



HAL
open science

Un exemple de didactique de la rédaction professionnelle : quels choix pour quel impact sur les productions des étudiants ?

Marie-Emmanuelle Pereira

► To cite this version:

Marie-Emmanuelle Pereira. Un exemple de didactique de la rédaction professionnelle : quels choix pour quel impact sur les productions des étudiants ?. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00743360

HAL Id: dumas-00743360

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743360v1>

Submitted on 2 Nov 2012

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.



Un exemple de didactique de la rédaction professionnelle : quels choix pour quel impact sur les productions des étudiants ?

**Nom : PEREIRA
Prénom : Marie-Emmanuelle**

UFR Sciences du langage et français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits

Spécialité Didactique du français : Français langue étrangère – Français langue maternelle

Sous la direction de Mme Véronique REY-LAFAY

Année universitaire 2011-2012



Un exemple de didactique de la rédaction professionnelle : quels choix pour quel impact sur les productions des étudiants ?

**Nom : PEREIRA
Prénom : Marie-Emmanuelle**

UFR Sciences du langage et français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits

Spécialité Didactique du français : Français langue étrangère – Français langue maternelle

Sous la direction de Mme Véronique REY-LAFAY

Année universitaire 2011-2012

Je remercie vivement Véronique Rey-Lafay pour sa capacité à ouvrir des chemins de réflexion enthousiasmants, sa générosité intellectuelle, et son rire.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : PEREIRA PRENOM : Marie-Emmanuelle

DATE : 12 juillet 2012

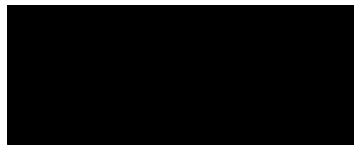


Table des matières

| | |
|---|----|
| Table des matières | 5 |
| Introduction | 7 |
| Partie 1 - Le rédacteur professionnel : artisan d'un objet, le document écrit..... | 13 |
| 1.1. Une activité professionnelle à la définition récente et québécoise | 14 |
| 1.2. Situation de la rédaction professionnelle dans le champ de l'écriture | 15 |
| 1.2.1. La rédaction professionnelle comme activité principale <i>versus</i> la rédaction liée à l'exercice d'une fonction tierce | 15 |
| 1.2.2. La rédaction professionnelle <i>versus</i> l'écriture littéraire..... | 17 |
| 1.2.3. La rédaction professionnelle <i>versus</i> l'écriture scolaire..... | 19 |
| 1.3. Ecrire pour autrui : l'élément nodal de la rédaction professionnelle | 22 |
| 1.4. Un avatar du secrétaire, du nègre littéraire et de l'écrivain public au temps de la littératie étendue | 26 |
| 1.5. Construction d'une identité professionnelle visible..... | 28 |
| Partie 2 - La rédaction professionnelle, quelle didactique pour cet objet d'enseignement émergent ?..... | 31 |
| 2.1. L'émergence de formations universitaires et de réseaux de recherche..... | 32 |
| 2.2. Une discipline d'enseignement en construction et en quête de légitimité scientifique | 34 |
| 2.3. Quelles références pour la construction de la rédactologie et l'enseignement de la rédaction professionnelle ?..... | 35 |
| 2.3.1. Des éléments bien intégrés dans le champ de la rédactologie. | 35 |
| 2.3.1.1. Attention portée à la correction linguistique dans les curriculums formels..... | 36 |
| 2.3.1.2. Focalisation sur la clarté et la lisibilité favorisée par la situation québécoise | 38 |
| 2.3.2. Une didactique connexe en pleine expansion et aux savoirs de référence pluridisciplinaires : la didactique de l'écriture scolaire | 41 |
| 2.3.3. La didactique de la rédaction professionnelle : vers une approche globale de l'écriture | 43 |
| 2.3.3.1. Prise en compte des savoirs de référence pluridisciplinaires | 43 |
| 2.3.3.2. Le rédacteur, un expert conscient de ses choix | 44 |
| 2.3.3.3. La référence au lecteur : vers l'aptum..... | 46 |

| | |
|---|-----|
| 2.4. De l'intérêt d'un champ élargi de l'écriture pour enseigner l'aptum en rédaction professionnelle | 48 |
| 2.4.1. Une scission relativement récente au sein du domaine de l'écriture | 48 |
| 2.4.2. Une conception antique où poétique et rhétorique se mêlent | 49 |
| 2.4.3. Les choix de l'équipe pédagogique aixoise | 52 |
| Partie 3 - Une expérimentation | 57 |
| 3.1. Les participants | 58 |
| 3.2. Le protocole franco-qubécois..... | 58 |
| 3.3. Résultats..... | 62 |
| 3.3.1. Longueur des productions..... | 62 |
| Caractères..... | 62 |
| Mots | 63 |
| 3.3.2. Phrases | 64 |
| 3.3.3. Organisation en unités de composition supérieures à la phrase..... | 65 |
| Paragraphes | 65 |
| Feuillets..... | 66 |
| 3.4. Analyse | 68 |
| 3.4.1. Analyse globale..... | 68 |
| 3.4.2. Analyse en profil..... | 69 |
| Profil A : vers une plus grande lisibilité par la diminution de la longueur des unités de composition | 69 |
| Profil B : une évolution en T2 dépendante de la stratégie d'écriture adoptée en T1 | 72 |
| Conclusion | 75 |
| Bibliographie..... | 77 |
| Sitographie | 82 |
| Table des annexes | 83 |
| Table des illustrations (dans le texte)..... | 120 |
| Sigles et abréviations utilisés | 121 |

Introduction

Le champ de l'écrit et de l'écriture est le lieu d'une inquiétude contemporaine : les Cassandre prédisent régulièrement la disparition de l'écrit au profit de l'image, déplorent l'apparition des nouvelles formes scripturales – les courriels, les SMS – identifiées comme les indices d'une décadence, et chantent toujours la même antienne sur la désaffection des élèves vis-à-vis de la lecture et de l'écriture. Les études et les enquêtes de terrain dressent un tableau plus nuancé et plus complexe de la situation : sans tomber dans la démagogie d'une peinture idéalisée, elles n'accréditent pas les discours catastrophistes sur les pratiques liées à l'écrit.

La civilisation de l'image n'a pas précipité la chute de celle de l'écrit (Barré de Miniac, 2003; Bautier, 2008; Clerc, 2008) : nous recourons massivement dans nos vies personnelles et professionnelles à l'écrit notamment via les technologies de l'information et de la communication. L'écrit numérique s'est ainsi ajouté à l'écrit imprimé. Participer à la vie sociale et s'insérer dans le monde professionnel supposent des compétences accrues en lecture et en écriture, d'un point de vue quantitatif et qualitatif : « L'écrit au travail augmente en quantité, mais change aussi qualitativement, selon des modalités qui se diversifient et se complexifient » (Barré de Miniac, 2003, p. 109). La diffusion, à la fin du siècle dernier, des notions de *littératie*¹ et de *littératie étendue*², est révélatrice des besoins en la matière et des problèmes rencontrés par les citoyens ne possédant pas les compétences en lecture et en écriture suffisantes pour répondre aux attentes des institutions, des employeurs, et plus largement d'une vie sociale intégrée. Le *Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, publié conjointement en 2000 par l'OCDE et Statistiques

¹ « En un sens restreint, la littératie désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée. [...] En un sens plus large, le champ de la littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit. » (Cuq, 2003, pp. 157-158)

² « La littératie étendue désigne les possibilités intellectuelles développées par l'usage heuristique de l'écrit, de l'écrit d'élaboration, celui qui suppose aussi l'interprétation du lecteur, qui n'est ni dans une transparence par rapport au réel, ni une consignation de l'oral. La littératie étendue correspond à ces usages de l'écrit qui, au cours du temps, ont contribué aux constructions et activités intellectuelles qui élaborent des lois générales et non des seules narrations d'expériences locales et spécifiques, qui transforment les expériences en savoir, qui permettent de tisser ensemble (de penser et d'écrire avec) différentes voix d'origines diverses, savantes et vulgaires, orales et écrites. » (Bautier, 2009, p. 13)

Canada, tend ainsi à établir un lien entre les compétences en littératie étendue et le développement socio-économique – individuel et collectif – :

L'analyse présentée [...] révèle qu'il est essentiel de posséder des compétences de lecture et d'écriture supérieures pour participer à la vie active et occuper un emploi déterminant dans l'économie du savoir. Elle fait également ressortir le fait que les compétences en littératie constituent un élément essentiel du relèvement des compétences qui accompagne les mutations socio-économiques en cours dans les pays de l'OCDE. (p. 11)

L'invention du terme *illettrisme* au début des années 1980 pour caractériser des personnes qui sont passées par le système scolaire « sans avoir atteint, en langue première, un niveau minimal de compétences en lecture et en écriture mais en ayant acquis des aptitudes élémentaires » (Cuq, 2003, p. 124), est elle aussi symptomatique tout à la fois des nouveaux besoins face à l'écrit, de la valeur accordée aux compétences en littératie et de l'inquiétude face à la non-maîtrise de celles-ci par une partie de la société.

La massification de l'enseignement permet cependant à une très large part de la population des pays occidentaux d'être alphabétisée, et le recours à l'écrit n'est plus réservé à une minorité de lettrés, à un groupe spécialisé comme c'était le cas jusqu'à la fin du XIXe siècle (Goody, 1979, pp. 254-255). Baudelot, Cartier et Detrez (1999), s'ils confirment la baisse de la lecture comme pratique culturelle chez les jeunes, mettent en lumière des habitudes de lecture variées mais qui ne correspondent plus à une vision modelée par la culture scolaire classique. Les pratiques d'écriture des enfants et des adolescents sont également plus riches que ne pourrait le laisser penser la faible appétence des élèves pour les travaux scolaires proposés (Penloup, 2000). Aussi assistons-nous sans doute plus à une crise de la culture scolaire classique qui était associée à la valorisation de certains écrits et à la pratique de certains exercices académiques, qu'à une crise générale de l'écrit.

Dans ce contexte une nouvelle profession se construit, celle de *rédacteur professionnel* (site du RRIR : <http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie/>). Métamorphose 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 produits par le rédacteur professionnel. Capable de répondre à des demandes aussi variées, il est en prise directe avec la complexité de l'écriture. L'apparition de formations de niveau master souligne que les aptitudes requises sont loin d'être élémentaires et que le rédacteur professionnel est un expert en écriture de haut niveau.

Si la rédaction professionnelle s'enseigne, se posent différentes questions. En quoi les compétences d'un expert en écriture de haut niveau sont-elles différentes de celle d'un scripteur ordinaire ? Que doit-il apprendre qu'il n'ait pas déjà acquis lors de son cursus dans le secondaire ? La rédaction professionnelle est constituée en objet d'enseignement explicite, et s'ouvre ainsi un champ de recherche, celui de la didactique de la rédaction professionnelle.

Nous adoptons une perspective qui place les contenus au cœur de la définition des didactiques et définit ces dernières comme : « les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2007, p. 69). S'interroger sur la didactique, c'est, à notre sens, s'interroger avant tout sur les contenus d'enseignement, et donc sur la discipline de référence pour cet enseignement.

Quels sont les contenus d'enseignement liés à la rédaction professionnelle ? Quels sont les contours de ce champ ? Quels chevauchements, quelles interpénétrations s'opèrent avec les champs des didactiques des objets d'enseignement connexes ? Ces questions sont importantes pour légitimer la didactique de la rédaction professionnelle. Distinguant les apprentissages qui s'opèrent en dehors d'un contexte d'enseignement de ceux qui « impliquent une situation intentionnelle d'enseignement », Reuter et al. (2007, p. 17) soulignent que « l'apprentissage, même scolaire, de ce qui n'est pas référable à une discipline ne relève pas à proprement parler d'une didactique ». La construction de la didactique de la rédaction professionnelle passe par la construction ou la mise au jour d'une discipline de référence. En l'absence de cette dernière, l'enseignement de la rédaction professionnelle risque de perdre sa légitimité et d'être éclipsé au profit d'un apprentissage par l'expérience.

Enseigner l'écriture : par cette visée, la didactique de la rédaction professionnelle entretient des liens forts avec la didactique du français langue

maternelle (FLM) et peut s'appuyer sur les travaux qui visent à définir la discipline « français ». La notion de transposition didactique (Chevallard, 1991 [1985]) ne peut rendre compte que partiellement de ce qui est à l'œuvre dans la didactique du FLM : bâtissant sa théorie en référence à l'enseignement du savoir mathématique, Chevallard travaille sur un domaine où la discipline de référence a une existence scientifique et universitaire assise et est relativement bien identifiée (Perrenoud, 1998, p. 489), or la discipline scolaire « français » n'a pas d'équivalent universitaire. Garcia-Debanc (2001) indique que, pour le FLM, « les enseignants ont des difficultés, plus encore que ceux des autres disciplines, à se mettre d'accord sur la matrice disciplinaire commune » (p. 78). Les disciplines universitaires de référence sont plurielles, hétérogènes et concurrentes, et, même si l'on prend acte d'une telle pluridisciplinarité, cela ne suffit pas à rendre compte des contenus d'enseignement en FLM. Il convient d'élargir la question de la référence au-delà des savoirs savants universitaires. Les travaux de Chervel (1977, 1998) ont montré que l'institution scolaire produit, au fil de son histoire, des disciplines et des contenus scolaires autonomes qui n'entretiennent que peu de relation avec les savoirs universitaires. En outre, l'enseignement du FLM, qui est « essentiellement centré sur des pratiques : lire, écrire, parler » (Garcia-Debanc, 2001, p. 79), trouve des références dans les pratiques sociales³. Si l'on se focalise, au sein de la didactique du FLM sur la didactique de l'écriture scolaire, les références des contenus d'enseignement empruntent ainsi à des savoirs universitaires, à des pratiques scolaires construites au sein de l'institution et à des pratiques sociales de référence. On peut analyser certaines chaînes de reformulation entre les savoirs savants et les savoirs enseignés dans le cas de contenus d'enseignement issus de théories linguistiques – pensons par exemple à la place prise par la séquentialité textuelle dans les programmes de collège de 1996-1999. L'exercice d'écriture du commentaire littéraire correspond quant à lui à une pratique scolaire générée par l'institution. Enfin, la référence peut correspondre à des pratiques sociales d'écriture, « ordinaires » lorsque l'enseignant choisit de travailler sur des écrits fonctionnels comme la lettre, ou « professionnelles » dans le cas par exemple de collaboration avec des écrivains ou des journalistes (p. 87). Ces différents niveaux de référence se combinent d'ailleurs la plupart du temps sur un même objet d'enseignement : une

³ La notion de pratiques sociales de référence a été définie par Martinand dans les années 1980 : « les pratiques renvoient aux activités « réelles » d'un groupe social identifié, qui peut servir de référence pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires. » (Reuter, et al., 2007, p. 181).

réflexion sur l'enseignement de la dissertation peut prendre appui sur les travaux universitaires concernant la rhétorique et l'argumentation, sur la fixation par l'institution scolaire des normes et des valeurs associées à cet exercice, mais aussi sur les pratiques d'orateurs dans le monde politique ou judiciaire.

La didactique de la rédaction professionnelle empruntera à cette didactique scolaire en laissant sans doute de côté les pratiques scolaires historiquement construites et en faisant la part belle à la pratique sociale de référence privilégiée que constitue évidemment le métier de rédacteur professionnel. Il conviendra en outre de déterminer la place et les contours des savoirs universitaires de référence dans cette didactique.

La dimension professionnelle suppose que l'apprentissage sera considéré du point de vue de l'action au sein du tissu économique : « Apprendre, dans le champ des activités professionnelles, ce n'est pas d'abord assimiler des savoirs, mais c'est apprendre à agir de façon durablement efficace. » (Pastré, 2004, p. 4). Cela n'est pas radicalement différent des visées des apprentissages scolaires, l'enseignement de l'écriture scolaire visant au bout du compte des compétences d'écriture : il s'agit plus d'apprendre à *écrire* que d'apprendre *ce que c'est qu'écrire*. Cependant, à l'école, l'évaluation porte tout à la fois sur les savoirs et les savoir-faire ; l'enseignant interrogera par exemple ses élèves sur la connaissance théorique des règles d'accord du participe passé et sur leur mise en pratique. Dans le cas de la rédaction professionnelle, sans préjuger de leur intérêt pour la pratique d'écriture, les connaissances métascripturales ne peuvent prétendre à être valorisées à l'égal de la mise en œuvre des compétences d'écriture. La finalité de la didactique de la rédaction professionnelle est clairement pragmatique ; l'évaluation de l'enseignement/apprentissage s'effectue *in fine* dans le cadre de l'activité professionnelle, et l'enseignant n'y est pas associé, d'où l'intérêt, pour bâtir son enseignement, d'une prise en compte humble et attentive des tâches qui attendent le rédacteur professionnel après la période de formation.

La construction de la didactique de la rédaction professionnelle suppose d'avoir un éventail large des références, de faire tout autant appel aux pratiques sociales et professionnelles qu'au corps des savoirs, sans doute pluridisciplinaires, qui permettent de cerner l'objet de l'enseignement/apprentissage.

Ne pas parvenir à identifier ces références accrédi terait l'idée d'un apprentissage de la rédaction professionnelle sur lequel on ne pourrait agir, un apprentissage qui passerait uniquement par l'expérience : cela ne nous laisserait pas tellement plus de marge de manœuvre que l'idée d'une écriture reçue en don.

La présente étude s'est initiée à la faveur de l'ouverture en septembre 2011 d'un parcours de *Rédacteur professionnel* au sein de la spécialité *Lettres et sciences humaines* du master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) de l'université d'Aix-Marseille. Cette formation est construite en partenariat avec l'université de Sherbrooke au Québec et bénéficie d'une subvention du gouvernement canadien, liée à un projet d'expérimentation sur l'évolution de la qualité des productions des étudiants du master. Il s'agit, par notre étude, de participer à la construction d'un cadre pour l'analyse des productions des étudiants, analyse qui a comme ambition de voir si une corrélation peut être établie avec les choix didactiques qui sous-tendent le parcours de formation.

Nous nous pencherons tout d'abord sur le métier de rédacteur professionnel, pratique sociale de référence pour la didactique de la rédaction professionnelle, et nous mettrons en lumière les spécificités des compétences de cet expert dans le vaste champ de l'écriture.

Nous nous attacherons ensuite à dresser le tableau des recherches sur la rédaction professionnelle et son enseignement, pour proposer des éléments à privilégier dans la didactique de l'écriture de haut niveau et exposer les choix didactiques de l'équipe aixoise.

Enfin, une expérimentation dans le cadre de ce parcours visera à évaluer l'impact de la formation sur certains éléments des productions écrites des étudiants.

Partie 1

-

Le rédacteur professionnel : artisan d'un objet, le document écrit

Former à la rédaction professionnelle, c'est former à un métier émergent qu'il convient de situer dans le champ plus vaste de l'écriture en mettant en lumière les spécificités de cette profession par rapport aux autres activités liées à l'écriture.

1.1. Une activité professionnelle à la définition récente et québécoise

L'appellation *rédaction professionnelle* est relativement récente, prend sa source dans la société québécoise et est encore peu usitée en France. Que désigne-t-elle ? Beudet et Clerc (2008) ont recours, pour la définir, au site internet de la Société québécoise de la rédaction professionnelle (SQRP) : cela souligne, si nécessaire, qu'avant d'être un champ de recherche universitaire, la rédaction professionnelle est une pratique professionnelle.

La rédaction professionnelle est l'activité qui consiste à produire un travail d'écriture en fonction de critères déterminés préalablement par une organisation cliente et à l'aide de ressources informationnelles appropriées (documentation, entrevue, etc.). (site de la SQRP : <http://www.sgrp.org>)

Caractériser le métier de *rédacteur professionnel* revient ainsi, au risque de la tautologie, à indiquer qu'il s'agit de faire profession de son écriture :

Est dit rédacteur professionnel tout individu qui exerce une activité langagière à titre professionnel à partir d'un mandat et qui en tire ses moyens d'existence (Clerc & Beudet, 2002, p. 28).

Ces professionnels exercent leur activité en tant que salariés au sein d'entreprises pour lesquelles ils assurent des travaux de rédaction à usage interne ou externe, ou bien en tant que travailleurs indépendants offrant leurs savoir-faire à des entreprises qui sous-traitent les travaux de rédaction. Les rédacteurs indépendants choisissent parfois de s'associer pour former des agences dites de *communication*, de *copywriting* ou encore de *production éditoriale*.

Si l'expression *rédacteur professionnel* est répandue au Québec, comme en atteste le nom choisi par la SQRP, c'est beaucoup moins le cas en France où l'expression n'a pas encore le statut de point de référence⁴. Dans ces deux espaces francophones, ce champ professionnel se décline selon des appellations diverses qui soulignent parfois des nuances dans les activités mais témoignent surtout du caractère

⁴ Notons cependant la création de la Société francophone de rédacteurs professionnels (SFRP) en juin 2012.

balbutiant de la construction d'une identité professionnelle commune (Fonvielle, Pereira, Roubaud, & Rey, sous presse) : *rédacteur, rédacteur-réviseur, réviseur-correcteur, rédacteur en chef-éditeur, concepteur, concepteur-rédacteur, rédacteur web*, ou encore *professionnel de la communication rédactionnelle*⁵.

Les genres d'écrits que les rédacteurs professionnels sont amenés à produire se caractérisent également par leur très grande variété et cette entrée ne permet pas de définir le métier⁶ : un manuel récent de rédaction ouvre ainsi l'éventail des possibles depuis « les genres expositifs » tels que le « rapport », le « résumé de texte », le « procès verbal et le compte-rendu », « la documentation technique », jusqu'aux « genres dits journalistiques » comme « la nouvelle (journalistique) », « l'entrevue et le portrait » ou encore « le publi-rédactionnel » (Samson-Legault, 2012, pp. XIV-XV).

1.2. Situation de la rédaction professionnelle dans le champ de l'écriture

Repartons des définitions en compréhension de la rédaction professionnelle et du rédacteur professionnel données par la SQRP pour cerner ses spécificités dans le champ des pratiques d'écriture.

