprendre son texte pour intégrer les observations faites par le supérieur ou un autre collaborateur.

La délicatesse de la réécriture réside dans le fait qu'elle met en œuvre deux forces contraires : d'une part, le besoin de changement et d'autre part, la nécessité de conserver ce qui existe déjà. Le texte est modifié en veillant au respect strict du projet initial ou en transformant le projet lui-même par l'ouverture à de nouvelles potentialités.

Dans le souci d'éviter les risques de standardisation (unicité du sujet scripteur oblige), la consigne n'a pas été orientée vers la production d'un document type. Il en résulte que même améliorées, les productions des étudiants ne sont pas exemptes de reproches. Mais les progrès enregistrés du point de vue de l'apprentissage ne laissent pas de place au doute quant à l'intérêt pédagogique de cette activité. Les enseignements que l'on peut en tirer se situent à deux niveaux. Le premier confirme la place de la réécriture, en tant que catalyseur, dans l'appropriation des écrits professionnels. Si elle est accompagnée d'une aide adaptée, la réécriture renforce l'apprentissage des techniques d'écriture, en ce sens qu'elle développe les habiletés tout en rendant la pratique experte. Le second a trait à la plus-value qu'apporte l'organisation à la fois coopérative (entre les deux classes) et collaborative (au sein des binômes) d'une tâche de production d'écrit, dans une démarche socioconstructiviste. Dans sa conception, c'est une activité qui garde encore des possibilités d'enrichissement et d'affinement, si l'accompagnement de l'enseignant permet de cultiver plus d'autonomie chez les apprenants.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Nicole Décuré de ses encouragements et de ses précieux conseils qui m'ont permis de mieux circonscrire le champ de cette étude. Je suis également reconnaissant à Michèle Prince qui a bien voulu mettre à ma disposition l'ensemble de ses travaux sur la réécriture accompagnée.

RÉFÉRENCES

- Baril, D. (2002). *Techniques de l'expression écrite et orale*. Paris : Dalloz.
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105/106, 5-22.
- Boré, C. (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude. *Pratiques* 105/103, 23-49.
- Clerc, I. & Beaudet C. (2002). Pour un enseignement de la rédaction professionnelle ou de la rédaction technique?. *Technostyle*, 18(1), 27-44.
- Creuze, Ch. et Degryse, M. (2002). *Communication*. Paris : Foucher.
- David, J. (1994). La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique. *Repères*, 10, 3-12.
- Fayet, M & Commeignes J.-D. (2009). *Rédiger des rapports efficaces*. Paris : Dunod.
- Kadyss, R. & Nishimata, A. (2008). *Rédiger avec succès lettres, e-mails et documents administratifs*. Paris : Gualino.
- Koama, C. (2015). *Usages des TIC dans l'enseignement/l'apprentissage du français sur objectifs universitaires : vers la mise en place d'un dispositif hypermédia* (thèse de doctorat non publiée). Université de Ouagadougou, Burkina Faso.
- Lopez Diaz, M. (2004). La stéréotypie culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE. *Bulletin des professeurs de français de Galice*, 1, 73-89.
- Malo, M. (2006). *Guide de la communication écrite au cégep, à l'université et en entreprise*. Montréal : Québec Amérique.
- Mourlhon-Dallies, F. (2014). Former à rédiger des écrits professionnels: obstacles et leviers. *Le Discours et la langue*, 5(2). 115-124.
- Née, E, Sitri, F. & Vénard, M. (2014). Pour une approche des routines discursives dans les écrits professionnels. *Actes du Congrès mondiale de linguistique française (CMLF 2014)*, 8, 2113-2124. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801195>.
- Pereira, M.-E. (2012). *Un exemple de didactique de la rédaction professionnelle: quels choix pour quel impact sur les productions des étudiants?* (mémoire de master, université Stendhal, Grenoble 3, France). Récupéré du Dépôt universitaire de mémoires après

- soutenance (Dumas) :
<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743360>.
- Plane, S. (2003). Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire: ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture. *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata*, 3(1), 57-77.
- Plane, S., Alamargot, D. & Lebrave J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177(1), 7-28.
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* (thèse de doctorat, université Laval, Canada. Récupéré du site de la bibliothèque de l'université : www.theses.ulaval.ca/2011/28594/28594.pdf).
- Ricardou, J. (1978). Ecrire en classe. *Pratiques*, 20, 23-70.
- Rinck, F. & Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153-154. Récupéré du site de la revue : <http://pratiques.revues.org/1937>.
- Toumi, H. (2007). La réécriture pour apprendre à écrire. *Pédagogie collégiale*, 21(1), 8-11.

Annexe : Grille d'évaluation de la première version des rapports

N° de la grille -----

Evaluateurs

Auteur de la production

1 -----

2 -----

ASPECTS	CRITERES	APPRECIATION
Argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence de l'explication - Clarté de la démonstration - Effets persuasifs 	
Prescription	<ul style="list-style-type: none"> - Emission d'un avis personnel - Propositions/recommandations - Orientation de la réflexion vers le futur 	
Structure	<p>Présence des 3 parties du discours</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduction : contexte, question traitée, objectif, destination... - Développement <p>Plan analytique :3 niveaux de réflexion (description de la situation, analyse, solutions proposées)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conclusion : rappel des solutions, disponibilité 	
Style	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des règles de la communication écrite (agencements des phrases en adéquation avec l'effet recherché par exemple) - Objectivité (distance) - Expression de la latitude laissée au destinataire 	
Divers	<p>Relevez les passages perfectibles à réécrire, indépendamment des quatre aspects.</p>	