1.2.1. La rédaction professionnelle comme activité principale *versus* la rédaction liée à l'exercice d'une fonction tierce

Le travail d'écriture, la production d'énoncés écrits, constitue le cœur de métier du rédacteur professionnel : cela permet de le distinguer de ceux qui sont amenés à rédiger au sein de leur métier mais pour lesquels l'activité de rédaction n'est pas l'activité principale. Ces derniers écrivent sur leur activité pour en rendre compte auprès d'un tiers, pour convaincre un supérieur de l'utilité de telle ou telle action, pour obtenir des financements auprès d'une institution, pour tenir au courant un collègue qui doit prendre la suite, pour faire patienter un client ; ils écrivent également pour eux afin de garder trace de leur activité, pour faire un point d'étape qui sera une aide dans l'avancée de leur travail, etc. Ces écritures peuvent être de longueur, de finalités, de genres divers mais ce sont des productions qui ne font qu'accompagner l'activité principale sans être la finalité du métier des scripteurs. Nous sommes alors dans le

⁵ Expression utilisée par Stéphane Geffrey, qui exerce cette profession en tant qu'indépendant, lors d'un séminaire de recherche à l'IUFM d'Aix-Marseille, le 9 décembre 2011.

⁶ Sauf à considérer, comme nous le ferons plus loin, que la polyvalence face aux travaux écrits et les capacités d'adaptation sont justement les compétences centrales du rédacteur professionnel.

champ d'une rédaction en milieu de travail que Labasse (2002) souhaite clairement distinguer de la rédaction professionnelle et suggère de nommer « rédaction fonctionnelle », car « liée à l'exercice d'une fonction tierce » (p. 110).

Le rédacteur professionnel n'écrit pas pour accompagner son activité, la finalité de son activité est la fabrication d'un document écrit ; cela ne veut toutefois pas dire qu'il écrit en permanence, il effectue d'autres tâches qui servent l'écriture et qui, dans une conception plus large de l'acte d'écrire, en font partie (recherches d'informations, entretiens avec les clients pour éclaircir les finalités de l'écriture, etc.).

Certains rédacteurs sont spécialisés dans des domaines scientifiques, administratifs ou encore de gestion : souvent nommés *rédacteurs techniques*, ils doivent allier compétences de rédaction et connaissances du domaine sur lequel ils écrivent. Clerc et Beudet (2002) soutiennent que « la rédaction professionnelle englobe la rédaction technique et non l'inverse » (p. 28) : se penchant sur l'essor de la rédaction technique au Québec et sur les difficultés des employeurs à trouver des rédacteurs techniques, elles se demandent s'il est pertinent de distinguer la formation des rédacteurs techniques de celle des rédacteurs professionnels. Grâce à l'analyse des attentes des employeurs et à la littérature produite au sein même du domaine de la rédaction technique, elles parviennent à la conclusion que les compétences techniques, liées à un domaine spécialisé, sont secondaires dans l'expertise d'un rédacteur : elles s'appuient notamment sur une communication de Jean-Paul Bardez, président fondateur du Conseil des rédacteurs techniques et secrétaire de la Fédération mondiale des associations de communicateurs techniques :

En dehors d'une culture générale technique et d'une capacité à écrire, le goût pour le travail de groupe et la communication verbale ainsi que l'esprit critique sont les principales qualités de celui qui souhaite devenir rédacteur technique. Bien plus que la connaissance d'un logiciel de PAO ou la maîtrise d'une spécialité technique, ceci me semble correspondre à des critères de recrutement efficaces. Le rédacteur est un spécialiste de la communication et non pas un spécialiste du produit qu'il va documenter : par essence, il peut donc s'adapter aux divers domaines techniques. (Bardez, dans COMTEC'98, cité par Clerc & Beudet, 2002, p. 38)

L'expertise du rédacteur, qu'il soit spécialisé ou non, réside dans la communication écrite et, quel que soit le domaine dans lequel il travaille, il est amené à rechercher de l'information sur le sujet à traiter et à faire valider cette information par des experts du domaine aux différentes étapes du processus de rédaction. Ce sont ses compétences en recherche et en traitement de l'information qui lui permettent de s'adapter à des domaines très variés, généralistes ou spécialisés.

Cette vision de la relation entre le champ de la rédaction technique et celui de la rédaction professionnelle a des répercussions sur les choix de formation : Clerc et Beaudet (2002) en concluent que les cursus en rédaction professionnelle peuvent être adaptés pour former des rédacteurs techniques, à partir du moment où les candidats ont une culture scientifique de base ou plus poussée.

La rédaction fonctionnelle et la rédaction professionnelle, qui peuvent toutes les deux être spécialisées ou non spécialisées, constituent le champ de ce que Labasse (2002) nomme la « rédaction appliquée [...] par opposition à la rédaction scolaire et à la rédaction littéraire » (p. 110).

1.2.2. La rédaction professionnelle *versus* l'écriture littéraire

Qu'est-ce qui distingue la rédaction appliquée, et partant la rédaction professionnelle, de l'écriture littéraire ?

A l'instar du rédacteur professionnel, l'écrivain peut exercer son activité à titre professionnel au sens où il peut tirer de son écriture ses moyens d'existence : cependant, alors qu'il s'agit d'un critère de définition du rédacteur professionnel, ce n'est qu'un élément accessoire dans la définition de l'écrivain. Nous ne voulons pas suggérer par le terme *accessoire* que la question des moyens de subsistance des écrivains ne serait pas importante : il s'agit seulement de souligner que le fait de vivre ou de ne pas vivre de son écriture n'est pas un critère définitoire de l'écrivain. Mallarmé ne vivait pas de son écriture et tirait ses moyens d'existence de son métier de professeur ; il serait difficile de soutenir qu'il n'était pas écrivain. Balzac vivait quant à lui de sa plume, ce n'est pas pour cette raison qu'il serait plus ou moins écrivain que Mallarmé.

La question de la dimension esthétique de l'écriture fait également difficulté : a priori il serait satisfaisant pour l'esprit de considérer que l'écriture professionnelle n'a pas de dimension esthétique alors que l'écriture littéraire se définit justement par cette dimension. Or ce critère se révèle fragile si l'on tente d'en cerner les contours.

Si nous envisageons la question du point de vue de la réception, cela renvoie à l'idée que l'écriture littéraire a pour visée de créer une émotion esthétique, de toucher le lecteur par la beauté. Toutes les écritures littéraires sont-elles orientées vers cela ? Inversement toutes les écritures professionnelles sont-elles dénuées de cette dimension ? La différence est plus de degré que de nature. Si nous nous penchons sur les caractéristiques textuelles, cela nous amène à la fonction poétique du langage telle

que travaillée par Jakobson (2003 [1963], chap. 11) : le message dans sa structure matérielle est considéré comme ayant une valeur intrinsèque, comme étant une fin, « l'accent [est] mis sur le message pour son propre compte » (p. 218). Mais Jakobson souligne qu' « il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient seulement une seule fonction. La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci » (p. 214). Si la fonction poétique est prédominante dans l'écriture littéraire, elle n'est pas forcément absente des autres écritures, comme en témoigne l'exemple du slogan politique analysé par le linguiste : *I like Ike* (p. 219). Ainsi la rédaction professionnelle peut tout à fait mettre en jeu la fonction poétique du langage mais elle n'est pas pensée comme prédominante alors qu'elle l'est dans l'écriture littéraire. On pourrait même suggérer qu'une trop grande absence de préoccupation poétique, esthétique, dans un texte professionnel finirait par créer un texte fade. Dans ce continuum, il y a une affaire de nuance, de délicatesse, conduisant ainsi à ne plus opposer radicalement l'écriture professionnelle à l'écriture littéraire. Une vision dualiste qui associe la dimension esthétique à l'écriture littéraire et la dimension utilitariste à l'écriture professionnelle, nous semble ainsi peu pertinente. La rédaction professionnelle est utilitariste au sens où le scripteur en tire ses moyens de subsistance : cela concerne l'acte d'écriture mais cela ne détermine pas les caractéristiques des écrits produits. Ces derniers peuvent viser la communication de messages mais aussi la création d'affects qui peuvent passer par une dimension esthétique.

Les notions d'*organisation cliente* et de *mandat* permettent-elles d'apporter un élément plus décisif pour différencier le rédacteur professionnel de l'écrivain, la rédaction professionnelle de l'écriture littéraire ?

Au traditionnel ménage à trois que constituent le scripteur, le texte et son lecteur – déjà difficile à gérer pour n'importe quel rédacteur –, se surajoute ici le mandant, soit le client pour lequel écrit le rédacteur professionnel, et dont la présence élève d'un cran la complexité de la tâche. (Beudet & Clerc, 2008, p. 2)

La littérature de commande existe et les écrivains sont souvent liés à des éditeurs par des contrats qui leur imposent des contraintes, mais ce n'est pas comparable au mandat qui lie le rédacteur professionnel à son mandant, à son organisation cliente : nous ne sommes pas dans le domaine de l'expression personnelle, individuelle, mais dans celui de la communication (Labasse, 2002) et c'est le mandant qui décide du sens et/ ou de la finalité de l'écriture. Ce qui apparaît

comme spécifique à la rédaction professionnelle est le fait que l'écriture est réalisée à la place d'autrui et que le rédacteur professionnel n'assume pas, une fois son travail accepté par le mandant, la responsabilité auctoriale de ce qu'il a écrit⁷. C'est donc la situation de communication particulière qui donne un premier élément pour identifier la rédaction professionnelle : nous sommes ici au cœur de la définition de la rédaction professionnelle et du métier de rédacteur professionnel ; nous y reviendrons pour mieux cerner les contours de cette situation de communication (voir 1.3., en page 22).

1.2.3. La rédaction professionnelle *versus* l'écriture scolaire

Sans entrer dans l'évolution historique des pratiques scolaires vis-à-vis des productions d'écrits, nous indiquerons seulement que l'écriture scolaire correspond à des écrits d'apprentissage. A l'école, au collège et au lycée, il s'agit de rendre l'élève capable de produire des écrits de genres et de registres variés ; à l'université, la production d'écrits est rarement l'objet en France d'un cours spécifique où l'écrit serait objet d'enseignement, mais les étudiants sont très souvent évalués sur des productions écrites qui sont à la fois outil d'apprentissage et objet d'évaluation :

Les écrits d'apprentissage, à visée heuristique, ont pour objectif de rendre l'étudiant capable de reproduire, de transformer et d'adapter les connaissances de sa discipline dans un langage reflétant la pratique scientifique de sa communauté discursive. (Beaudet & Rey, sous presse)

Qu'est-ce qui distingue cette écriture d'apprentissage de la rédaction professionnelle ?

Le statut du scripteur et de ses productions est l'élément premier à considérer. L'élève est en formation et l'écriture est pour lui un objet et un moyen d'apprentissage. Ses productions, idéalement, devraient être évaluées avec bienveillance comme des étapes, l'enseignant ayant à cœur de souligner, à côté des éléments imparfaits et à corriger, les aspects prometteurs et ceux qui reflètent les avancées dans l'acquisition des compétences scripturales complexes. Le rédacteur professionnel est quant à lui justement réputé être professionnel, expert en écriture, et ses productions seront évaluées par le mandant comme des objets achevés devant répondre aux attentes. Cela ne préjuge d'ailleurs pas des compétences des élèves ou étudiants, ni de celles des

⁷ Cela nous amène d'ailleurs à voir les *nègres littéraires*, les *ghostwriters*, comme des rédacteurs professionnels. Si nous poussons le raisonnement à l'extrême, le nègre littéraire est un rédacteur spécialisé dans le domaine de la littérature : il n'est pas dans l'expression personnelle à visée esthétique, il répond à une commande, ici littéraire, et met ses compétences d'écriture au service du mandant.

rédacteurs qui sont de toute façon dans un apprentissage continué durant la pratique de leur activité.

A côté de cette différence de statut des scripteurs, la présence d'une organisation cliente et celle d'un mandat pourraient sembler, de prime abord, des éléments de distinction forts entre les deux types d'écriture. Les écrits scolaires sont communément liés à l'expression de soi, à l'expression de sentiments et de jugements personnels ; les cursus primaire et secondaire en France sont construits sur l'idée que l'élève doit apprendre à s'exprimer, à formuler (à l'écrit comme à l'oral) des opinions personnelles, à rendre compte de ses sentiments et de ses jugements, si possible argumentés. L'esprit critique est valorisé et sa construction présentée comme une des finalités de l'enseignement⁸.

Labasse (2009, p. 243) identifie la distinction entre les écrits scolaires et les écrits professionnels, dans le passage de « l'expression (de soi-même ou de quelque chose) » à « la communication (avec quelqu'un) ». Beaudet et Alamargot (2011) soulignent quant à eux le nécessaire abandon de l'expression de soi pour s'adapter à l'organisation cliente, lorsqu'il s'agit de passer du statut d'étudiant à celui de rédacteur professionnel :

Une composante essentielle de la qualité des communications produites en milieu de travail est leur conformité avec la culture dominante de l'entreprise ou de l'institution où l'acte de communication prend place. L'originalité et l'esprit critique sont sollicités comme outils d'efficacité communicationnelle plutôt que d'expression de soi : un texte professionnel doit être lu et compris dans les paramètres de la situation de communication. (para. 4)

Reste que les écrits scolaires, lorsqu'ils sont destinés à être notés – ce qui est le cas le plus fréquent en France –, sortent du cadre de l'expression de soi et sont évalués à l'aune de leur adéquation au sujet et aux consignes, éléments comparables au mandat auquel répond le rédacteur professionnel. La vision romantique de l'écriture a érigé l'originalité au rang de valeur (Bordas, 2002, pp. 413-414) et précipité la chute, au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle, de la rhétorique comme outil d'enseignement (Compagnon, 1999; Fumaroli, 2002 [1980]). Cette évolution a pu laisser penser que les productions écrites étaient effectivement jugées sur le critère de

⁸ Citons par exemple les programmes de 3e publiés en 2008 et qui entrent en application en septembre 2012 : « Les activités d'écriture permettent à l'élève d'affiner l'expression de soi, de développer et d'affirmer son point de vue dans l'argumentation, de mettre l'accent sur l'implication et l'engagement (opinion, conviction, émotion), ou au contraire, la mise à distance et le détachement (objectivité, distance critique, humour). » (Ministère de l'éducation nationale, B.O. spécial n°6 du 28 août 2008, p. 11)

l'expression de soi, et donc de la sincérité et de l'originalité. Mais les enseignants qui évaluent le font avec les critères d'une culture dominante, celle des lettrés. Répondre aux attentes de ces lettrés constitue, à notre sens, un mandat. L'élève qui réussit est celui qui a bien compris quel était ce mandat, qui écrit selon les codes des genres scolaires et qui a intégré la culture dominante de l'institution, d'où la marche importante à gravir pour les élèves qui n'ont pas reçu en héritage ce capital culturel⁹.

Par ailleurs, surtout à partir des années 1970, la perception de l'écriture comme une pratique sociale a parfois conduit à expliciter les critères de réalisation et à ancrer les productions écrites dans des situations de communication, certes fictives, mais permettant aux élèves d'écrire au moins virtuellement pour un autre lecteur que l'enseignant. De la même manière, les projets qui font sortir l'écriture de la classe visent à inscrire l'acte d'écriture dans une communication sociale extra-scolaire et à préparer les élèves à des situations de production écrite plus proches de celles qu'ils pourront rencontrer en tant qu'adultes¹⁰ (Reuter, 2002 [1996], chap. 2). Ceci dit, même lorsque le mandat n'est pas explicite et que la production scolaire se fait au sein de la classe avec comme seul lecteur l'enseignant de français, sans qu'une situation de communication virtuelle extra-scolaire soit imaginée¹¹, un mandat implicite existe. Il serait totalement illusoire de penser que l'écriture scolaire est évaluée « dans l'absolu » (ce qui est d'ailleurs irréalisable, l'évaluation se faisant toujours relativement, à l'aune de critères plus ou moins conscients, plus ou moins explicites).

Il reste donc, pour distinguer l'écriture professionnelle de l'écriture d'apprentissage, les conséquences du statut du scripteur sur le document produit. Dans l'écriture scolaire, le mandat se double du fait que l'écrit est le produit d'un élève ou d'un étudiant : le travail est corrigé, éventuellement amendé, mais il peut rester à l'état de texte inabouti, ce qui n'est pas le cas du texte produit par le rédacteur professionnel qui doit être révisé, validé et approuvé par l'organisation cliente.

⁹ Bourdieu et Passeron (1970) mettent en évidence au sein de ce capital « l'influence du capital linguistique » dans la sélection, « les correcteurs étant le plus souvent contraints, à l'agrégation comme au baccalauréat de rabattre de leurs exigences en matière de savoirs et de savoir-faire pour s'en tenir aux exigences de forme. » (p. 91). On est alors loin d'une primauté donnée à l'expression de soi dans les critères d'évaluation.

¹⁰ Nous pensons en outre à Freinet et à la place donnée dans sa classe à l'imprimerie, élément parmi d'autres d'une écriture que l'enseignant souhaite dégager de son statut scolaire.

¹¹ C'est le cas par exemple de deux des trois travaux proposés à l'écrit de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat, le commentaire littéraire et la dissertation.

Le texte professionnel n'appartient pas au rédacteur, il n'a pas le privilège du mot de la fin. Ce n'est pas le cas des écrits universitaires, qui appartiennent à l'étudiant. (Beudet & Rey, sous presse)

La posture du rédacteur professionnel lui confère légitimité face à l'écriture mais la situation de communication particulière de l'écriture pour autrui lui impose humilité face au jugement de l'organisation cliente, qui, si elle ne possède pas forcément les compétences pour écrire, détient le pouvoir économique et juge l'efficacité communicationnelle des écrits qu'elle commande.

1.3. Ecrire pour autrui : l'élément nodal de la rédaction professionnelle

Différents éléments nous ont permis d'approcher les spécificités de l'activité du rédacteur professionnel et de la situer relativement au sein du vaste champ de l'écriture : rédaction comme activité principale, statut d'expert en écriture et non écriture d'apprentissage, dimension utilitariste de l'acte d'écrire qui ne préjuge pas des caractéristiques de l'écrit produit. C'est toutefois la situation d'énonciation particulière dans laquelle se trouve placé le rédacteur professionnel qui nous semble la plus à même de caractériser son activité de manière distinctive. Cette question est fréquemment évoquée dans les travaux de recherche.

Loslier (2001) traite de la difficulté pour le rédacteur professionnel d'argumenter pour un destinataire « flou », visant par cette expression les « communautés » auxquelles s'adressent par exemple les organismes institutionnels de la société québécoise. A cette occasion, elle souligne la spécificité de la situation d'énonciation :

Il convient de distinguer le rédacteur professionnel (celui qui est mandaté pour produire l'écrit) de l'énonciateur (celui qui prend réellement la parole, qui assume les propos, celui qui mandate le rédacteur). (p. 56)

Beudet et Clerc (2008) mettent quant à elles l'accent sur la pluralité des voix que fait entendre le rédacteur professionnel :

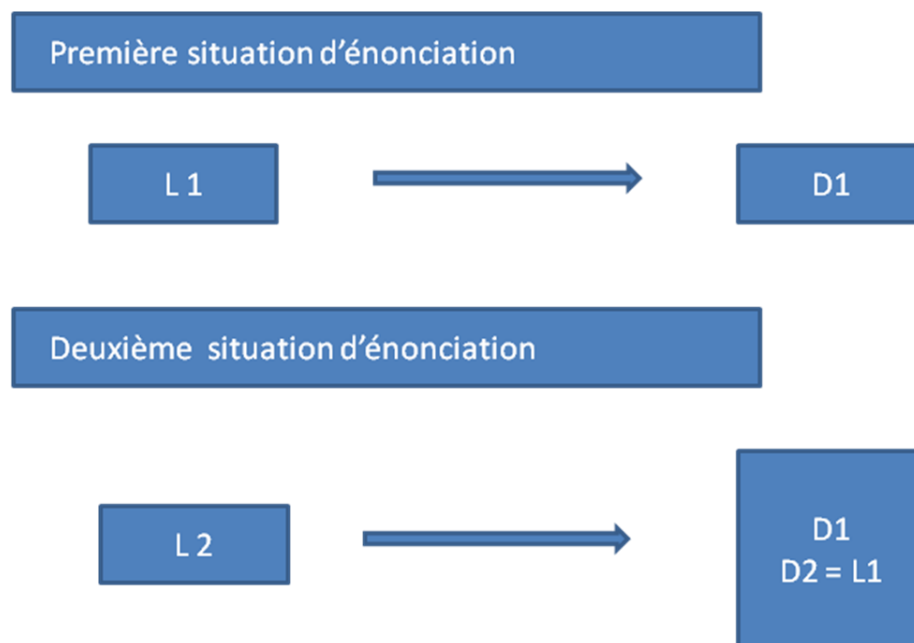
[...] en rédaction professionnelle, le scripteur met en scène des êtres énonciatifs divers qui correspondent à ses mandats : il n'est pas à la recherche de sa voix énonciative propre, ce qui caractérise, par exemple, le scripteur en situation d'apprentissage de la rédaction universitaire, car l'écrit universitaire est fondamentalement de nature heuristique. (p. 2)

Démêlons les éléments de cette complexité.

Dans une première¹² situation d'énonciation, le mandant, l'organisation cliente (Locuteur 1, L1), doit produire un énoncé écrit à destination d'un client, d'un collaborateur, de l'ensemble du personnel de l'organisation, etc. (Destinataire 1, D1).

Parce qu'il n'a pas les compétences ou le temps pour produire cet énoncé, une deuxième situation d'énonciation est convoquée : le rédacteur professionnel (Locuteur 2, L2) écrit à la place du mandant avec un double destinataire : le mandant (L1 devenu Destinataire 2, D2) qui a une représentation de l'écrit à produire et qui validera le travail, et D1, le destinataire de la première situation d'énonciation.

Pour plus de clarté, schématisons sommairement cela :



Cette complexité peut se rapprocher par certains aspects de la double énonciation théâtrale travaillée par Ubersfeld (1982 [1977], chap. VI). Le texte théâtral est analysé comme étant constitué de deux ensembles imbriqués : « un discours rapporteur, dont le destinataire est l'auteur (le scripteur) », le destinataire le public,

¹² Nous la qualifions de première parce qu'elle est à la base de l'existence de la seconde, sans elle, la seconde n'aurait pas de raison d'être. Elle s'inscrit également dans une temporalité, elle pré-existe virtuellement à la deuxième mais elle n'est effective qu'après la réalisation de cette dernière.

l'énoncé étant constitué des répliques et des didascalies ; « un discours rapporté » (p. 229) dont le destinataire et le destinataire sont tour à tour les différents personnages, l'énoncé n'étant constitué alors que des répliques. Écoutant les échanges entre les personnages, le spectateur a conscience de ce phénomène de double énonciation, il en est le témoin, un des acteurs et même la raison d'être. Thémène faisant le récit de la mort d'Hippolyte à Thésée, c'est aussi Racine apprenant cette mort aux spectateurs, mais c'est aussi le dramaturge nous donnant à voir l'impact de ce récit sur Thésée. Si la situation d'énonciation de la rédaction professionnelle est également double, les deux strates s'entremêlent différemment puisque une des instances, le mandant, appartient aux deux situations d'énonciation, destinataire de l'une et locuteur fictif de la seconde. L'énoncé est quant à lui strictement identique.

Pour en saisir toute la complexité, le recours à la théorie polyphonique de l'énonciation de Ducrot (1984, chap. VIII) peut être aussi éclairant¹³. Se plaçant dans le cadre de la pragmatique linguistique, Ducrot conteste ce qu'il identifie comme un postulat, un préalable de la linguistique moderne : l'unicité du sujet parlant.

C'est cette théorie « un énoncé-un sujet » qui permet d'employer l'expression « le sujet », en présupposant comme une évidence qu'il y a un être unique auteur de l'énoncé et responsable de ce qui est dit dans l'énoncé. Si donc, on n'a pas de scrupule ou de réticence à employer cette expression, c'est qu'on ne songe même pas à mettre en doute l'unicité de l'origine de l'énoncé. (p. 189)

Il distingue tout d'abord le locuteur de l'auteur empirique de l'énoncé, son producteur. Il définit le locuteur comme « un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé » (p. 193). Prenant l'exemple d'une circulaire du lycée que son fils peut lui apporter et lui demander de signer, il souligne qu'il n'est pas l'auteur empirique du texte mais qu'en le signant il apparaîtra comme le locuteur de l'énoncé : « D'une part, j'en aurai pris la responsabilité [...] D'autre part, je serai l'être désigné par les marques de la première personne » (p. 194).

Il distingue ensuite l'auteur empirique et le locuteur, des énonciateurs :

J'appelle « énonciateurs » ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils « parlent », c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles. (p. 204)

¹³ Notons d'ailleurs qu'Ubersfeld s'appuie explicitement (p. 227) sur des travaux antérieurs de Ducrot.

Ce qui nous intéresse ici pour la description de la situation d'énonciation particulière de la rédaction professionnelle, c'est avant tout l'attention portée à la dimension polyphonique du sujet parlant : l'auteur empirique de l'énoncé est le rédacteur professionnel et, au sein de la seconde situation d'énonciation, il est locuteur, il est responsable de cet énoncé ou plutôt il est responsable de l'énonciation ; mais au sein de la première situation d'énonciation il n'est pas locuteur : lorsque l'écrit est validé par le mandat, le rédacteur professionnel disparaît et c'est le mandant qui devient locuteur de l'énoncé.

A la différence de ce qui se passe dans la théorie de la polyphonie de Ducrot, l'enjeu de la rédaction professionnelle est que le dédoublement du sujet parlant ne soit pas perçu du destinataire final : la polyphonie, le caractère double de la situation d'énonciation, n'est perceptible qu'en coulisses, lors de la phase d'écriture, lors de la phase de validation, mais l'énoncé ne doit pas en garder trace pour le destinataire final. Le rédacteur et le mandant, c'est-à-dire, dans la terminologie de Ducrot, l'auteur empirique et le locuteur, constituent un tandem invisible à même de percevoir dans l'énoncé certaines marques de ce dédoublement, mais cela ne doit pas être apparent pour le destinataire final.

On comprend toute la complexité de la tâche énonciative du rédacteur : s'effacer non pas au profit d'une apparente objectivité mais au profit de la subjectivité d'un mandant, subjectivité qui peut prendre des formes très variées. En effet, le rédacteur professionnel peut être amené à produire « le mot du président » au sein d'un journal interne d'entreprise, et la subjectivité du mandant devra alors s'exprimer explicitement ; à l'inverse pour un rapport annuel ou un compte-rendu de réunion, le rédacteur professionnel ne devra afficher aucune subjectivité. Cela suppose tout autant une bonne connaissance du destinataire final que du mandant.

Qu'en est-il de la prise en charge énonciative pour le rédacteur professionnel ? Le rédacteur juge que son texte est adapté à ce qui lui a été demandé, mais ne se prononce pas sur la valeur de l'acte d'énonciation assumé par le mandant. Le « vouloir dire » est celui du mandant, le « dire » est celui du rédacteur ; le « vouloir dire » du rédacteur correspond au « vouloir dire le vouloir dire » du mandant. Le texte sera jugé pertinent par le mandant s'il y a adéquation entre son « vouloir dire » et le « dire » du rédacteur professionnel.

Réaliser le mandat qui lui est confié revient pour le rédacteur professionnel à endosser le rôle d'un énonciateur qui n'est pas locuteur, sans qu'apparaisse son propre positionnement énonciatif sur l'énonciation seconde : s'effacer au profit d'un autre.

1.4. Un avatar du secrétaire, du nègre littéraire et de l'écrivain public au temps de la littérature étendue

En dessinant les contours du rédacteur professionnel apparaissent en filigrane des métiers plus anciens et plus communément identifiés, tous liés par l'idée d'une écriture pour autrui : celui de *secrétaire*, de *nègre littéraire* ou encore d'*écrivain public*. Nous pencher sur certains éléments lexicographiques peut nous permettre de mieux cerner la place occupée par le métier de rédacteur professionnel vis-à-vis de ces professions. L'étymon de *secrétaire* rattache ce terme à la notion de « secret » et certaines acceptions, sorties d'usage aujourd'hui, renvoient directement à cette dimension : figure du « confident », de l'« ami » au XIII^e siècle, le secrétaire peut désigner au XVI^e « une personne discrète sachant garder des secrets » (Rey, 1994 [1992], p. 1905). Lorsque le sème de l'écriture apparaît dans le sens du mot, la notion de secret est remplacée par celle d'une écriture pour autrui, ce qui suppose une relation de confiance :

Depuis le XIV^e s., le nom désigne (v.1350) une personne attachée à une personne de haut rang, à une autorité, et qui rédigeait des lettres, des dépêches de caractère officiel [...] le mot a désigné (1611) un officier attaché à un corps militaire pour les affaires administratives, puis un écrivain public (1636, n.m.), s'appliquant généralement depuis le XVII^e s. (1636) à une personne qui rédige certaines pièces, s'occupe de l'organisation d'une assemblée, etc., puis d'un service administratif, d'un organisme et, plus largement, à *une personne qui écrit pour le compte de qqn.* (apr.1650). (p. 1905, c'est nous qui soulignons)

A partir du XVIII^e siècle le terme *nègre* est employé pour désigner un « auxiliaire qui prépare le travail de quelqu'un et [en particulier une] personne anonyme qui rédige pour une personnalité, qui compose les ouvrages d'un auteur connu. » (*Trésor de la langue française informatisé* (TLFi)¹⁴). Deux éléments de définition semblent propres à distinguer le nègre littéraire du secrétaire : dans le cas du nègre littéraire l'écrit est destiné à la publication, et le mandant est connu. Celui pour

¹⁴ Nous avons consulté le *Trésor de la langue française* et les huitième et neuvième éditions du *Dictionnaire de l'Académie française* sur le site du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : <http://www.cnrtl.fr> ; les cinquième et sixième éditions du DAF sur le site des Classiques Garnier numériques : <http://www.classiques-garnier.com.lama.univ-amu.fr>.

qui écrit le secrétaire appartient à un rang social élevé, ce qui ne va pas forcément de pair avec la notoriété, en revanche le mandant du nègre littéraire est connu dans le monde des lettres ou, plus largement de nos jours, dans celui de la scène médiatique.

Celui qui a recours au savoir-faire d'un écrivain public reste quant à lui dans l'obscurité, dans l'anonymat, et se caractérise par son absence de compétences relativement élémentaires en écriture. Il n'appartient pas à un milieu lettré (du moins dans la langue du travail d'écriture pour lequel il fait appel à autrui). Si pour le secrétaire ou le nègre, l'absence de compétences en écriture des mandants peut également expliquer qu'ils fassent appel à autrui, ils sont plutôt dans ces deux cas confrontés à des compétences d'écriture de haut niveau, et le manque de temps peut être une cause prépondérante du recours à un porte-plume. Ce sont en revanche les faibles compétences en écriture qui déterminent le recours à l'écrivain public. L'évolution lexicographique donne un aperçu des mutations de la société quant à l'importance de la demande associée à la profession d'écrivain public. Il faut attendre la sixième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (DAF), en 1835, pour que la collocation *écrivain public* soit présente dans l'article *Écrivain* : « *Écrivain public*, Celui qui écrit pour le public des lettres, des mémoires, des pétitions, etc. ». Dans la cinquième édition, en 1798, cette acception apparaît dans l'article *Écrivain* sans qu'il soit besoin d'ajouter l'adjectif *public* : « On appelle aussi *Écrivain*, Celui qui écrit pour le public des lettres, des mémoires, des demandes, etc. ». Lorsque les compétences en écriture sont peu répandues dans la population et partagées par un groupe restreint, le simple terme *écrivain* peut ainsi porter cette acception ; la double pression de l'accroissement des compétences en écriture et de la montée en puissance du terme *écrivain* comme « auteur d'ouvrage littéraire » (Viala, 1985, chap. 9), va amener à le spécifier par l'adjectif *public* (Fonvielle, et al., sous presse). La huitième édition du DAF, en 1932-1935, semble quant à elle prendre acte du caractère désuet d'une profession basée sur des compétences de plus en plus répandues dans la population : ainsi l'expression *écrivain public* est-elle définie à l'imparfait : « *Écrivain public* se disait de Celui qui faisait métier d'écrire pour le public des lettres, des mémoires, des pétitions, etc. ». En 1992, la neuvième édition utilise à nouveau le présent et élargit le champ des publics :

« Personne dont le métier est d'écrire pour le compte d'autrui. Écrivain public, qui rédige des lettres, des requêtes, pour ceux qui ne savent pas écrire ou qui maîtrisent mal l'expression écrite. Il existe encore en France des écrivains publics. ».

Des degrés apparaissent ainsi : on peut savoir écrire mais mal maîtriser l'expression écrite et avoir besoin de recourir aux services d'un écrivain public pour accomplir des tâches d'écriture qui excèdent les compétences d'écriture de base.

Comment le métier de rédacteur professionnel se situe-t-il par rapport à ces métiers plus communément identifiés ? Ces derniers constituent des cas particuliers de la rédaction professionnelle, réunis par le fait que le mandant est un particulier. Le rédacteur professionnel englobe ces trois métiers et les dépasse largement : le mandant n'est pas en priorité un particulier mais une entreprise ou une institution. Cela témoigne de l'évolution de la place de l'écriture dans notre société.

Au sein des entreprises, si les besoins en écriture de haut niveau peuvent être remplis par des collaborateurs dont ce n'est pas l'occupation principale (*rédaction fonctionnelle*, voir 1.2.1, en page 15), le rédacteur professionnel – comme salarié ou sous-traitant – apparaît de plus en plus comme un rouage essentiel de l'activité économique : les études menées au Québec (Clerc & Beaudet, 2002) et en France (Fonvielle, et al., sous presse) sur les besoins des entreprises concernant les personnels dédiés à l'écriture mettent ainsi en évidence un essor considérable.

L'écrit produit par le rédacteur professionnel dépasse les limites du texte produit par le secrétaire, le nègre littéraire ou encore l'écrivain public. Expert en écriture de haut niveau, il doit fabriquer des objets de communication à l'heure du multimédia et du numérique. Fonvielle et al. (sous presse) mettent l'accent sur le changement que cela suppose dans les techniques à dominer par le rédacteur professionnel, « maîtrise de l'hypertextualité ou de la disposition du texte numérique par exemple ». Il fabrique un document qui n'est pas qu'un texte : c'est un objet pluridimensionnel comportant une dimension visuelle indissociable de sa dimension lisible : la mise en forme – notice, brochure, rapport –, le choix des caractères, la gestion des pages, des titres sont autant d'éléments caractérisant l'objet fabriqué.

1.5. Construction d'une identité professionnelle visible

L'émergence de la *rédaction professionnelle* comme objet de réflexion pour les praticiens eux-mêmes intervient voici une trentaine d'années au Québec et correspond au souci de construire une identité professionnelle commune et reconnue.

Au sein de la Société des traducteurs du Québec (STQ) fondée en 1940, un groupe de réflexion est créé en 1984 « afin de mieux définir la profession [de rédacteur professionnel] et d'établir des critères objectifs d'évaluation des compétences » (site

de la SQRP : <http://www.sqrp.org/pages/profil/historique.aspx?lang=FR-CA>). En 1986, une section de rédacteurs voit le jour dans la STQ, et, au début des années 1990, cette section s'autonomise pour devenir en 1993 la Société québécoise de rédaction professionnelle (SQRP). Un examen d'agrément annuel est organisé par l'association qui délivre aux lauréats le titre de *rédacteur professionnel*. En outre, en collaboration avec le *Certificat de rédaction*¹⁵ de la faculté de l'Éducation permanente de l'Université de Montréal, la SQRP organise des colloques : le premier qui s'est tenu en 2003 s'intitulait « La rédaction : une vraie profession », le second, en 2006, portait sur « Les outils québécois d'aide à la rédaction : un apport original dans la francosphère » (page « colloque » du site internet de la SQRP : http://sqrp.org/pages/communications/colloque_du_6_mai_2006.aspx?lang=FR-CA).

En France, la Société francophone de rédacteurs professionnels (SFRP) est créée en juin 2012 ; n'existaient jusque-là que des associations concernant des pans restreints de l'écriture pour autrui : la rédaction technique¹⁶ ou les écrivains publics¹⁷.

Métamorphose du secrétaire, du nègre littéraire et de l'écrivain public, le rédacteur professionnel sort de l'ombre pour occuper au sein des entreprises une place de choix du fait de l'importance accrue des compétences en écriture de haut niveau : nous assistons ainsi à l'émergence d'un métier qui se dote des attributs attendus d'une profession. L'apparition de formations continues et initiales dédiées à ce métier porte l'ambition de remplacer l'apprentissage issu de l'expérience – apprentissage que l'on a vite fait d'assimiler au don – par un apprentissage lié à un enseignement explicite et spécifique.

¹⁵ Ce programme universitaire, proposé le soir, « donne aux étudiants l'occasion d'enrichir leurs compétences en rédaction et en révision linguistique. Le programme s'adresse aux personnes appelées à rédiger ou à réviser des textes dans le cadre de leurs fonctions, ou encore à celles qui, maîtrisant la grammaire, désirent développer leurs habiletés en rédaction. » (site de cette faculté : <http://www.fep.umontreal.ca/redaction/index.html>)

¹⁶ *Conseil des rédacteurs techniques* (CRT) : <http://crt.chez.com/>

¹⁷ Une association, l'*Académie des écrivains publics de France* : <http://www.ecrivains-publics.fr/>, et un syndicat, le *syndicat national des prestataires et conseils en écriture* (SNPCE) regroupant essentiellement des écrivains publics indépendants même s'il indique viser une audience plus large, «toutes les [...] professions de services d'aide à l'écriture» (site du syndicat : <http://www.snpce.fr/pages/02.metiers.html>).

Partie 2

-

**La rédaction professionnelle, quelle didactique pour
cet objet d'enseignement émergent ?**

Qu'enseigner et comment enseigner lorsqu'on entend former à la rédaction professionnelle ? La réponse se construit au sein de la communauté de chercheurs et d'enseignants qui participent aux programmes de formation des rédacteurs et qui prennent comme objet d'étude la rédaction professionnelle.

2.1. L'émergence de formations universitaires et de réseaux de recherche

Au Québec, des programmes universitaires en rédaction professionnelle apparaissent depuis la fin des années 1970 (Beaudet & Clerc, 2008), et, aujourd'hui, des programmes d'études en rédaction française existent dans de nombreuses universités québécoises : universités de Montréal, de Sherbrooke, d'Ottawa, Laval à Québec, université du Québec à Chicoutimi, Gatineau, Montréal, Trois-Rivières (site du RRIR : <http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie/spip.php?article55>).

En France, les formations sont moins nombreuses mais l'effervescence est manifeste dans le domaine. Concernant les spécialités ou les parcours de niveau master centrés explicitement sur la rédaction professionnelle¹⁸, outre le parcours de l'université d'Aix-Marseille qui est à l'origine de notre étude, il existe un master de Lettres *Spécialité métiers de la rédaction, parcours écrits professionnels* à l'université Charles-De-Gaulle-Lille 3 ; quatre autres universités offrent une formation dans le domaine de la rédaction professionnelle mais uniquement pour la deuxième année de master : l'université Lumière Lyon 2 avec une spécialité *Lettres appliquées à la rédaction professionnelle* créée en 2000 au sein du master de Lettres, l'université Paris 3 Sorbonne nouvelle avec un master 2 professionnel *Lettres appliquées aux techniques éditoriales et à la rédaction professionnelle*, l'université Paris Ouest Nanterre La Défense avec un parcours *Rédaction et édition de l'écrit* au sein du master de Lettres, et l'université d'Angers avec une spécialité *Edition, édition multimédia et rédaction professionnelle*.

¹⁸ Nous ne faisons pas mention des formations de rédacteur technique ou de rédaction/traducteur pour lesquelles la valence « compétences techniques » ou « compétences de traduction » est première. L'université de Bretagne occidentale propose ainsi, au sein de son master *Langue et Communication*, une spécialité *Rédacteur/Traducteur* dont l'objectif est de former des professionnels chargés de « la traduction et la rédaction de textes techniques sur tous supports (papier, web,...), la gestion de projet de traduction/rédaction, la communication multilingue, la localisation (adaptation d'un logiciel, d'un programme au contexte linguistique et culturel local) » (site de l'université de Bretagne occidentale : http://formations.univ-brest.fr/fiche/FR_RNE_0290346U_PROG7754/FR_RNE_0290346U_PROG8293/presentation).

Parallèlement à ces formations universitaires, des enseignants-chercheurs prennent explicitement comme objet la rédaction professionnelle et s'organisent en réseaux. L'Association canadienne des professeurs de rédaction technique et scientifique (ACPRTS) a ainsi vu le jour au début des années 1980 ; affiliée à la Fédération canadienne des sciences humaines (FCSH), elle organise un congrès scientifique annuel et publie une revue, *Technostyle*. Les écrits concernés ont dépassé rapidement le champ de la rédaction technique ; les noms choisis tant pour l'association que pour la revue ne rendaient pas compte de l'aspect très large du domaine d'étude et semblaient le restreindre à la rédaction spécialisée : aussi en 2008, l'assemblée générale a-t-elle décidé de transformer le nom de l'association en Association canadienne de rédactologie (ACR) et celui de la revue savante en *Rédactologie – The Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing* (site de l'ACR : <http://cattw-acprts.mcgill.ca/fr/home.htm>). Dans le domaine plus spécifiquement francophone, Isabelle Clerc, professeur à l'université Laval de Québec, a fondé en 1997 le Groupe Rédiger, rattaché au Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières (CIRAL) :

Il réunit des chercheurs, professeurs et étudiants, en linguistique, en didactique, en littérature, en sciences de l'information et de la communication, en design graphique et multimédia. Ses travaux portent principalement sur la pratique de la rédaction professionnelle et sur les produits qui en résultent. (site du CIRAL : <http://www.ciral.ulaval.ca/redaction/gr1/expertise.htm>)

Les travaux de ce groupe sont orientés vers la recherche appliquée et les chercheurs sont associés à la publication d'un magazine grand public sur la rédaction professionnelle, *Rédiger*¹⁹ :

Publication annuelle à visée pédagogique, *Rédiger* rassemble des textes écrits par des étudiants inscrits aux programmes de rédaction professionnelle de l'Université Laval. L'équipe de rédacteurs expérimentés qui supervise ce travail de création poursuit un double objectif : faire connaître et reconnaître ce métier aux mille facettes. (site du CIRAL : <http://www.ciral.ulaval.ca/redaction/mag/>)

Une revue savante, intitulée *Recherches en Rédaction Professionnelle (RRP)*²⁰ et à laquelle collabore également le Groupe Rédiger, est créée en 2001 sous

¹⁹ Six numéros sont parus : le premier en septembre 1996, le sixième en septembre 2004.

²⁰ Cette revue, administrée conjointement à partir des universités de Sherbrooke et Laval à Québec et diffusée sur le web, n'a connu qu'un seul numéro, à l'hiver 2001.

l'impulsion de Céline Beudet professeur à l'Université de Sherbrooke (site de la revue : <http://pages.usherbrooke.ca/rrp-cb/>).

En France, suite à l'ouverture du parcours de rédacteur professionnel à l'université d'Aix-Marseille, un Réseau de recherches interdisciplinaire en rédactologie (RRIR) a vu le jour dans la continuité de l'ancien Réseau canadien de recherche interdisciplinaire en rédactologie (RCRIR). Coordonné par Véronique Rey, professeur à l'université d'Aix-Marseille, et par Céline Beudet, le RRIR « a pour mission première de regrouper les chercheurs et chercheuses en rédactologie [...] Ses activités se déploient sur trois axes : 1. la recherche fondamentale ; 2. la recherche appliquée et l'engagement social ; 3. l'enseignement de la rédaction professionnelle. » (site du RRIR : <http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie/>)

2.2. Une discipline d'enseignement en construction et en quête de légitimité scientifique

Cette communauté scientifique, encore peu fournie, travaille à cerner les contours de l'activité de rédacteur pour établir plus scientifiquement les contenus et les démarches de l'enseignement de ce métier. Il s'agit de construire une discipline universitaire associée à la rédaction professionnelle : *la rédactologie*. Cette volonté s'oppose aux représentations qui font de l'écriture un don ou le résultat d'une simple expérience : dans les deux cas, ces représentations dénie à l'écriture professionnelle la possibilité d'être un objet d'enseignement. Labasse (2002) identifie cette matière à « l'art de communiquer », c'est-à-dire à la rhétorique antique, et indique qu'elle n'a pas encore réussi à acquérir une légitimité scientifique, que ce soit par rapport aux acteurs du terrain, ou aux autres domaines scientifiques :

[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 ? C'est bien sur son expertise que Gorgias (comme ses descendants) est interpellé : « *Mon intention est d'interroger notre homme sur l'essence de son art : à quoi s'engage-t-il ; qu'est-ce qu'il enseigne ?* ». Puisqu'il se dit « *capable d'en former d'autres à ce métier* », Gorgias se doit d'expliquer « *la technique définie où il a sa compétence* ». Cet art, assène finalement le philosophe, n'est « *pas une technique du tout* », mais une simple « *affaire d'expérience* » (trad. Cazeaux, 1996, p. 8 ssq.). (pp. 98-99)

Pour avoir droit de cité en tant que discipline reconnue, le chemin à parcourir pour la rédactologie est exigeant : mettre au jour le savoir susceptible de conférer au rédacteur professionnel « une expertise », du fait de sa valeur « épistémologique » (« validée par

[sa] valeur intrinsèque ») et « praxéologique, c'est-à-dire sa valeur d'action, son apport réel à la pratique. » (p. 99). C'est à cette condition que la discipline sera reconnue, et par la communauté scientifique élargie, et par les praticiens.

Les intitulés de certains articles soulignent combien est forte la conscience d'arpenter un terrain en friche : « Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire » (Beaudet, 1999), « Entre déficit épistémologique et défi procédural : une discipline en souffrance d'expertise » (Labasse, 2002), « L'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec : Quels fondements disciplinaires ? Quelle reconnaissance institutionnelle ? » (Beaudet & Clerc, 2008). Certains articles se veulent programmatiques et s'achèvent sur des appels à développer les recherches interdisciplinaires pour nourrir la question de la rédaction professionnelle ou soulignent le travail à abattre pour fonder la discipline. Labasse (2002) conclut de manière éloquent, en mêlant la conscience de l'ampleur de la tâche à accomplir et l'enthousiasme devant ce labeur :

[...] nous avons défendu l'idée selon laquelle le développement de la méthodologie de la rédaction appliquée ne pouvait esquiver plus longtemps un double examen systématique de la valeur épistémologique et praxéologique des connaissances qui la constituent ou pourraient la constituer. [...] Peu de chercheurs ou d'enseignants ont aujourd'hui la chance de participer, peut-être, à un événement rare dans l'histoire des sciences : la (re)naissance d'un champ de connaissances. (pp. 109-110)

La recherche de légitimité concerne ainsi à la fois le versant universitaire avec la volonté d'asseoir les formations par un contenu clairement identifié, constitué en objet scientifique, et le versant professionnel avec le souci de la SQRP de délivrer des agréments.

2.3. Quelles références pour la construction de la rédactologie et l'enseignement de la rédaction professionnelle ?

2.3.1. Des éléments bien intégrés dans le champ de la rédactologie.

Dans le *De oratore*, Cicéron emprunte le genre du dialogue pour mettre au jour l'image de l'orateur idéal. Au livre III, Crassus, orateur et juriconsulte considéré comme le porte-parole de Cicéron, développe la troisième tâche de l'orateur, l'énonciation, et indique quelles qualités doivent y être associées :

Pour l'élocution (car je parlerai de l'action plus tard), les conditions principales ne sont-elles pas la pureté, la clarté, l'élégance, l'accord du style avec le sujet ? Sans doute vous n'attendez pas de

moi des préceptes sur les deux qualités que j'ai nommées les premières, la pureté et la clarté. (Livre III, X, trad. M. Nisard, 1840).

La pureté et la clarté sont toutes deux présentées comme des éléments indispensables et élémentaires de l'art oratoire, éléments sur lesquels Cicéron répugne à s'attarder dans ce traité de rhétorique politique. La pureté (désignée par le terme *latine*, « en bon latin ») correspond à la correction de la langue et Crassus y voit une qualité qui s'enseigne dès l'enfance, renonçant d'ailleurs à faire un orateur d'un homme qui ne connaîtrait pas les principes de la langue ; quant à la clarté (désignée indifféremment par les adjectifs *planus* ou *dilucidus* dans le texte latin), il s'agit de la capacité « à se faire entendre » et cela constitue également la base de l'art oratoire :

Ne nous arrêtons pas davantage sur les moyens d'acquérir cette clarté de style sans laquelle nous ne nous ferions pas comprendre. Ils consistent à n'employer que des termes corrects, usités, qui expriment bien ce qu'on veut énoncer ; à éviter les mots ou les phrases amphibologiques, les périodes à perte de vue, les métaphores trop prolongées, les idées jetées sans liaison, la confusion de temps ou de personnes, et le défaut d'ordre et de symétrie. Est-il besoin d'en dire davantage ? tout cela me semble la chose la plus facile, et je m'étonne souvent de voir des avocats s'exprimer d'une manière moins intelligible que ne le ferait le client, s'il plaiderait lui-même. (Livre III, XIII, trad. M. Nisard, 1840)

Quelques vingt siècles plus tard, ces qualités que l'Arpinate présente comme des aspects élémentaires de l'art oratoire, restent des éléments importants occupant des positions diverses dans le champ de la rédactologie, entre objets d'enseignement et sujets de recherche universitaire.

2.3.1.1. Attention portée à la correction linguistique dans les curriculums formels

La correction linguistique est une qualité impérative pour le rédacteur professionnel aux yeux des différents acteurs de sa formation et de son environnement professionnel. Savoir écrire, c'est avant tout écrire selon des normes syntaxique et orthographique, et cela a tendance à masquer les autres compétences nécessaires au rédacteur.

Décrivant l'évolution des programmes de baccalauréat en rédaction professionnelle offerts dans trois universités francophones du Québec, Beudet et Clerc (2008) mettent en évidence la part croissante prise dans ces curriculums formels par les cours à l'approche normative portant sur les compétences linguistiques, au détriment des cours visant une démarche de rédaction plus globale. Ainsi, concluant sur l'évolution du programme proposé à Sherbrooke depuis 1979, elles avancent l'idée

que les transformations didactiques ont été dictées par une vision de l'écriture qui en reste à des considérations superficielles :

Il existe une présomption épistémologique forte qui traverse les versions successives du programme d'enseignement de la rédaction à Sherbrooke : savoir écrire, c'est maîtriser le code linguistique dans tous ses aspects normatifs. Autre manière de dire les choses : est réputé savoir écrire l'étudiant capable d'écrire sans faute de grammaire, de syntaxe et d'orthographe et qui utilise le lexique conformément aux définitions et marques d'usage inscrites dans les dictionnaires de langue française plutôt qu'en fonction des pratiques usuelles de la langue courante. (p. 4)

Les attentes des employeurs en la matière ont été analysées à partir d'offres d'emplois, au Québec (études citées par Beudet & Clerc, 2008, p. 5) puis en France (Fonvielle, et al., sous presse) : ces études s'accordent sur la primauté donnée par les employeurs aux compétences liées au code linguistique.

Cette vision réductrice de l'écriture occulte « les compétences textuelles et discursives » au profit de « tâches de faible coût cognitif » (Fonvielle, et al., sous presse) ; dans le contexte français, elle est liée à la place prise au XIX^e siècle par l'orthographe dans l'enseignement primaire au moment de la mise en place progressive d'un enseignement destiné à une part plus large de la population. La promotion des connaissances en orthographe et en analyse grammaticale au rang de disciplines reines de l'enseignement primaire²¹, a eu des répercussions à long terme sur les représentations de l'enseignement du français et particulièrement de l'enseignement de l'écriture. Les compétences plus complexes mises en œuvre dans l'écriture sont moins facilement formalisables et, s'il est légitime que la correction linguistique soit une condition *sine qua non* de la reconnaissance de l'expertise du rédacteur professionnel, il serait fâcheux qu'elle soit perçue comme une condition suffisante et devienne l'essentiel des formations de rédacteur professionnel.

Il serait d'ailleurs intéressant de se pencher sur la façon dont les programmes faisant la part belle à la maîtrise du code linguistique, intègrent les résultats des recherches en didactique de l'orthographe et plus largement en didactique de la langue, résultats conçus dans un contexte scolaire, à destination d'élèves jeunes ; l'enseignement de l'orthographe à des adultes suppose une réflexion sur ce qui peut constituer un enseignement efficace, gage d'un apprentissage effectif. Des adaptations sont sans doute nécessaires pour faire vivre à des étudiants, qui ont déjà reçu un

²¹ Les instituteurs sont devenus des experts en la matière au fil du XIX^e siècle, grâce notamment à un large plan de formation continue (Chervel & Manesse, 1989).

enseignement en orthographe et qui présentent encore des défaillances en la matière, le défi et l'aventure de l'acquisition de l'orthographe :

[...] accompagner chaque élève dans sa conquête du système graphique du français, dans sa compréhension progressive d'un fonctionnement hautement complexe, dans l'appropriation de productions culturelles enracinées dans un passé lointain et remaniées au cours des siècles – l'orthographe, la grammaire –, pour des usages variés qui touchent à la fois à l'intime et au social. (Cogis, 2005, p. 379)

Il est frappant de constater que les travaux universitaires en rédactologie ne portent pas sur ces aspects : le code linguistique occupe une grande importance pour les employeurs, et dans certains cursus québécois, mais son enseignement à un tel niveau ne constitue pas un domaine de recherche actif. Il semble que le discours oscille en la matière entre deux positions peu porteuses d'effet : déploration sur le niveau des étudiants et injonction de s'améliorer.

2.3.1.2. Focalisation sur la clarté et la lisibilité favorisée par la situation québécoise

La clarté, deuxième qualité du style mise en évidence dans le *De oratore*, est en revanche une pierre angulaire des travaux des réseaux de recherche en rédactologie.

Les conditions d'exercice des rédacteurs professionnels au Québec ont donné de l'importance à cette question : rédigeant souvent des documents à destination du grand public dans le cadre de commandes d'organismes institutionnels, le rédacteur professionnel doit alors s'adapter à un lecteur dont les compétences en littératie sont l'objet de l'inquiétude des mandants. S'appuyant sur les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, menée en 2003 par Statistique Canada, avec le concours de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), Beudet et Rey (sous presse) soulignent que :

[...] la problématique de la littératie [...] est devenue le cadre de référence de plusieurs questionnements : en contexte professionnel, comment écrire pour être lu et compris par une population *comprenant près de 50% de faibles lecteurs* ? Quels savoirs et quels savoir-faire le rédacteur professionnel doit-il maîtriser pour accomplir ses mandats et atteindre l'objectif d'efficacité communicationnelle *auprès du plus grand nombre* ? (C'est nous qui soulignons.)

Les travaux de recherche du Groupe Rédiger (voir 2.1., en page 31) ont l'ambition de répondre à ce questionnement : ils s'inscrivent dans le cadre de « la production et de la réception d'écrits à caractère utilitaire » (site du Groupe : <http://www.com.ulaval.ca/recherche/groupe-de-recherche/groupe-de-recherche->

rediger/) et se penchent sur la question de la simplification des textes administratifs. Six rapports ont ainsi été produits à destination de ministères québécois sur la rédaction de documents administratifs, tous sont des recommandations qui partent de la caractérisation du destinataire comme faible lecteur et visent explicitement la simplification des documents²². Deux colloques organisés par ce groupe font également écho au souci du gouvernement québécois d'assurer la compréhension par le grand public des textes administratifs : *Rédaction professionnelle et impact social*, en 2000 dans le cadre du congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) à l'Université de Montréal, puis *Zoom sur une langue claire et accessible* en 2003 (site du CIRAL : <http://www.ciral.ulaval.ca/redaction/gr1/travaux.htm>).

Pour travailler sur « les moyens d'acquérir cette clarté de style » que Crassus expédiait en quelques mots dans le *De oratore*, les chercheurs en rédactologie réfléchissent sur la façon de mesurer des qualités associées au texte. « Peut-on évaluer la clarté d'un texte ? » s'interroge Labasse (1999a, p. 87). Il distingue deux voies qui ont été empruntées pour mener à bien cette entreprise : celle qui cherche les variables textuelles susceptibles de renseigner sur la lisibilité, et celle qui, s'appuyant sur diverses disciplines académiques, la psychologie, la neurologie, la linguistique, l'informatique, etc., « participe à la compréhension des processus cognitifs qui interviennent dans la production et la réception du discours, l'intégration des informations et leur mémorisation. » (p. 88). Cette dernière voie est ambitieuse par son interdisciplinarité et son pari de proposer des modèles de production automatisables de textes lisibles, mais peine à tenir ses « promesses sociétales » du fait même de la complexité de la tâche. La première voie est, quant à elle, en prise avec l'application, s'est essoufflée sur le plan théorique mais exerce une « influence sociétale considérable » (p. 88). Ce chercheur souligne ailleurs (1999b) le caractère « assez sommaire » des formules classiques de lisibilité²³ : basées sur la longueur des mots et la longueur des phrases, elles constituent un « indicateur intéressant, bien qu'approximatif, de la facilité de décodage lexico-syntaxique d'un document, mais

²² Citons seulement le premier, paru en 2002, *Simplification de la langue administrative : les formulaires imprimés et électroniques, les fiches du Répertoire des programmes et services*, produit à la demande du Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (site du CIRAL : http://www.ciral.ulaval.ca/redaction/gr1/doc/simplification_GR2002.pdf).

²³ « La plus répandue, proposée par Rudolf Flesch [...] se calcule, en multipliant le nombre moyen de mots par phrase par 1,015, et en multipliant le nombre de syllabes pour 100 mots par 0,846, puis en soustrayant 206,835 de la somme des deux chiffres précédents. Le résultat est généralement compris entre 0 (illisible) et 100 (très lisible). » (Labasse, 1999b, p. 276)

non de son intelligibilité : un texte peut être facile à lire et n'avoir aucun sens. » (p. 277). L'assimilation de la clarté à la lisibilité est réductrice et les recherches s'orientent souvent vers une prise en compte des environnements cognitifs globaux des destinataires (Cloutier, 2001)²⁴.

L'adaptation²⁵ du document écrit au destinataire suppose une connaissance de celui-ci et des compétences élargies du rédacteur mais, lorsque le destinataire est principalement caractérisé par ses défaillances en lecture, et que le texte est censé avoir une efficacité communicationnelle assurée, l'adaptation du texte au destinataire n'a plus grand-chose de spécifique : rédiger un texte lisible par un faible lecteur revient ainsi à rédiger un texte simple et dépourvu d'ambiguïté, tâche qui n'est pas *simple* mais qui ne concerne qu'une petite partie des documents que le rédacteur professionnel peut être amené à produire. L'enseignement de la clarté occupe une place importante dans les programmes en rédaction professionnelle : il faut cependant viser un juste milieu entre l'obscurité et la simplification asséchante. Le document écrit que le rédacteur produit se doit d'être lisible et clair mais les destinataires et les situations de communication auxquels il est confronté sont variés ; il produit bien d'autres documents que des formulaires administratifs à remplir par les administrés. En outre il est important de garder à l'esprit que la lisibilité n'équivaut pas à l'intelligibilité et qu'une simplicité basée sur une utilisation élémentaire du langage, d'où les figures de style seraient par exemple exclues, est loin de constituer l'assurance d'une communication réussie. Dans les qualités du discours, Crassus associe d'ailleurs l'élégance à la correction et à la clarté, faisant ainsi référence au caractère orné des discours, à la théorie des figures. L'ornementation du discours ne se confond pas avec une élocution surchargée et creuse, ainsi qu'a parfois pu le laisser croire la réduction de la rhétorique à la seule théorie des figures (Genette, 1970). Associée aux autres parties de la rhétorique, elle prend sa part dans l'efficacité du discours :

Quel est donc l'homme qui frappe de surprise et de terreur ceux qui l'écoutent, qui leur arrache des cris d'admiration, qui présente à leurs esprits étonnés l'image d'un dieu parmi les mortels? C'est celui dont les pensées et les expressions se suivent avec ordre et netteté, celui dont le style élégant, riche, abondant, rappelle à l'oreille la cadence et l'harmonie des poètes : celui, en un mot, qui a ce que j'entends par une élocution ornée. (Cicéron, *De oratore*, Livre III, XIV, trad. M. Nisard, 1840)

²⁴ Article au titre éloquent : « La clarté : pour qui ? »

²⁵ Quatrième qualité envisagée par Cicéron, l'*aptum*, sur laquelle nous nous attarderons en 2.3.3.3., pp. 46-47.

Les propos de Crassus ne sont pas anachroniques pour notre objet : le rédacteur professionnel ne rédige pas que des formulaires visant à transmettre et à réclamer des informations administratives ; les documents écrits qu'il produit sont de genres et de registres variés et ils visent une communication dont les affects ne sont pas exclus. Pour inciter à agir, pour transmettre des émotions, un texte plat et neutre ne suffit pas. Il ne faudrait pas, sous prétexte de clarté, priver le discours des éléments qui participent à son efficacité communicationnelle.

2.3.2. Une didactique connexe en pleine expansion et aux savoirs de référence pluridisciplinaires : la didactique de l'écriture scolaire

Si les recherches en rédactologie sont encore balbutiantes, l'enseignement de l'écriture à l'école constitue un champ très actif depuis les années 1980 : dans l'état de l'art qu'elle propose en 1995, Barré de Miniac voit d'ailleurs dans les années 1980 « les années « écriture », comme les années soixante-dix ont été celles de la lecture » (p. 93). Depuis, d'autres articles de synthèse soulignent le dynamisme de ce domaine d'étude (Halté, 2002; Musset, 2011; Schneuwly, 2002). Des travaux sur l'écrit et l'écriture dans des champs disciplinaires divers ont servi de base à la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture : l'anthropologie, la sociologie, la sociolinguistique, la psychologie cognitiviste, la psychologie interactionniste, la psycholinguistique, la linguistique, la sémiotique, la génétique textuelle, l'histoire (de l'écriture, de l'enseignement de l'écriture), etc., ont ainsi innervé la didactique (Barré de Miniac, 1995; Petitjean, 1998).

Brossons à larges traits ces apports en nous appuyant particulièrement sur l'article de Petitjean : il rend compte de la façon dont des chercheurs, membres de la revue *Pratiques*, ont transposé les différentes recherches théoriques sur l'écriture au sein d'une collection de manuels de collègue, *Maîtrise de l'écrit*²⁶. Notons que l'importance et la diversité des travaux sur la didactique de l'écriture scolaire ne préjugent pas de leur transfert dans les pratiques : il s'agit ici de dresser un tableau des apports sur lesquels la didactique de la rédaction professionnelle pourra éventuellement prendre appui, et nullement de prétendre donner un aperçu représentatif des pratiques effectives dans les classes.

²⁶ Quatre manuels pour les élèves (6^e, 5^e, 4^e, 3^e) publiés entre 1994 et 1997 chez Fernand Nathan.

En mettant en lumière les effets de l'écriture sur les modes de pensée, les travaux de Goody (1979) ont notamment permis aux didacticiens de formuler l'idée que « l'école engage trop rapidement des apprentissages formels en faisant l'économie d'apprentissage culturels sur la raison graphique » (Petitjean, 1998, p. 107). Sociologues et socio-linguistes apportent pour leur part un éclairage sur les pratiques d'écriture au sein de la famille et du monde du travail, et étudient les représentations de l'écriture. Ces approches anthropologiques et sociologiques ont tracé des voies fructueuses pour l'enseignement de l'écriture ; elles conduisent à ouvrir le champ des pratiques scolaires aux écrits sociaux habituellement délaissés au profit des écrits fictionnels, et à proposer aux élèves des connaissances et des activités qui mettent l'accent sur les fonctionnalités de l'écriture. Il apparaît en outre important de ne pas en rester à un apprentissage implicite de l'écriture qui repose sur les habitus culturels des élèves et laisse en dehors de l'apprentissage les élèves dont le capital culturel est faible. Quant au travail avec les élèves sur leurs représentations de l'écrit et de l'écriture, il permet notamment de relativiser les discours surnormés qui assimilent souvent l'écriture à « des opérations dites de « bas niveaux » (calligraphie, orthographe et grammaire) » (pp. 107-110).

Les recherches en psychologie, particulièrement en psychologie cognitive et en psycho-linguistique, mettent l'accent sur le sujet-scripteur et proposent une description des processus à l'œuvre dans l'activité d'écriture. La modélisation de ces processus – le modèle le plus fameux étant celui de Hayes et Flower –, entraîne le développement d'activités visant chacune des différentes opérations à l'œuvre dans l'écriture (planification, textualisation, révision, contrôle), sans ignorer leur « récursivité » et leur « interdépendance » (p. 113). Les travaux de génétique textuelle ont quant à eux renforcé l'attention portée à la réécriture et au travail sur le brouillon. Mettre ainsi en exergue l'inscription de l'activité d'écriture dans le temps, permet en outre de travailler la conscience métacognitive des scripteurs.

Les travaux de linguistique et de sémiotique ont été mis à contribution afin de bâtir des outils pour les productions scripturales, qu'il s'agisse des études de narratologie, des recherches sur la généricité, sur l'énonciation, ou encore sur l'organisation et la cohésion textuelle (pp. 114-115)²⁷.

²⁷ Le statut des éléments théoriques transposés pose souvent problème dans le secondaire où leur utilisation en lecture est plus répandue qu'en écriture, et où ils deviennent parfois plus objets de connaissances en eux-mêmes qu'outils pour l'interprétation et la production (Jordy, 2003).

La pluralité et la diversité des disciplines convoquées permettent d'appréhender la complexité de cette activité humaine qu'est l'écriture. Les travaux sur les théories de l'apprentissage conduisent en outre à envisager la diversification des « démarches d'acquisition (par l'imitation, par l'action, par l'intellection...) » (p. 121).

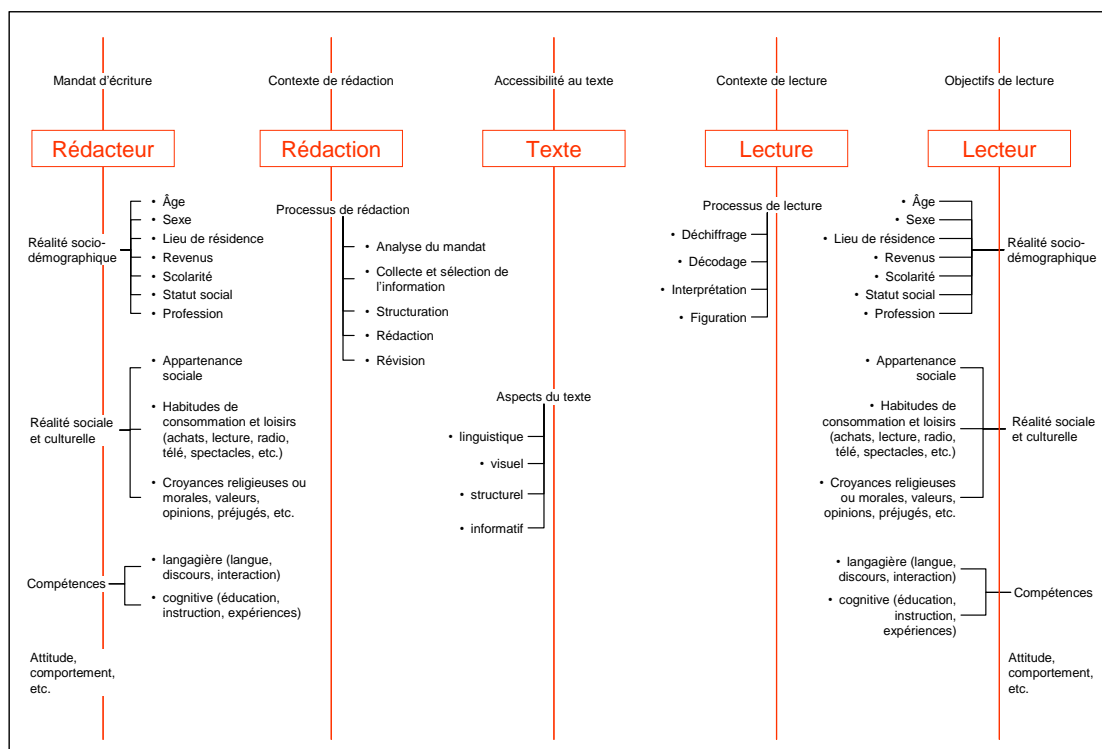
2.3.3. La didactique de la rédaction professionnelle : vers une approche globale de l'écriture

2.3.3.1. Prise en compte des savoirs de référence pluridisciplinaires

Certains cursus francophones de rédaction professionnelle québécois ont eu tendance à privilégier les enseignements normatifs et technicistes (voir 2.3.1.1., en page 36), les travaux de recherche déplorent cet état de fait, font de la complexité de l'acte d'écriture leur objet de recherche et les enseignants-chercheurs visent à modifier les curriculums formels d'enseignement vers une prise en considération de cette complexité :

[...] l'activité rédactionnelle a été comprise de manière plus large, non normative, comme une activité de résolution de problème (écrire pour être compris), subdivisé en sous-problèmes relatifs à la textualité, à la communication et à la compréhension. (Beaudet & Rey, sous presse).

La modélisation d'un acte de communication écrite professionnelle proposée par Clerc en 2005 met en lumière la prise en compte de savoirs théoriques interdisciplinaires : psychologie cognitive (« contexte de rédaction », « processus de rédaction », « processus de lecture ») sociologie de la communication écrite (attention portée aux réalités sociales du rédacteur et du lecteur), linguistique et pragmatique.



Modèle explicatif d'un acte de communication écrite professionnelle (Isabelle Clerc, 2005, cité par Beaudet & Clerc, 2008, p. 7)

Nous retrouvons alors les grands champs de savoirs à la base de la didactique de l'écriture scolaire, soit que les chercheurs en rédactologie québécois puisent aux mêmes sources, notamment la tradition anglo-saxonne en psychologie cognitive, soit qu'ils s'inspirent des travaux en didactique accomplis pour l'écriture scolaire en France (Beaudet, Graves, & Labasse, 2012, p. 116)²⁸.

2.3.3.2. Le rédacteur, un expert conscient de ses choix

Quelle place assigner aux savoirs théoriques dans la didactique de l'écriture ? Ils peuvent constituer des points de référence pour les didacticiens et/ou les enseignants dans la construction des savoirs enseignables, des activités proposées et des démarches utilisées. Ils correspondent alors aux coulisses que l'enseignant ne fait pas visiter aux apprenants. Ils peuvent également devenir contenus explicites d'enseignement pour aider à la construction d'une conscience métacognitive et améliorer par là les compétences scripturales. Tirer ainsi parti des savoirs de référence

²⁸ Ces auteurs soulignent la part prise, dans la rencontre entre les différentes communautés scientifiques, par Michel Fayol, du fait de ses écrits et de la création avec Pietro Boscolo en 1988 du site SIG Writing dont la mission est ainsi définie : « SIG Writing provides a forum for the exchange of ideas about writing and promotes research collaboration between disciplines and countries. Activities include writing-related publications, conferences and information facilities. » (site : <http://www.sig-writing.org>).

à différents niveaux présente un intérêt d'autant plus aigu pour la formation des rédacteurs professionnels, eux qui ont vocation à devenir des experts en écriture.

D'après Labasse (dans Beaudet, et al., 2012) les curriculums n'intègrent encore que rarement les recherches sur les processus d'écriture aux contenus à acquérir par les étudiants ; il souligne cependant l'avantage de proposer ainsi une démarche épistémique (« an epistemic approach »), à côté d'une démarche procédurale (« procedural approach »), et donne l'exemple d'un cours dispensé au sein de deux formations en rédaction appliquée (une formation de rédaction fonctionnelle et une formation de rédaction professionnelle) et destiné à transmettre aux rédacteurs des savoirs sur l'acte d'écriture : « teaching writers to recognize, evaluate and manage their own writing process²⁹ » (p. 123). Quatre dimensions ont été envisagées, elles rejoignent des savoirs de référence en didactique de l'écriture scolaire : les attitudes face à l'écrit et les représentations individuelles de l'écriture, le développement de l'attention accordée par les rédacteurs à leurs processus métacognitifs, l'éclairage sur les stratégies d'écriture et sur la charge de mémoire de travail (pp. 124-125).

L'âge des étudiants en rédaction professionnelle et le statut d'experts que le cursus souhaite construire, encouragent sans doute à leur donner une méta-connaissance de la tâche à réaliser. La complexité même de cette tâche, du fait de la diversité des situations professionnelles qu'ils seront amenés à rencontrer, justifie pleinement cette place accordée au recul réflexif. On ne peut en effet se satisfaire de compétences basées sur la maîtrise de savoirs procéduraux, de canevas d'écriture qui ne suffiront pas à couvrir l'ensemble des champs des possibles de la rédaction professionnelle : les capacités d'invention, de créativité, d'adaptation, sont nécessaires pour faire face à la diversité des situations d'écriture. Analysant des manuels scolaires destinés à l'apprentissage des écrits professionnels pour des lycéens ou des étudiants³⁰, Oudart (2002, p. 182) indique l'écart entre les modèles proposés dans ces manuels, modèles logiquement marqués par leur caractère généralisant (le compte-rendu, la note...), et la diversité des usages en situation. Elle ajoute que « seule une attitude questionnante peut permettre [...] de s'approprier les outils scripturaux pertinents pour

²⁹ « apprendre aux rédacteurs à connaître, évaluer et gérer leurs propres processus d'écriture » (traduction de Labasse).

³⁰ Précisons qu'il ne s'agit pas là spécifiquement de manuels destinés à former des rédacteurs professionnels mais de manuels qui s'inscrivent dans le champ de la rédaction fonctionnelle.

la situation de communication rencontrée » (p. 183). C'est ainsi souligner l'importance à donner à la dimension réflexive dans la formation.

Beaudet (1999) mettait déjà en avant cette dimension dans la définition du rédacteur professionnel, pour lequel l'activité d'écriture est le cœur de métier :

« Dans ma perspective, le rédacteur professionnel se définit comme sujet d'énonciation conscient de sa propre position énonciative et des choix qu'il opère aux différentes étapes de son travail.[...] 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. » (pp. 6-7)

À côté des cours qui visent à apprendre à *écrire*, de manière immédiate, *naïve* pour l'étudiant pourrait-on dire, la rédactologie souligne ainsi l'intérêt d'intégrer dans les cursus de formation des cours qui visent à apprendre *ce qu'est écrire*. Cette dimension était déjà présente pour la didactique de l'écriture scolaire, la didactique de la rédaction professionnelle en fait un élément primordial. La finalité pragmatique de la formation à l'expertise n'est ainsi en rien contradictoire avec un détour par la réflexion sur l'écriture.

2.3.3.3. La référence au lecteur : vers l'aptum

Qu'est-ce qu'écrire professionnellement ? Quelle spécificité pour la rédaction professionnelle ? Dans notre première partie, nous avons tenté de situer cette pratique dans le champ plus large de l'écriture ; observons à présent ce qui est mis en évidence lorsqu'il s'agit de réfléchir à son enseignement.

En référence aux travaux de Kuhn, Labasse (2009) pointe la nécessité de déterminer un centre de gravité de la rédactologie qui servirait de référence à cette communauté scientifique. Analysant une cinquantaine de manuels de rédaction, il fait apparaître un « crypto-paradigme » plus qu'un « paradigme » pour cette discipline en construction : il note un « basculement de préséance » par rapport à l'enseignement scolaire, avec « la prépondérance de la contrainte de l'adaptation au destinataire sur les préoccupations plus littéraires ou normatives³¹ » (p. 243). L'expression « crypto-paradigme » indique que les auteurs de ces manuels, qui ne sont pour la plupart pas

³¹ Nous avons déjà indiqué, dans la première partie, que cela nous semble être une vision réductrice de l'écriture scolaire : si les contraintes normatives semblent avoir le dessus c'est parce que l'écrit scolaire est destiné *in fine* à être lu par un enseignant dont le rôle reste celui de corriger.

chercheurs, n'ont pas conscience que cela constitue l'ancrage de la rédaction professionnelle ; c'est l'observation parallèle des manuels qui permet de le mettre au jour. L'attention portée au destinataire n'est pas nouvelle et Labasse rappelle que cela s'inscrit dans l'héritage de la rhétorique qui suppose une bonne connaissance des destinataires du discours. Après la correction, la clarté et l'élégance, nous en venons à la quatrième qualité de l'énonciation proposée par Crassus dans le *De oratore* : l'adaptation, la convenance, désignée dans le texte latin par les termes *aptum* et *congruens*, et que Labasse nomme « l'adéquation ». Il faut entendre par là l'adaptation au sujet mais aussi au public, l'adaptation à la situation de communication, dirions-nous de nos jours. « Un tel homme, s'il sait d'ailleurs mesurer son langage d'après le rang des personnes et la dignité du sujet, aura de plus ce genre de talent que j'appelle mérite des convenances. » (Cicéron, *De Oratore*, Livre III, XIV, trad. M. Nisard, 1840).

Cette préoccupation se traduit dans la volonté d'associer aux perspectives *text-oriented* et *subject-oriented*, une perspective *reader-oriented* (Beaudet & Rey, sous presse) : ambition fort large que celle de former les étudiants à la compréhension de la complexité de l'humain, ambition qui était déjà celle de la rhétorique. Prenant acte du piétinement en la matière depuis deux millénaires et de l'incapacité à traduire l'injonction de l'adaptation au lecteur en contenus d'enseignement validés scientifiquement³², Labasse (2009) conclut qu'il s'agit peut-être moins « d'une impasse scientifique » que de « la lente gestation d'un champ de connaissance et d'expertise en devenir » (p. 245).

Dans notre première partie, nous indiquions que le point nodal de l'écriture professionnelle nous semblait être l'écriture pour autrui et la nécessité donc de s'adapter à deux destinataires, le mandant et le lecteur final. Cela suppose a fortiori des compétences assurées en termes d'adéquation.

Les situations d'écriture du rédacteur professionnel étant caractérisées par leur spécificité, leur diversité et leur variété, comment éviter l'impasse d'un enseignement qui chercherait à cerner les destinataires d'un point de vue psychologique et social ? Comment former à l'adaptation à l'humain dans toute sa richesse ?

³² La « rédactologie n'a pas encore réussi à fonder et à articuler solidement ses préceptes en fonction de la réalité psychologique et sociale des destinataires de l'écrit » (p. 245).

2.4. De l'intérêt d'un champ élargi de l'écriture pour enseigner l'aptum en rédaction professionnelle

Nous pensons que pour enseigner l'aptum, il ne faut pas se tourner vers un curriculum qui viserait l'enseignement de la connaissance du lecteur, avec des approches psychologiques et sociales, mais qu'il convient d'élargir le champ d'écriture généralement lié à la rédaction professionnelle. Une vision cloisonnée de l'écriture associe à l'écriture à visée esthétique, l'inspiration, le don, et par conséquent l'absence d'enseignement ; aux autres pratiques d'écriture, à visée utilitariste, à visée d'efficacité, la possibilité d'un enseignement est concédée mais, nous l'avons vu, un enseignement souvent normatif et techniciste. Il convient de remonter à une vision de l'écriture qui ne scinde pas ainsi les domaines d'expression, qui considère l'existence d'un continuum dans les pratiques d'écriture plutôt qu'une rupture entre des ordres radicalement différents³³.

2.4.1. Une scission relativement récente au sein du domaine de l'écriture

Dans la préface à *Charmes* qu'il écrit pour répondre aux annotations qu'Alain apposa dans les marges d'un exemplaire de son recueil, Valéry met en évidence une différence de nature entre la littérature et l'écriture non-littéraire, qu'il désigne respectivement par les termes *poésie* et *prose*, la poésie symbolisant le stade extrême de la littérature, le stade extrême de la littérarité, l'essence de la littérature.

Le texte prosaïque est voué à disparaître, une fois que la communication du sens a été assurée :

Observez seulement le destin de la prose, comme elle expire à peine entendue, et expire de l'être, – c'est-à-dire d'être toute remplacée dans l'esprit attentif par une idée ou figure finie. Cette idée, dont la prose vient d'exciter les conditions nécessaires et suffisantes, s'étant produite, aussitôt les moyens sont dissous, le langage s'évanouit devant elle.

Le texte poétique quant à lui, ne peut qu'être répété à l'identique :

Il faut donc que dans un poème le sens ne puisse l'emporter sur la forme et la détruire sans retour ; c'est au contraire le retour, la forme conservée, ou plus exactement reproduite comme unique et nécessaire expression de l'état ou de la pensée qu'elle vient d'engendrer au lecteur, qui est le ressort de la puissance poétique. *Un beau vers renaît indéfiniment de ses cendres*, il

³³ L'idée d'un continuum dans les pratiques d'écriture et les types de scripteurs est défendue par Dabène (1991), puis Penloup (2000) dans le cadre de la didactique de l'écriture scolaire, sans qu'ils fassent appel, à notre connaissance, à la dimension historique de la conception de l'écriture.

redevient, – comme l'effet de son effet, – cause harmonique de soi-même. (Valéry, 1957, p. 1510)

Cette opposition de nature entre la poésie et la prose, entre l'écriture littéraire et l'écriture utilitariste, s'appuie sur une scission relativement récente du champ des productions écrites. Des études hétérogènes mais convergentes dans leur conclusion situent la rupture au XIX^e siècle. Pour Bénichou (1973), à la faveur du romantisme, la littérature profane s'est émancipée par rapport à la religion pour acquérir une dimension sacralisée, à l'écart des autres productions écrites. Pour Bourdieu (1971), la littérature s'est constituée en un champ autonome à l'écart des autres productions écrites, à partir de 1850, tirant sa légitimité de sa dimension esthétique.

Viala (1985) indique que le mouvement s'était amorcé au XVII^e siècle avec l'invention de l'écrivain tel que nous l'entendons de nos jours, « créateur d'ouvrages à visée esthétique » (p. 277). Le siècle classique connaît un changement d'équilibre dans les forces en présence. Ceux qu'on appelle les lettrés, les savants de la « République des lettres », se caractérisent par une défense de l'humanisme encyclopédique, une allégeance aux autorités antiques, tout particulièrement latines, et une déférence à l'égard de la rhétorique. Les mondains de la cour défendent quant à eux la littérature en français et une éloquence plus fleurie visant le plaisir et le divertissement (p. 145) ; cette éloquence ne gardera souvent qu'une petite partie de la rhétorique, la théorie des figures (Genette, 1970). Peu à peu, les mondains vont conquérir l'hégémonie dans le champ culturel : les Belles-lettres prennent le pas sur les lettres savantes ; le poète, « maître de la forme », l'emporte sur le lettré, « le spécialiste du savoir » (Viala, 1985, p. 273). Pour les lettrés, « les lettres et la littérature recouvrent la théologie, le droit, la philosophie, l'histoire, les sciences (dont la philologie), la morale, la politique », et les ouvrages de goût « n'y ont place que de façon accessoire comme appendice ou illustration de la philologie » (p. 283). Pour les mondains, les critères de beauté et de nouveauté vont devenir prépondérants ; le champ de l'écriture va se diviser en spécialités, et la littérature, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, devenir un domaine prestigieux mais singulièrement restreint par rapport à ce qu'il englobait jusque-là.

2.4.2. Une conception antique où poétique et rhétorique se mêlent

Cette rupture est récente dans l'histoire de l'écriture et apparaît plus comme un épiphénomène que comme une constante de l'écriture. Elle détermine une dichotomie

stricte là où existe plutôt un continuum : dans l'Antiquité, au Moyen Âge et à la Renaissance, le champ de la littérature est beaucoup plus vaste que de nos jours. Il n'existe pas de rupture entre les textes littéraires et les textes qualifiés de plus fonctionnels : si Aristote rédige une *Poétique* et une *Rhétorique*, les deux traités sont liés et n'impliquent pas une différence de nature entre l'écriture à visée esthétique et l'écriture à visée plus utilitariste ; *Les Géorgiques* de Virgile est un traité d'agronomie étudié pour sa littéarité et, par ailleurs, à côté des conseils pour l'apiculture, le poète romain donne sa version du mythe d'Orphée et Eurydice – l'apiculteur Aristée est cause de la mort d'Eurydice qu'il a poursuivie de ses assiduités.

La littérature fait partie de ce que nous pourrions appeler la culture générale et de ce qui sera appelé « les arts libéraux » au sens de « doctrines », d'« études », dignes de l'homme libre et qui ne servent pas à s'enrichir (Curtius, 1991 [1956], chap. III). Au nombre de sept, les arts libéraux sont explicitement des disciplines d'enseignement au Moyen Âge, et se répartissent entre le *trivium* – grammaire, rhétorique, dialectique –, et le *quadrivium* – arithmétique, géométrie, musique, astronomie (p. 85). La *grammaire* (du grec *gramma*, « la lettre ») correspondait dans l'antiquité grecque à l'art de lire et d'écrire ; Quintilien la traduira par le terme *litteratura*, à partir de l'équivalent latin de *gramma*, *littera* (p. 92). Celui qui apprend la *grammaire* embrasse un champ du savoir beaucoup plus vaste que les seuls ouvrages à visée esthétique, domaine qui n'a pas de réalité dans l'antiquité, pas plus qu'au Moyen Âge. L'élève se frottait aux traités de rhétorique, à l'*Ars grammaticum* de Donat puis à l'*Institutio grammatica* de Priscien (début du VI^e), dont les exemples sont tirés d'auteurs couvrant un très large champ des productions écrites. Dans les listes des auteurs scolaires qui font autorité et qui sont étudiés par exemple au XII^e siècle, le fabuliste Esope côtoie le poète épique Lucain et le poète satirique Perse, mais également Caton pour ses discours, Sidoine Apollinaire pour sa correspondance et le philosophe Boèce pour ses traités (pp. 102-103). La rhétorique puise ses exemples chez les poètes, lesquels sont nourris de rhétorique. Dans les traités, les liens sont étroits entre la grammaire (*litteratura*) et la rhétorique, ces deux arts libéraux, l'une annexant parfois l'autre et réciproquement (Magnien, 1999, pp. 390-395). Dans son *Art poétique françois*, Sébillet adopte par exemple l'organisation traditionnelle des traités de rhétorique (invention, disposition, élocution) et s'en explique de la sorte :

Le fondement et première partie du Poème ou carme est l'invention. Et ne doit trouver étrange si je donne en l'art poétique les premières parties à celle, laquelle les Rhetoriciens ont aussi nommée première part de tout leur art. Car la Rhétorique est autant bien espadue par tout le poème comme par toute l'oraison. *Et sont l'Orateur et le Poète tant proches et conjoinz, que semblables et egauz en plusieurs choses...* (I, 3, 21) (Cité par Magnien, 1999, p. 290 ; c'est nous qui soulignons)

Autonomisation et sacralisation du champ des Belles Lettres ont conduit à restreindre le champ des productions scripturales étudiées et données en exemples aux élèves pour l'apprentissage 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 de la nouveauté et que l'on a « baptis[é] esthétique ou poétique ou critique » (Fumaroli, 2002 [1980], p. 5). Le remplacement de l'enseignement de la rhétorique³⁴ 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 » (p. 5). Les conséquences en sont regrettables dans le champ de l'enseignement de l'écriture scolaire³⁵ : en supprimant l'enseignement de la rhétorique, c'est-à-dire, le mode d'emploi, la démarche épistémique, et en restreignant le corpus d'exemples aux seuls ouvrages à visée esthétique, on aboutit à un enseignement qui propose comme points de référence et de comparaison les œuvres littéraires sacralisées. Penloup (2000) souligne les effets de « dévalorisation » et d'« insécurité » scripturale que peut avoir sur le scripteur cette image d'une dichotomie entre les écrits littéraires et les écrits non-littéraires. Citant le travail de thèse de Bourgain, elle 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 » (p. 27) constitue une des erreurs du scripteur non-expert. La mise au jour d'un continuum (Dabène, 1991) dans les pratiques et les statuts des scripteurs constitue un levier pour la didactique de l'écriture scolaire.

Quelles répercussions pour l'enseignement de la rédaction professionnelle ?

³⁴ Cet enseignement était très normatif et s'était étioilé en privilégiant la théorie des figures, au détriment des autres pans de la rhétorique antique.

³⁵ Il ne s'agit pas pour nous de peindre un âge d'or de l'enseignement de l'écriture : nous sommes consciente, d'une part que cet enseignement n'était réservé qu'à une mince frange de la population, d'autre part que les principes affichés ne sont révélateurs ni des pratiques, ni de l'acquisition effective des compétences par les élèves.

2.4.3. Les choix de l'équipe pédagogique aixoise

Si la didactique de l'écriture scolaire souhaite 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) identifiait comme « le malaise d'une société à l'égard de l'ordre scriptural » (p.34). Une vision étriquée de la rédaction professionnelle conduit, à notre sens, à une formation étriquée et peu efficace³⁶. 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.

L'équipe aixoise du parcours « Rédacteur professionnel » fait le pari qu'un enseignement réussi passe par une prise en compte globale de l'écriture, autant que faire se peut dans le cadre d'un curriculum universitaire soumis à des contraintes temporelles et matérielles. La construction des enseignements réside sur un certain nombre de principes hétérogènes et qui prennent sens dans leur conjugaison. L'ordre dans lequel nous les exposons ci-dessous n'est d'ailleurs pas révélateur d'une quelconque hiérarchie.

Un parcours pluridisciplinaire

Le premier principe de construction du curriculum réside dans le caractère pluridisciplinaire du parcours, caractère qui se manifeste en premier lieu par la relative variété des enseignants en termes de formation, de champ de recherche, d'expérience vis-à-vis de l'écriture et de son enseignement. Dans les champs de recherche des enseignants-chercheurs du parcours, nous trouvons l'acquisition du langage écrit, le développement du langage oral, la linguistique textuelle, la pragmatique, l'argumentation, l'analyse des interactions langagières en milieu scolaire, la violence

³⁶ Les rares travaux sur les manuels de rédaction soulignent d'ailleurs la fréquente pauvreté de ce qui est proposé (Labasse, 2009; Oudart, 2002).

verbale et la relation interpersonnelle, les dysfonctionnements langagiers, l'écriture professionnelle, la didactique du français langue maternelle, ou encore l'analyse littéraire. Interviennent également dans le parcours des enseignants du secondaire détachés dans l'enseignement supérieur, dont les expériences d'enseignement sont variées : enseignement des lettres dans le secondaire (collège, lycée d'enseignement général et technologique, lycée professionnel), enseignement du français dans le primaire, métiers de la documentation, enseignement de la didactique du français dans des parcours préparant aux métiers de l'enseignement et de la formation. Le programme se nourrit de cette diversité et les savoirs de référence sur lesquels le curriculum se bâtit sont pluridisciplinaires : se côtoient ainsi *pragmatique, linguistique textuelle, rhétorique, poétique, et didactique de l'écrit*.

L'affirmation d'un continuum au sein des productions écrites

Le deuxième principe réside dans l'affirmation d'une absence de scission entre l'écriture littéraire et l'écriture professionnelle. 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 soumise à des contraintes multiples, notamment de genres et de registres, un lieu ainsi où la question de l'adaptation reste importante 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 du champ, il ne s'agit pas de tout confondre et de nier les distinctions, les nuances, les spécificités.

Allier connaissances métascripturales, innutrition et entraînement

Le troisième principe, traditionnel en didactique de l'écriture scolaire³⁷, beaucoup moins dans le champ de la rédaction professionnelle, réside dans le fait de viser des compétences variées autour de l'écriture : « faire feu de tout bois » en proposant des connaissances métascripturales, des modèles à imiter et des mises en situation de production nombreuses et variées. Les connaissances métascripturales recouvrent les savoirs de référence qui servent de base à la constitution des cours : *pragmatique, linguistique textuelle, rhétorique, poétique*. Il s'agit là d'apprendre *ce que c'est qu'écrire* pour apprendre à *écrire*. Les modèles à imiter empruntent 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, une bibliothèque à la source de laquelle l'apprenti peut se nourrir. A côté de l'analyse de ces modèles, l'accent est mis sur l'imitation : 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 mais de comprendre que l'originalité n'a été érigée en valeur que tardivement dans l'histoire des productions écrites, que cela peut être paralysant pour le scripteur, et qu'il importe d'avoir conscience que l'on écrit en référence à d'autres productions écrites, tout particulièrement que l'on écrit forcément par rapport à des contraintes génériques, en fonction d'un système générique que l'on a peu à peu intégré.³⁸ Pour l'expert qu'est le rédacteur professionnel, il est essentiel de ne pas imaginer faire œuvre originale à chaque production écrite, il importe de disposer 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

³⁷ Traditionnel dans les recherches en didactique de l'écrit scolaire, ce qui ne signifie pas, là encore, que cela soit effectif dans les pratiques.

³⁸ Il est intéressant sur ce point de se pencher sur ce que l'on a appelé « les écrits bruts » en référence à l'expression de Jean Dubuffet, « l'art brut ». Dans la préface d'un ouvrage recueillant certains écrits bruts, Michel Thévoz (1979) indique que les textes rassemblés sont écrits sans référence à des modèles, accréditant alors l'idée que l'on peut écrire sans s'inscrire dans un système générique. A notre sens, la lecture de ces textes montre au contraire une inscription dans des genres, la présentation que Michel Thevoz fait des auteurs révèle en outre une proximité plus grande qu'attendue avec la littérature et plus largement avec les productions écrites.

réaliser par les étudiants sont en outre diverses par les supports utilisés et intègrent l'écriture web.

La 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. Les étudiants sont amenés à lire des articles de recherche sur la question : cela donne lieu à des productions individuelles et collectives – résumés, synthèses – et sert de point de départ à des discussions avec l'équipe pédagogique. Des professionnels extérieurs sont également invités à témoigner au sein des cours : des rédacteurs dont les situations professionnelles sont diverses – indépendants, employés au sein d'un cabinet ou au sein d'une cellule de communication de grandes entreprises –, des professionnels qui travaillent en collaboration avec des rédacteurs – graphiste, responsable de clientèle au sein d'un groupe multinational –, des enseignants-chercheurs dans des domaines connexes – journalisme, communication. Enfin, 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.

Au bout du compte, il s'agit d'envisager la démarche de rédaction de manière globale et de ne pas laisser cette dimension aux stages, quelle que soit la qualité des maîtres de stage³⁹. Basé sur une conception pluridisciplinaire et intégrative des savoirs de référence, le curriculum vise la prise en compte du caractère complexe de l'écriture et tout particulièrement 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 est fait avec la conviction qu'il s'agit de les former à une écriture de haut niveau et que cela passe par une formation qui ne réduise pas l'écriture à la reproduction de recettes mais qui ne balaie pas non plus l'importance de l'innutrition.

³⁹ Beaudet et Clerc (2008) soulèvent le problème posé par un curriculum en rédaction professionnelle qui délègue aux stages l'acquisition d'une démarche globale de rédaction, et se concentre sur une approche linguistique normative.

Partie 3

-

Une expérimentation

Après avoir saisi les principes didactiques de construction du parcours, nous rendons ici compte d'une expérimentation qui vise à évaluer l'impact de la formation sur la réalisation d'un mandat par les étudiants.

3.1. Les participants

Sept étudiants inscrits en septembre 2011 dans le parcours *Rédacteur professionnel* ont participé à l'expérimentation. Leur cursus universitaire antérieur est varié, tant dans le niveau atteint que dans les disciplines. Deux étudiants ont une licence (d'anglais pour l'un, de psychologie pour l'autre), un étudiant est titulaire d'un master de lettres modernes, une autre d'un doctorat en archéologie, deux étudiants sont issus de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), un dernier étudiant est un professeur des écoles en reconversion.

Aucun n'a suivi antérieurement de formation spécifique en rédaction professionnelle.

3.2. Le protocole franco-québécois

L'expérimentation s'est déroulée en deux temps : une première passation en septembre 2011, au tout début du premier semestre d'enseignement, une deuxième passation à l'issue du premier semestre, fin décembre 2011.

Première passation (T1)

Les étudiants disposent de 3 heures pour répondre à un mandat fictif⁴⁰, la production est réalisée sur traitement de textes. Outre la consigne générale du mandat (annexe 1), nous leur fournissons trois sources documentaires (annexe 2) dont la thématique s'inscrit dans le domaine du mandat. Ce recours aux sources informatives correspond à une phase importante du travail du rédacteur professionnel ; en contexte réel, le rédacteur a bien entendu accès à une multitude de sources et va souvent chercher l'information grâce à des entretiens avec des spécialistes du sujet. Lors de l'expérimentation, le temps de passation nous impose de réduire le champ des sources d'informations.

⁴⁰ Ce mandat a été construit par Véronique Rey et Céline Beudet dans le cadre d'un projet plus vaste d'évaluation de la formation.

Deuxième passation (T2)

Les étudiants sont placés dans la même situation, avec le même mandat et les mêmes sources documentaires. Ils disposent en outre de la version papier du document qu'ils ont produit en septembre. Ils doivent rédiger un nouveau texte et sont libres de récupérer les éléments qu'ils trouvent pertinents dans leur première production.

Le mandat

Le mandat porte sur un thème d'actualité, le développement d'une agriculture urbaine soucieuse de l'environnement et de la création de liens sociaux. Le client est l'association *Slow food*, et plus précisément un groupe local de *Slow food* – un convivium – en Provence. Cette organisation souhaite convaincre les enseignants des écoles et des lycées de la région d'aménager des « jardins biologiques solidaires » avec les enfants. Le rédacteur est censé appartenir au groupe local de *Slow food* en Provence. Il doit produire cinq feuillets d'information à destination des autres membres de son convivium, feuillets qui serviront de point de référence pour faire valoir les avantages de l'agriculture urbaine auprès des enseignants et les inciter à s'engager dans l'action initiée par *Slow food*.

Dans la consigne, l'accent est mis sur la finalité du mandat et sur la situation de communication dans laquelle il prend place.

La visée dominante est argumentative : le rédacteur doit trouver « les meilleurs arguments pour convaincre les enseignants de la pertinence [du] projet sur les plans éducatif et social » ; il doit tout autant convaincre les membres du convivium de la pertinence des arguments afin que leur action auprès des enseignants soit effective et efficace. L'organisation textuelle attendue des feuillets est diverse : « Selon le thème du feuillet, le développement prendra la forme d'une description, d'une explication ou d'une argumentation ». La position énonciative à adopter suppose une implication nette du locuteur : l'étudiant, auteur empirique du document, doit adopter la subjectivité du locuteur fictif, le membre du convivium, et son texte doit être explicitement porteur de ses valeurs, la dimension argumentative va de pair avec une dimension axiologique forte du discours. La situation fictive de production du mandat ajoute une strate au feuilleté énonciatif que nous avons défini en 1.3, mais le mandat est construit pour ne pas le complexifier à l'extrême : en effet, le rédacteur professionnel fictif fait partie du convivium et est en accord avec les valeurs défendues dans le document à produire.

Le mandat est cependant considéré comme difficile par ses concepteurs du fait de l'ampleur et de la variété séquentielle du document à produire dans un temps limité. Cela doit permettre d'observer les stratégies d'écriture adoptées face à la complexité.

L'observation

L'observation porte sur les changements opérés entre les deux passations. Il ne s'agit pas de prétendre évaluer la qualité des productions dans l'absolu mais de décrire l'évolution entre les deux productions.

Le choix de proposer aux étudiants le même mandat lors de la deuxième passation a des répercussions sur la tâche à produire. Nous aurions pu envisager de donner en T2 un mandat différent, mais, étant donné la complexité de l'acte d'écriture demandé, il est difficile de produire des mandats équivalents. Il est illusoire, à notre sens, de penser mesurer ainsi des progrès de manière plus rigoureuse, « scientifique », du fait des variations inévitables entre les deux tâches. Le fait de se pencher à nouveau sur un mandat déjà travaillé est à prendre en compte : nous ne mesurons pas des progrès bruts mais nous observons ce que les participants ont choisi de privilégier entre les deux passations, nous décrivons les modifications apportées par chacun des participants à sa propre production. Il n'est d'ailleurs pas question de juger un texte meilleur qu'un autre, mais d'objectiver les éléments qui changent.

En outre, mettre à leur disposition en T2 leur première production correspond à la volonté de les placer dans un processus d'écriture dynamique. Le choix de le leur donner en version papier, et non numérique, s'explique par le souci de ne pas les placer simplement dans un processus de révision. Il est attendu que les étudiants ne parviennent pas à achever le mandat lors de la première passation, et cela devrait permettre d'observer les choix effectués dans la résolution de la tâche lors de la deuxième passation.

Au bout du compte, le protocole doit permettre d'observer l'évolution des stratégies d'écriture adoptées face à la complexité d'une tâche de rédaction professionnelle.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous limiterons à décrire un aspect des stratégies d'écriture mises en œuvre : nous aborderons les productions d'un point de vue quantitatif⁴¹ et nous nous pencherons sur l'organisation de surface des documents.

⁴¹ L'étude, si elle propose des éléments quantifiés, reste qualitative.

Les questions – importantes – de la cohésion textuelle, de la posture énonciative, et de la stratégie argumentative choisie, ne seront pas abordées ici.

Nous faisons l'hypothèse que la formation aura eu un impact sur la clarté des documents.

Les enseignements du parcours sont appréhendés comme un tout et nous n'avons pas pour ambition de mettre en évidence un rapport de causalité entre un élément isolé du parcours et les stratégies d'écriture des étudiants : c'est la conjonction des différents éléments de la formation qui est supposée avoir de l'effet sur les compétences en écriture des étudiants.

Nous ne prétendons pas en outre apporter une preuve « scientifique » au rapport de causalité entre la formation et les changements dans les productions : une démarche expérimentale qui prétendrait cela supposerait qu'entre les deux moments de production, seule la formation intervient. Il faudrait en outre disposer d'un groupe témoin et neutraliser alors quantité de variables entre les deux groupes.

Ceci dit, en empruntant une approche qualitative, il nous semble légitime d'observer les évolutions entre les productions de chacun des étudiants et de chercher des corrélations avec la formation suivie.

Variables mesurées

Les deux productions de chaque participant ont été analysées du point de vue des caractéristiques linguistiques suivantes :

- nombre de feuillets ;
- nombre de paragraphes dans le document complet, par feuillet ;
- nombre de phrases dans le document complet, par feuillet, par paragraphe ;
- nombre de mots dans le document complet ;
- nombre de caractères dans le document complet, par feuillet, par paragraphe, par phrase, par mot ;

Pour les caractères et les mots, nous avons utilisé les résultats donnés par le traitement de textes *Word* en dépit du caractère approximatif des mesures effectuées par ce logiciel (Labasse, 1999a, p. 95) : nous n'accordons pas aux résultats une valeur absolue puisque nous comparons des données entre elles, et nous avons systématiquement utilisé le même logiciel.

Sans ignorer les difficultés théoriques de définition de la phrase (Riegel, Pellat, & Rioul, 2009 [1994], pp. 201-206), nous avons choisi là aussi d'adopter un principe de décompte arbitraire simple, en nous basant sur la ponctuation.

Le paragraphe a quant à lui été défini par la présence d'un retour à la ligne.

Le choix des ces deux derniers items est dicté par le souci d'observer la composition apparente du document par les scripteurs. Dans le cadre de cette étude, nous ne nous sommes lancée ni dans le décompte des propositions, au sens logique du terme, ni dans la description de la séquentialité textuelle telle que la définit Adam (1992).

3.3. Résultats

3.3.1. Longueur des productions

Caractères

Tableau 1 *Caractères (espaces non compris)*

| | Nombre | | Taux d'accroissement |
|------------|--------|------|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 4899 | 6100 | 24,52% |
| Etudiant B | 5145 | 6953 | 35,14% |
| Etudiant C | 3586 | 4750 | 32,46% |
| Etudiant D | 6594 | 7915 | 20,03% |
| Etudiant E | 2493 | 3732 | 49,70% |
| Etudiant F | 6978 | 8997 | 28,93% |
| Etudiant G | 5337 | 6582 | 23,33% |

Entre T1 et T2, l'augmentation du nombre de caractères est nette pour l'ensemble des étudiants.

Mots

Tableau 2 *Mots*

| | Nombre | | Taux d'accroissement |
|------------|--------|------|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 915 | 1123 | 22,73 % |
| Etudiant B | 925 | 1290 | 39,46 % |
| Etudiant C | 654 | 871 | 33,18 % |
| Etudiant D | 1152 | 1432 | 24,31 % |
| Etudiant E | 455 | 686 | 50,77 % |
| Etudiant F | 1248 | 1658 | 32,85 % |
| Etudiant G | 1013 | 1201 | 18,56 % |

Entre T1 et T2, l'augmentation du nombre de mots est nette pour l'ensemble des étudiants, dans des proportions similaires à l'évolution du nombre de caractères.

Tableau 3 *Nombre moyen de caractères par mots*

| | Nombre | | Taux d'accroissement |
|------------|--------|------|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 5,35 | 5,43 | 1% |
| Etudiant B | 5,56 | 5,38 | -3% |
| Etudiant C | 5,48 | 5,45 | -1% |
| Etudiant D | 5,72 | 5,52 | -3% |
| Etudiant E | 5,47 | 5,44 | -1% |
| Etudiant F | 5,59 | 5,42 | -3% |
| Etudiant G | 5,26 | 5,48 | 4% |

Entre T1 et T2, la longueur moyenne des mots ne varie donc pas de manière significative. Les mots étant des signes linguistiques dont la définition pose problème (Riegel, et al., 2009 [1994], pp. 887-889), l'évolution du nombre de caractères nous servira de point de référence pour l'analyse de l'évolution des autres items.

3.3.2. Phrases

Entre T1 et T2, le nombre de phrases s'accroît pour l'ensemble des étudiants, de 9 % à 108 %.

Tableau 4 Phrases (titres exclus)

| | Nombre | | Taux d'accroissement |
|------------|--------|----|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 36 | 71 | 97% |
| Etudiant B | 74 | 82 | 11% |
| Etudiant C | 27 | 41 | 52% |
| Etudiant D | 43 | 47 | 9% |
| Etudiant E | 20 | 26 | 30% |
| Etudiant F | 55 | 93 | 69% |
| Etudiant G | 25 | 52 | 108% |

Rapportons cela à l'évolution du nombre de caractères.

Tableau 5 Nombre moyen de caractères par phrase

| | Caractères par phrases | | Taux d'accroissement |
|------------|------------------------|--------|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 136,08 | 85,91 | -37% |
| Etudiant B | 69,52 | 84,79 | 22% |
| Etudiant C | 132,81 | 115,85 | -13% |
| Etudiant D | 153,34 | 168,40 | 10% |
| Etudiant E | 124,65 | 143,53 | 15% |
| Etudiant F | 126,87 | 96,74 | -24% |
| Etudiant G | 213,48 | 126,57 | -41% |

Entre T1 et T2, l'augmentation du nombre de phrases est plus importante que l'augmentation du nombre de caractères pour une courte majorité des étudiants (4 sur 7) : la longueur moyenne des phrases diminue dans un intervalle de [-13 % ; - 41 %].

Pour les trois autres étudiants, la longueur moyenne des phrases augmente dans un intervalle de [10 % ; 22 %].

3.3.3. Organisation en unités de composition supérieures à la phrase

Paragraphes

Tableau 6 Paragraphes (titres exclus)

| | Nombre | | Taux d'accroissement |
|------------|--------|----|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 23 | 32 | 39% |
| Etudiant B | 31 | 26 | -16% |
| Etudiant C | 3 | 6 | 100% |
| Etudiant D | 32 | 20 | -38% |
| Etudiant E | 7 | 11 | 57% |
| Etudiant F | 13 | 23 | 77% |
| Etudiant G | 16 | 5 | -69% |

Entre T1 et T2, le nombre de paragraphes augmente de manière très nette pour quatre des étudiants ; il diminue pour les trois autres. Les fenêtres des intervalles sont comparables dans les deux tendances.

Tableau 7 Nombre moyen de caractères par paragraphe

| | Caractères par paragraphe | | Taux d'accroissement |
|------------|---------------------------|--------|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 213 | 190,62 | -11% |
| Etudiant B | 165,96 | 267,42 | 61% |
| Etudiant C | 1195,33 | 791,66 | -34% |
| Etudiant D | 206,06 | 395,75 | 92% |
| Etudiant E | 356,14 | 339,27 | -5% |
| Etudiant F | 536,76 | 391,17 | -27% |
| Etudiant G | 333,56 | 1316,4 | 295% |

Si nous rapportons cela au nombre de caractères, nous observons qu'entre T1 et T2 la longueur moyenne des paragraphes diminue pour quatre étudiants. Elle augmente pour les trois autres.

Tableau 8 *Nombre moyen de phrases par paragraphe*

| | Phrases par paragraphe | | Taux d'accroissement |
|------------|------------------------|------|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 1,56 | 2,21 | 42% |
| Etudiant B | 2,38 | 3,15 | 32% |
| Etudiant C | 9 | 6,83 | -24% |
| Etudiant D | 1,34 | 2,35 | 75% |
| Etudiant E | 2,85 | 2,36 | -17% |
| Etudiant F | 4,23 | 4,04 | -4% |
| Etudiant G | 1,56 | 10,4 | 566% |

Entre T1 et T2, le nombre moyen de phrases par paragraphe augmente pour quatre étudiants, il stagne ou régresse légèrement pour les autres.

Feuillets

Le mandat indiquait que le document à produire devait comporter 5 feuillets. En T1, un seul étudiant propose le nombre de feuillets prescrits, en T2 deux étudiants atteignent ce nombre. Pour l'étudiant D, le 5^e feuillet existe en T1 et en T2 sous la forme d'un titre seulement.

Tableau 9 *Feuillets*

| | Nombre | |
|------------|--------|----|
| | T1 | T2 |
| Etudiant A | 4 | 4 |
| Etudiant B | 5 | 5 |
| Etudiant C | 3 | 4 |

| | | |
|------------|---|---|
| Etudiant D | 4 | 4 |
| Etudiant E | 3 | 4 |
| Etudiant F | 4 | 4 |
| Etudiant G | 3 | 5 |

Entre T1 et T2, pour la majorité des étudiants, la longueur des feuillets et le nombre de phrases par feuillet augmentent. Deux étudiants produisent pratiquement la même chose (- 1%, -3%). Seul un étudiant a une stratégie très différente : il produit moins de caractères et plus de phrases par feuillet entre T1 et T2.

Tableau 10 *Nombre moyen de caractères par feuillet*

| | Nombre | | Taux d'accroissement |
|------------|---------|---------|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 1224,75 | 1525 | 25% |
| Etudiant B | 1029 | 1390,6 | 35% |
| Etudiant C | 1195,33 | 1187,5 | -1% |
| Etudiant D | 1648,5 | 1978,75 | 20% |
| Etudiant E | 831 | 933 | 12% |
| Etudiant F | 1744,5 | 2249,25 | 29% |
| Etudiant G | 1779 | 1316,4 | -26% |

Tableau 11 *Nombre moyen de phrases par feuillet*

| | Nombre | | Taux d'accroissement |
|------------|--------|-------|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 9 | 17,75 | 97% |
| Etudiant B | 14,8 | 16,4 | 11% |
| Etudiant C | 9 | 10,25 | 14% |
| Etudiant D | 10,75 | 11,75 | 9% |
| Etudiant E | 6,66 | 6,5 | -3% |

| | | | |
|------------|-------|-------|-----|
| Etudiant F | 13,75 | 23,25 | 69% |
| Etudiant G | 8,33 | 10,4 | 25% |

Le nombre moyen de paragraphes par feuillets augmente pour quatre étudiants, ceux pour lesquels le nombre moyen de caractères par paragraphes diminuait.

Tableau 12 *Nombre moyen de paragraphes par feuillet*

| | Nombre | | Taux d'accroissement |
|------------|--------|------|----------------------|
| | T1 | T2 | T1-T2 |
| Etudiant A | 5,75 | 8 | 39% |
| Etudiant B | 6,2 | 5,2 | -16% |
| Etudiant C | 1 | 1,5 | 50% |
| Etudiant D | 8 | 5 | -38% |
| Etudiant E | 2,33 | 2,75 | 18% |
| Etudiant F | 3,25 | 5,75 | 77% |
| Etudiant G | 5,33 | 1 | -81% |

3.4. Analyse

3.4.1. Analyse globale

Une évolution est commune à l'ensemble des étudiants : ils écrivent des textes plus longs en T2 qu'en T1. Ils font tous le choix de produire plus de caractères, de mots, de phrases lors de la deuxième passation : s'il faut certes prendre en compte le fait que les étudiants avaient déjà travaillé sur le mandat et avaient sous les yeux leur première production, il est notable qu'ils parviennent ainsi à produire davantage tout en modifiant, nous le verrons, l'organisation de leur production.

Sur la question de l'organisation des documents produits, a priori l'évolution des éléments mesurés ne permet pas de dégager une tendance générale. Tous les étudiants produisent plus de phrases ; quatre font le choix de phrases plus courtes, trois de phrases plus longues. Quatre étudiants (les mêmes) produisent plus de paragraphes plus courts, trois en produisent moins et choisissent en outre de produire des paragraphes plus longs.

Quatre étudiants sur sept apparaissent ainsi préoccupés par le fait de produire un document plus clair du fait de sa visibilité et de sa lisibilité. Les choix différents faits par les autres étudiants empêchent cependant pour l'instant de voir un impact de la formation sur ce point.

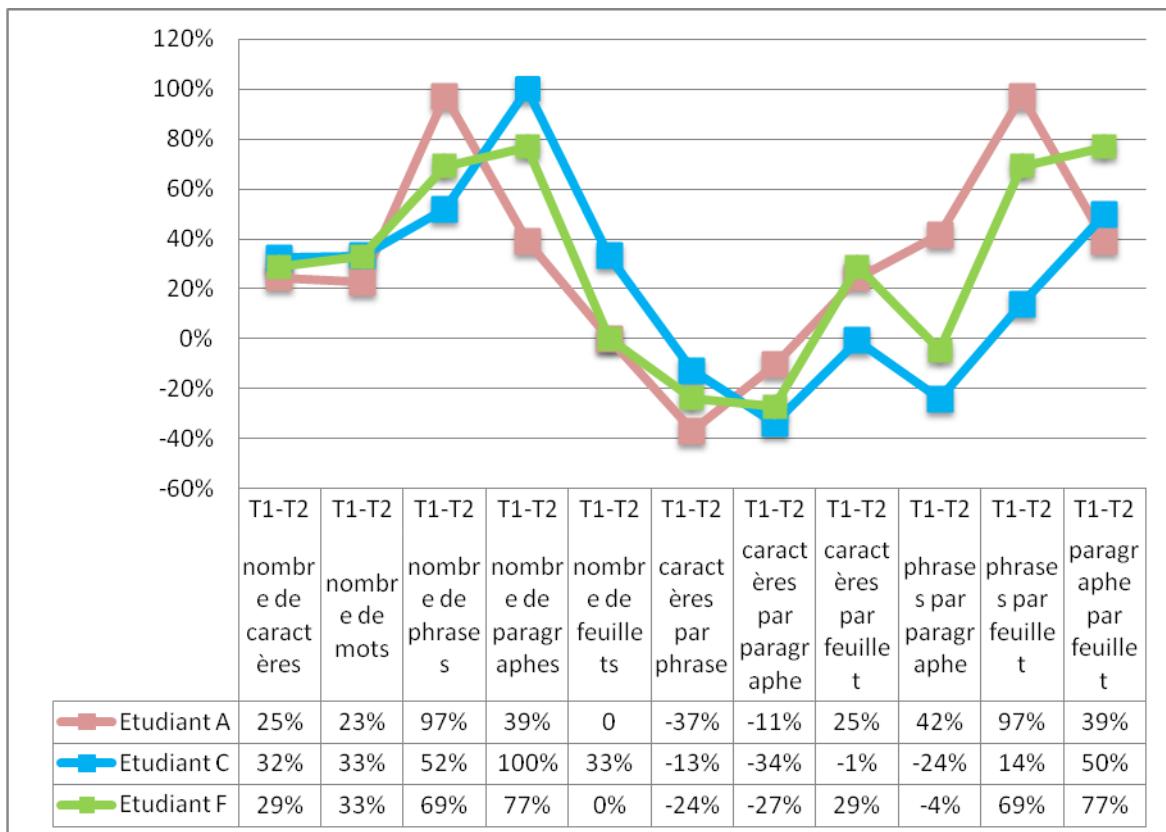
3.4.2. Analyse en profil

Une attention plus fine portée aux productions permet de dégager des profils différents dans les stratégies adoptées et de proposer une autre conclusion.

Profil A : vers une plus grande lisibilité par la diminution de la longueur des unités de composition

Pour trois étudiants (étudiants A, C et F), la production T2 est marquée par une diminution de la longueur des phrases et des paragraphes. Pour les étudiants D et F, cela s'accompagne d'une diminution du nombre de phrases par paragraphe. Ce n'est pas le cas pour l'étudiant A, mais le nombre de phrases par paragraphe en T1 était très faible dans sa production et, s'il augmente en T2, c'est en valeur absolue le plus bas sur l'ensemble des sept étudiants (voir Tableau 8 *Nombre moyen de phrases par paragraphe*). Le graphique ci-dessous permet de visualiser la grande convergence de ces trois étudiants dans l'évolution des différents items observés.

Figure 1 Profil A Synthèse des taux d'accroissement

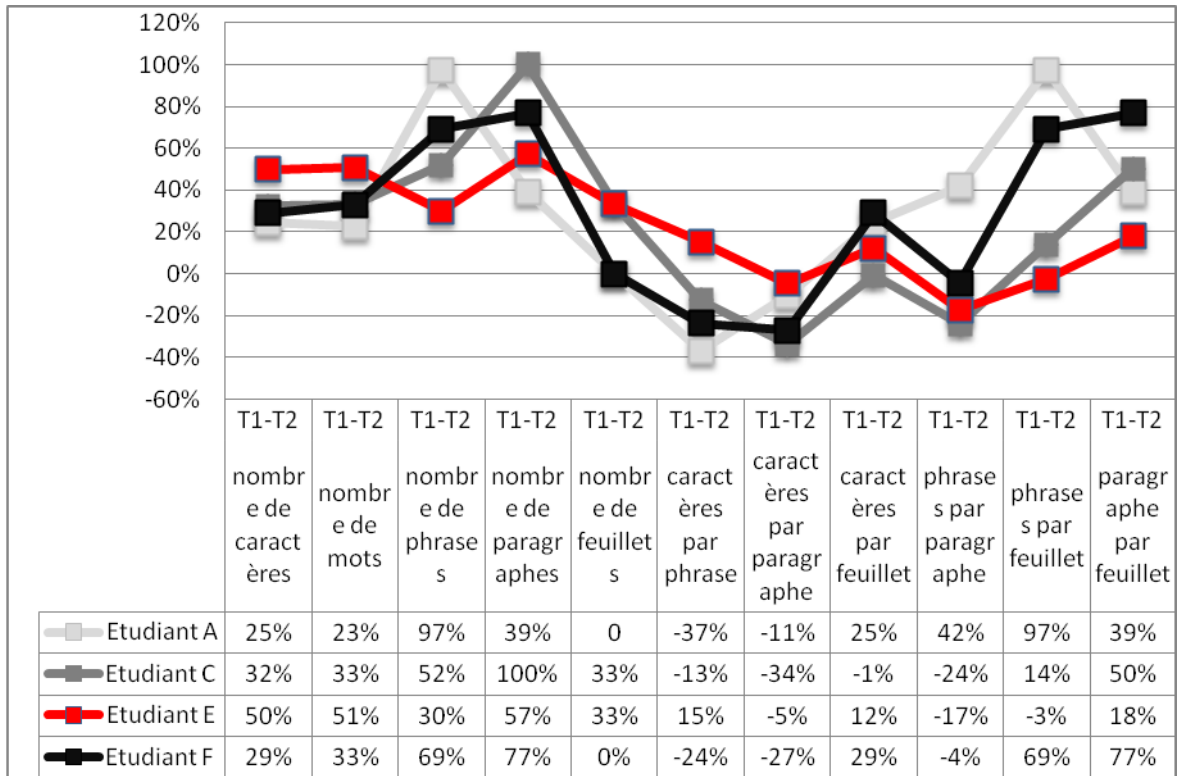


Ces étudiants font ainsi le choix d'un document plus long mais plus « aéré », plus lisible du fait de la longueur réduite des phrases et des paragraphes.

Deux étudiants se rapprochent de ce profil avec cependant des variations notables.

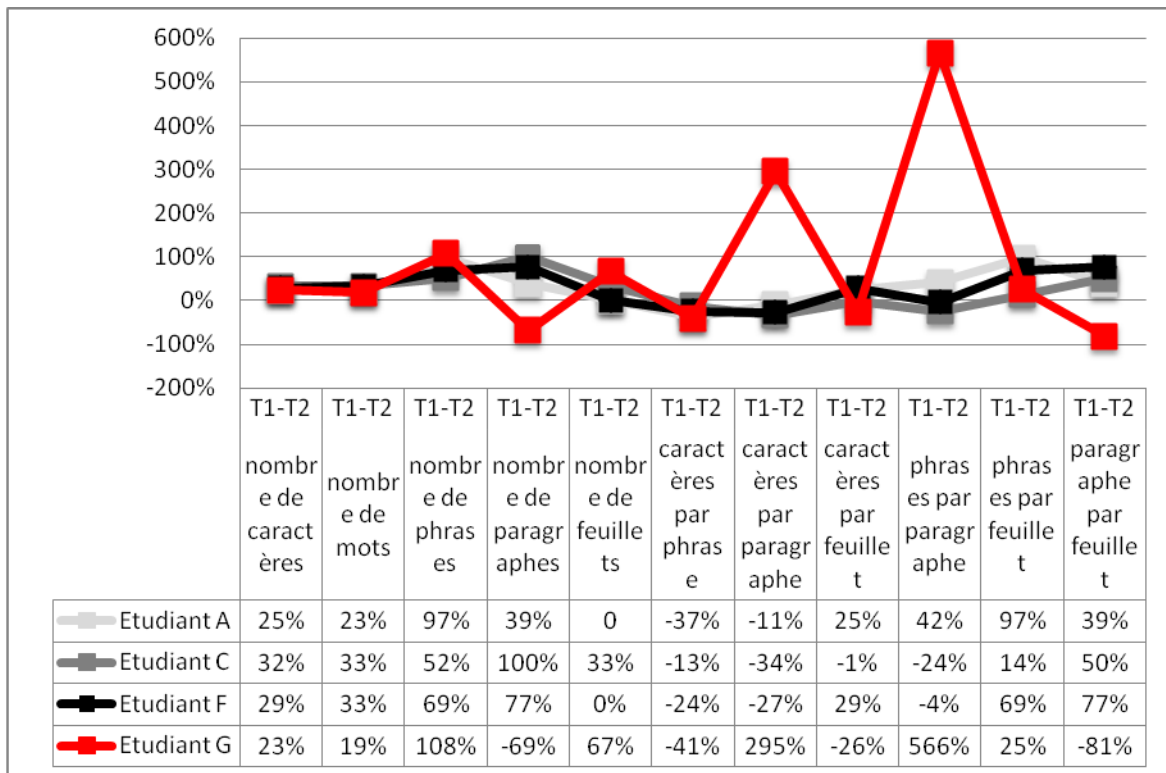
L'étudiant E diminue en T2 la longueur des paragraphes, le nombre de phrases par paragraphe mais augmente la longueur des phrases. La figure 2 permet de le situer par rapport au profil A.

Figure 2 Etudiant E Synthèse des taux d'accroissement T1-T2



L'étudiant G, quant à lui, diminue en T2 la longueur des phrases mais fait le choix atypique pour le profil A de diminuer le nombre de paragraphes. Il augmente également le nombre de feuillets de manière anormale par rapport à l'ensemble des étudiants (voir Tableau 9 *Feuillets*), c'est en outre le seul étudiant pour lequel la longueur des feuillets baisse significativement (voir Tableau 10 *Nombre moyen de caractères par feuillet*) : l'effort de clarification par la macrostructure se fait donc au niveau de la phrase et au niveau supérieur des feuillets mais cette tendance n'atteint pas la longueur des paragraphes. La figure 3 ci-dessous met en évidence que seuls les items impliquant les paragraphes s'écartent du profil A.

Figure 3 Etudiant G Synthèse des taux d'accroissement T1-T2

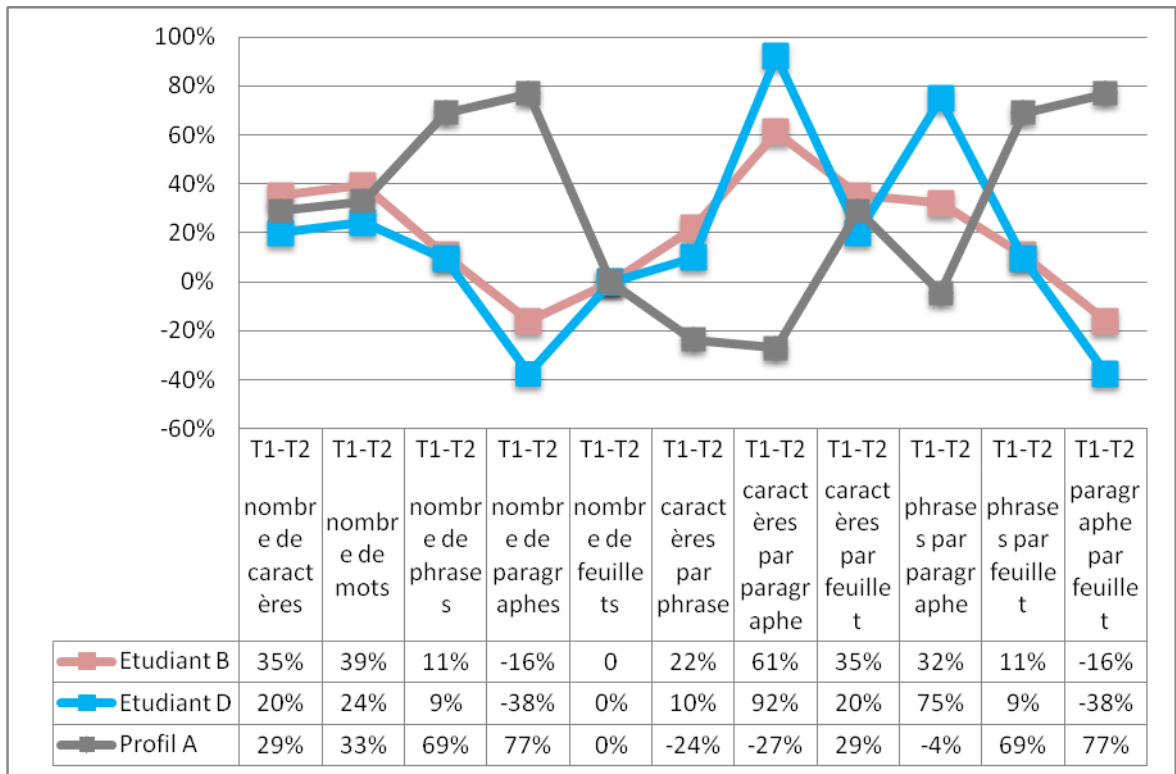


Profil B : une évolution en T2 dépendante de la stratégie d'écriture adoptée en T1

Pour deux étudiants, les étudiants B et D, l'évolution entre T1 et T2 correspond à un profil différent. En T2, à la différence de ce que nous observons pour le profil A, leurs productions sont marquées par une faible augmentation du nombre de phrases (*vs* une forte augmentation), une baisse du nombre de paragraphe (*vs* une hausse), une augmentation du nombre de caractères par phrase et par paragraphe (*vs* une baisse) et une baisse du nombre de paragraphe par feuillet (*vs* une hausse).

Le graphique suivant permet de visualiser à la fois les points de contact dans l'évolution des productions de ces deux étudiants, et l'écart avec le profil A représenté ici par les données concernant l'étudiant F.

Figure 4 Profil B Synthèse des taux d'accroissement et comparaison avec le profil A



Les simples données quantifiées ne permettent pas de décrire de manière suffisamment précise les choix de ces deux étudiants et il convient d'observer plus finement les productions. Cette différence de profil s'explique en fait par la stratégie d'écriture adoptée en T1 : la production de l'étudiant B est pour une grande part constituée de notes dont la rédaction n'est manifestement pas achevée, c'est également le cas mais dans une moindre mesure pour l'étudiant D (les deux derniers feuillets sont sous forme de notes). Ce qui apparaît comme paragraphe en T1 ne résiste souvent pas à la phase de rédaction opérée en T2 ; descendant d'un cran dans la hiérarchie des unités, un grand nombre des paragraphes de T1 deviennent en T2 des phrases insérées au sein de paragraphes plus vastes.

Au bout du compte, certaines différences d'évolution entre T1 et T2 qui apparaissaient a priori comme des choix d'écriture différents vis-à-vis de la clarté, se révèlent être dues à des stratégies différentes lors de la production en T1. Les deux étudiants qui apparaissaient atypiques, ne le sont finalement pas dans les choix opérés lors de la production en T2. Une comparaison des données en T2 concernant la longueur des paragraphes et celle des phrases le confirme : l'étudiant B est celui qui

produit les phrases les plus courtes et parmi ceux qui produisent les paragraphes les plus courts ; l'étudiant D est dans la moyenne pour le nombre de caractères par paragraphe, dans la fourchette haute pour la longueur des phrases sans que cela soit anomal par rapport aux autres.

Nous ne pouvons donc pas conclure que ces deux étudiants feraient des choix différents des autres concernant la clarté dans les productions en T2 ; ils ont en revanche des stratégies d'écriture différentes face à un exercice complexe qu'ils n'ont pas achevé en T1.

Les choix de l'expérimentation avec deux productions sur le même mandat et un temps de passation court nous obligent ainsi à prendre en compte les stratégies de révision.

Sur les sept étudiants, six font donc des choix en T2 qui tendent vers une plus grande clarté de la production. Nous mettons ce déplacement dans la stratégie d'écriture en corrélation avec la formation reçue.

Reste le cas de l'étudiant G qui fait des choix anormaux sur la gestion des paragraphes. Une analyse plus poussée de ses deux productions nous permettrait de voir si d'autres changements visent à une plus grande prise en compte du destinataire, compensant par là l'allongement des paragraphes.

Conclusion

Au sein d'un contexte économique où l'écrit est omniprésent et où la culture classique scolaire connaît une crise, le rédacteur professionnel incarne une nouvelle catégorie de lettré. La dimension historique, que nous avons souvent interrogée, permet de situer ce métier dans la continuité du rhéteur, de celui qui maîtrise l'art du discours, non seulement dans ses aspects techniques, linguistiques, mais aussi dans ses aspects humains. Le rédacteur professionnel est avant tout celui qui sait prêter sa plume – ou plutôt son clavier – à autrui : cela suppose des capacités d'adaptation portées à leur extrême. La construction d'une identité professionnelle visible et reconnue, passe par l'affirmation au grand jour de ce savoir-faire de haut niveau. Si ce professionnel de la communication écrite a réussi son travail lorsqu'il est parvenu à s'effacer au profit du mandant, s'il ne signe pas ses textes parce que justement l'objet textuel qu'il fabrique n'est pas son œuvre, et que son œuvre réside dans l'acte d'écrire pour autrui, cela ne doit pas empêcher cette profession émergente de sortir de l'ombre.

Objet d'enseignement à l'université, ce nouveau métier pose la question de la formation à l'écriture de haut niveau. Qu'est-ce qu'enseigner la rédaction professionnelle ? Comment former un expert en écriture ? Une vision anhistorique du champ de l'écriture risque de conduire à une rupture radicale entre l'écriture littéraire et l'écriture non-littéraire. L'écriture scolaire prend encore largement comme point de référence l'écriture littéraire, cela conduit à des représentations souvent paralysantes pour le scripteur, et à une mise en doute de la possibilité d'un enseignement/apprentissage de l'écriture : ce qui est reçu comme don ne s'enseigne, ni ne s'apprend ; nul besoin d'une didactique de l'écriture dans un monde où l'écrivain est élu par la muse. Pour la rédaction professionnelle, cette rupture est tout autant fâcheuse : un enseignement uniquement techniciste et normatif ne parvient pas à étreindre la complexité de l'acte d'écrire à l'œuvre dans la rédaction professionnelle. L'absence d'une discipline de référence clairement repérable rend difficile la mise en place d'une didactique qui prenne en compte une approche globale de la rédaction. De la construction balbutiante de la rédactologie, émerge une idée-force : la nécessaire intégration de savoirs de référence pluridisciplinaires. L'équipe aixoise du parcours « Rédacteur professionnel » ajoute à cela la prise en compte explicite de l'ensemble du champ de l'écriture. Elle fait le pari d'un enseignement alliant connaissances métascripturales, innutrition et entraînement ; l'affirmation d'un continuum au sein des

productions écrites permet le recours à la littérature avec la conviction que se frotter ainsi à la complexité scripturale favorise l'apprentissage des capacités d'adaptation des scripteurs.

L'approche expérimentale nous a permis d'appréhender les problèmes liés à l'évaluation des écrits. Peut-on évaluer la clarté et l'adaptation d'un texte dans l'absolu alors que c'est la prise en compte des effets sur les destinataires, sur les lecteurs, qui, *in fine*, permettrait de statuer sur l'efficacité de la communication ? Nous n'avons pas emprunté cette dernière voie qui pose bien des problèmes de mise en œuvre sans être satisfaisante au bout du compte (Labasse, 1999a). Nous sommes partie de l'observation de documents écrits produits par des étudiants en formation et nous avons tenté d'objectiver les stratégies mises en œuvre quant à la clarté. Sans pouvoir prétendre à une relation de causalité scientifiquement « prouvée » entre la formation suivie et les effets sur les productions, nous avons mis en évidence un déplacement des stratégies des étudiants sur la composition de leur texte, vers une plus grande clarté. Une analyse plus poussée qui prenne en compte les stratégies énonciatives et argumentatives reste à faire. Il conviendrait également de poursuivre l'analyse sur un temps plus long, en prenant comme objet d'étude les productions des étudiants à l'issue des deux années de master, voire des productions réalisées après leur entrée dans la vie professionnelle.

Par ailleurs, certaines dimensions de l'écriture et certains métiers liés à l'écrit n'ont pas été abordés dans notre étude alors que cela aurait pu apporter un éclairage utile. Nous ne nous sommes pas penchée sur les liens entre la rédaction professionnelle et l'écriture journalistique. A l'issue de leur cursus de formation, de nombreux étudiants en journalisme choisissent, souvent par défaut, de s'orienter vers la rédaction professionnelle, et il serait judicieux d'analyser les points de contact et les différences entre ces deux écritures. Nous n'avons pas non plus envisagé la question de l'écriture universitaire (au sens d'écriture accompagnant la recherche), qui constitue aujourd'hui un champ d'étude effervescent : là aussi, situer la rédaction professionnelle par rapport à cette autre écriture de haut niveau pourrait être intéressant. Enfin, la carence la plus criante de notre étude réside sans nul doute dans l'absence d'une réflexion sur l'écriture numérique et sur l'écriture web : les demandes des employeurs sur ces points sont nombreuses et il est important de s'interroger avec attention sur leurs spécificités et sur les aspects à intégrer dans les cursus de formation.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Barré de Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.
- Barré de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII(1), 107-120.
- Baudelot, C., Cartier, M., & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil.
- Bautier, E. (2008). *Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littérature étendue ?* Paper presented at the Actes du colloque De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états, Université de Poitiers.
- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littérariés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- Beudet, 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.
- Beudet, C., & Alamargot, D. (2011). Argumenter pour ou contre son opinion. Un exercice encore difficile pour des étudiants en communication professionnelle. *Communication* 29(1). Retrieved from <http://communication.revues.org/index2330.html>
- Beudet, C., & Clerc, I. (Writer). (2008). L'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec : Quels fondements disciplinaires ? Quelle reconnaissance institutionnelle ? , *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*. Poitiers, France.

- Beaudet, C., Graves, R., & Labasse, B. (2012). Writing under the influence (of the writing process). In V. W. Berninger (Ed.), *Past, present and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 105-132). New York: Psychology press.
- Beaudet, C., & Rey, V. (sous presse). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ? . *Revue Scripta* (PUC Minas, Brésil), 30.
- Bénichou, P. (1973). *Le sacre de l'écrivain*. Paris: Librairie José Corti.
- Bordas, E. (2002). Originalité. In P. Aron, D. Saint-Jacques & A. Viala (Eds.), *Dictionnaire du littéraire* (pp. 413-414). Paris: PUF.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Paris: Belin.
- Chervel, A., & Manesse, D. (1989). *La dictée, 1873-1987. Les Français et l'orthographe*. Paris: Calman-Lévy, INRP.
- Chevallard, Y. (1991 [1985]). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. . Grenoble: La Pensée sauvage.
- Cicéron. (1840 [Ier siècle av. J.-C.]). *Œuvres complètes de Cicéron* (M. Nisard, Trans.). Paris: Dubochet.
- Clerc, I. (2008). La simplification des écrits gouvernementaux au Québec : bilan des travaux du Groupe Rédiger et réflexion sur le rôle du chercheur dans le cadre d'un contrat de recherche. *Technostyle*, 22(1), 86-98.
- Clerc, I., & Beaudet, C. (2002). Pour un enseignement de la rédaction professionnelle ou de la rédaction technique ? . *Technostyle*, 18(1), 27-44.
- Cloutier, F. (2001). La clarté : pour qui ? . *Recherches en rédaction professionnelle*, 1, 46-54.

- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles*. Paris: Delagrave.
- Compagnon, A. (1999). La rhétorique à la fin du XIXe siècle (1875-1900). In M. Fumaroli (Ed.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne 1450-1950* (pp. 1215-1260). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cuq, J.-P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- 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.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Les éditions de minuit.
- Fonvielle, S., Pereira, M.-E., Roubaud, M.-N., & Rey, V. (sous presse). Du rédacteur au rédacteur : vers une définition de l'écriture professionnelle. *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissages de la maternelle à l'université*.
- Fumaroli, M. (2002 [1980]). *L'âge de l'éloquence, Rhétorique et "res literaria" de la Renaissance au seuil de l'époque classique*. Genève: Droz.
- Garcia-Debanc, C. (2001). La question de la référence en didactique du français langue maternelle. In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines, Les références au savoir* (pp. 77-94). Bruxelles: De Boeck Université.
- Genette, G. (1970). La rhétorique restreinte. *Communications*, 16, 158-171.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (J. Bazin & A. Bensa, Trans.). Paris: Les Editions de Minuit (éd. originale 1977).
- Halté, J.-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. *Pratiques*, 115-116, 15-28.
- Jakobson, R. (2003 [1963]). *Essais de linguistique générale* (N. Ruwet, Trans.). Paris: Les Editions de Minuit.

- Jordy, J. (2003). *La mise en oeuvre du programme de français en classe de seconde: Rapport de l'inspection générale n° 2003-079.*
- Labasse, B. (1999a). La lisibilité rédactionnelle : fondements et perspectives. *Communication et langages, 121*, 86-103.
- Labasse, B. (1999b). Lisibilité. In M. Combiér & Y. Pesez (Eds.), *Encyclopédie de la chose imprimée : du papier à l'écran* (pp. 276-277). Paris: Retz.
- 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.
- Loslier, M. (2001). Une difficulté pour le rédacteur professionnel : argumenter pour un destinataire flou. *Recherches en rédaction professionnelle, 1*, 55-62.
- Magnien, M. (1999). D'une mort, l'autre (1536-1572) : la rhétorique reconsidérée. In M. Fumaroli (Ed.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne 1450-1950* (pp. 341-409). Paris Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). *B.O. spécial n°6 du 28 août 2008.*
- Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. *Dossier d'actualité Veille et analyse, n°62, mai.* Retrieved from <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>
- Oudart, A.-C. (2002). Manuels scolaires et écrits professionnels. Quelle didactique ? . *Pratiques, 115-116*, 181-194.
- Pastré, P. (2004). Introduction. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactiques professionnelles* (pp. 1-13). Toulouse: Octares.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire ».* Paris: Didier.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation, XXIV*(3), 487-514.

- Petitjean, A. (1998). Enseignement / apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques*, 97-98, 105-132.
- Reuter, Y. (2002 [1996]). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF éditeur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, A. (Ed.). (1994 [1992]). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009 [1994]). *Grammaire méthodique du français* (4e ed.). Paris: PUF.
- Samson-Legault, D. (2012). *Guide raisonné de rédaction : de l'idée au texte*. Québec: Editions MultiMondes.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. *Eléments de synthèse. Pratiques*, 115-116, 237-246.
- Thévoz, M. (1979). *Les écrits bruts*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ubersfeld, A. (1982 [1977]). *Lire le théâtre*. Paris: Editions sociales.
- Valéry, P. (1957). *Oeuvres* (Vol. I). Paris: Gallimard.
- Viala, A. (1985). *Naissance de l'écrivain. Sociologie de la littérature à l'âge classique*. Paris: Les Editions de Minuit.

Sitographie

Dernière consultation pour l'ensemble des sites le 15 juillet 2012.

Académie des écrivains publics de France (AEPF). *Site de l'AEPF* :
<http://www.ecrivains-publics.fr/>

Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières (CIRAL).
Faculté des Lettres. Université Laval. *Site du CIRAL*: <http://www.ciral.ulaval.ca>

Classiques Garnier. *Site des Classiques Garnier numériques* :
<http://www.classiques-garnier.com.lama.univ-amu.fr>

Association professionnelle du Conseil des rédacteurs techniques (CRT). *Site du CRT* : <http://crt.chez.com/>

Groupe Rédiger. Université Laval. *Site du Groupe Rédiger* :
<http://www.com.ulaval.ca/recherche/groupe-de-recherche/groupe-de-recherche-rediger/>

Laboratoire Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF / CNRS - Nancy Université). *Site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)* : <http://www.cnrtl.fr>

Réseau de recherches interdisciplinaires en rédactologie (RRIR). *Site du RRIR*.
<http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie/>

Recherches en Rédaction Professionnelle. *Site de la revue RRP* :
<http://pages.usherbrooke.ca/rrp-cb/>

SIG Writing and The European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). *Site SIG Writing* : <http://www.sig-writing.org>

Société québécoise de la rédaction professionnelle. *Site de la SQRP* :
<http://www.sgrp.org>

Syndicat national des prestataires et conseils en écriture. *Site du SNPCE* :
<http://www.snpce.fr>

Université de Montréal. *Site la Faculté de l'éducation permanente* :
<http://www.fep.umontreal.ca/redaction/>

Table des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 Mandat proposé aux étudiants | 84 |
| Annexe 2 Documents fournis aux étudiants durant la passation..... | 87 |
| Annexe 3 Production de l'étudiant F en T1 | 99 |
| Annexe 4 Production de l'étudiant F en T2 | 103 |
| Annexe 5 Production de l'étudiant B en T1 | 108 |
| Annexe 6 Production de l'étudiant B en T2..... | 114 |

Annexe 1

Mandat proposé aux étudiants

Expérimentation sur l'évolution de la qualité des rédactions

Projet CFQCU

Août 2011

Conception : Céline Beaudet et Véronique Rey

Le client

Slow Food France :

http://www.slowfood.fr/conviviums_slowfoodfrance

*La mission de **Slow Food***

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

Le contexte

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

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

Au sein des Conviviums, les adhérents se rencontrent et établissent des relations avec les producteurs, mènent des campagnes pour protéger les produits alimentaires traditionnels, organisent des dégustations et des ateliers, incitent les chefs à utiliser des produits locaux, sélectionnent les producteurs qui participeront à des événements internationaux, travaillent pour développer l'éducation au goût dans les écoles. Et, plus important encore, ils cultivent l'appréciation du plaisir et de la qualité dans la vie de tous les jours.

Votre mandat

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

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

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

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

Chaque feuillet portera un titre. Selon le thème du feuillet, le développement prendra la forme d'une description, d'une explication ou d'une argumentation. Tous les procédés de textualisation sont bons : énumération, nominalisation, caractérisation,

définition, exemplification, comparaison, opposition, modalisation, etc. L'ensemble doit composer un discours suivi et cohérent, d'une part, et, d'autre part correspondre à la finalité du mandat et à la situation de communication où le mandat prend place.

Annexe 2

Documents fournis aux étudiants durant la passation



Collectif

Pour une agriculture durable de proximité sur le bassin lémanique

Contexte:

- **Enjeux globaux**

Le secteur agricole a subi à l'échelle globale durant le siècle dernier de très profondes mutations et traverse aujourd'hui une grave crise économique, sociale et environnementale.

La généralisation des techniques agricoles intensives, de plus en plus mécanisées et artificialisées a de nombreuses conséquences désastreuses sur l'environnement : pollution des cours d'eau et des nappes phréatiques; appauvrissement des sols, minéralisation et salinisation de la terre menant à la perte de la biodiversité agricole au profit de monocultures et de variétés standard.

La globalisation des échanges de denrées agricoles participe de manière significative à l'augmentation des gaz à effets de serre. Ce modèle n'est pas soutenable pour notre planète.

Enfin, dans la phase de transition que nous impose le changement climatique aujourd'hui, une agriculture encore majoritairement dépendante du pétrole (mécanisation, transport, intrants chimiques) n'est pas viable à long terme.

Les enjeux environnementaux majeurs de l'agriculture de demain sont donc de recréer une fertilité des sols et une diversité des espèces, de s'adapter à la transition climatique et de s'affranchir de la dépendance au pétrole, et enfin de redonner une autonomie alimentaire aux régions.

- **Enjeux locaux**

Le bassin lémanique et le territoire des Alpes se caractérisent par une forte attractivité touristique, des pôles urbains dynamiques et des vallées industrialisées. L'agglomération franco-valdo-genevoise (environ 2000 km², 800 000 habitants) est une des plus dynamiques d'Europe (croissance de 1 à 2% par an selon les zones entre 1990 et 2003). L'urbanisation galopante a provoqué un fort mitage de l'espace rural, au détriment des terrains agricoles. L'agriculture doit faire face à des enjeux spécifiques:

- Forte pression immobilière et urbanisation rapide rendant l'accès à la terre et la préservation des terres agricoles très difficiles ;
- Croissance des déplacements motorisés ;
- Cohabitation difficile entre la ville et la campagne devant compter sur l'arrivée de 10 000 habitants supplémentaires par an ;
- Espaces agricoles qui pourraient être mieux valorisés en raison du manque de diversification de la production

En outre **l'autosuffisance alimentaire de l'agglomération** est très faible : entre 15% (Genève), et 31% (Agglo-FVG) en calories. Ces chiffres confirment la nécessité de préserver davantage les surfaces agricoles et d'offrir une variété plus élargie de produits agricoles.

- **Le Projet d'Agglomération franco-valdo-genevoise**

Notre projet s'inscrit dans les missions du projet agricole de l'Agglomération transfrontalière :

- Valoriser et promouvoir les produits locaux en renforçant les circuits courts ;
- Préserver et mettre en valeur les espaces agricoles ;
- Renforcer certaines filières de production, comme le maraichage.

Ce projet agricole d'agglomération transfrontalière fera l'objet d'un double financement : du côté suisse avec le Plan de Développement Régional et du côté français par la Région Rhône-Alpes

via le CDDRA - Contrat de développement durable Rhône-Alpes effectif à la fin 2011.



Le Collectif

Historique

WECF France, l'association Et Faits Planète porteuse du réseau Savoie Léman Solidaires, et différents acteurs engagés (associations, membres d'AMAP et ACP, élus, porteurs de projets, universitaires) ont formé en Juin 2010 un groupe de travail transfrontalier afin de mettre en œuvre des actions permettant de pérenniser et développer l'agriculture durable et locale sur ce territoire.

Le diagnostic conduit par WECF France avec la participation des AMAP et ACP, ainsi que les analyses des membres du groupe de travail ont permis d'identifier des enjeux majeurs pour l'agriculture sur le bassin lémanique : l'accès à la terre, la distribution des produits pour toucher un plus grand public, le besoin pour les porteurs de projets de formation et d'accompagnement, ainsi que de mutualisation des techniques et de l'outillage agricole.

Le groupe a défini plusieurs actions phares répondant à ces enjeux, dont le premier et plus important : la mise en place d'un dispositif d'appui à l'installation avec **espace test**. **Il a décidé de constituer un collectif afin de renforcer la collaboration entre acteurs impliqués et mettre en œuvre les actions définies.**

La valeur ajoutée du collectif sera de veiller à l'intégration dans le projet d'agglomération de tous les acteurs concernés de la société civile, et au respect de l'axe environnemental à travers des propositions concrètes et l'expérimentation de solutions innovantes.

Vocation :

Le collectif a pour vocation de mettre en œuvre les actions définies pour répondre aux enjeux de l'agriculture durable de proximité sur le bassin lémanique.

Il réunit des associations, organisations professionnelles, citoyens individuels, élus locaux et régionaux, autour d'un projet collectif et de valeurs partagées.

Il offre un espace d'échanges et de débats, de partage d'expériences sur les pratiques agricoles, la qualité et le goût des aliments issus de l'agriculture, la relation avec le consommateur, les conditions de travail et la qualité de vie du producteur, la nécessité de préserver les surfaces cultivables... bref il crée une dynamique territoriale pour l'agriculture durable de proximité.

A terme le collectif sera un interlocuteur ressource et relais pour le milieu associatif en particulier celui de l'économie sociale et solidaire et de la préservation de l'environnement, les porteurs de projets agricoles, les producteurs –ices locaux, les élus

Objectifs :

- Contribuer à l'installation d'agriculteurs,
- **Contribuer au maintien des terres agricoles** grâce à la mobilisation de tous les acteurs
- Contribuer à la diversification de la production agricole de ce territoire
- Augmenter l'autosuffisance alimentaire du bassin lémanique tout en améliorant la qualité des produits
- Répondre à la demande croissante des consommateurs pour des produits locaux savoureux, sains et écologiques
- **Créer des emplois pérennes en agriculture** sur le bassin lémanique
- Améliorer les performances environnementales de l'agriculture locale.



Gouvernance du collectif :

Assemblée plénière : les structures qui composent le collectif délèguent des membres à une assemblée plénière qui se réunit régulièrement (au minimum 1 fois par trimestre). Elle active en son sein des commissions thématiques qui définissent leur propre organisation et calendrier.

Commissions :

Le collectif s'appuie sur 3 Commissions chargées de mener une réflexion sur les enjeux définis et d'apporter des solutions, notamment chaque fois qu'elles seront sollicitées par la comité de coordination, ou le Comité de Pilotage. **Ces commissions sont amenées à être élargies et à évoluer avec les projets que seront mis en œuvre.**

- Commission foncier : rôle des politiques d'aménagement du territoire, des élus locaux et des institutions chargées de la gestion des terres agricoles, prix du foncier, valorisation du cadre agricole.
- Commission circuits de distribution : exemple de mise en place d'une plateforme de distribution plus attractive pour les consommateurs, journées de sensibilisation et communication grand public.
- Commission, formation, accompagnement et mutualisation des techniques agronomiques (et recherche en agro-écologie) : identification de programmes de formation utiles aux acteurs de l'agriculture durable de proximité, mise en place de plateformes d'échange de connaissances ou de pratiques ou outillage spécifiques.

Comité de coordination

Membres : Anne Barre, Cédric Rapaille, Jean-Pierre Chaffard, Léna Abi-Chaker, René Sournia, Isabelle Vellarde, Aurélie Herpe, Jérôme Dethes

Pour assurer la continuité de l'action, ce comité rassemble entre 5 et 10 membres de l'assemblée plénière, en particulier les responsables du projet et des commissions. Il est plus particulièrement chargé de la gestion quotidienne, des démarches importantes, de la coordination des commissions et de l'organisation des assemblées plénières. Il peut proposer des solutions mais les décisions importantes sont prises en assemblée plénière. WECEP France assure la bonne communication entre tous, la logistique des réunions et la coordination globale.

Comité de pilotage : (à former ultérieurement)

Il sera composé de quelques représentants du comité de coordination et de **personnes extérieures: responsables politiques de l'agglomération FVG, élus locaux, représentants des administrations concernées, techniciens et représentants de la profession.** Le Comité de pilotage évaluera la pertinence de notre projet, les étapes de sa réalisation et le résultat final.

Fiches Actions

Le projet se décline en une série de fiches actions qui seront rédigées et mises en œuvre en fonction des besoins et des ressources. Le collectif se concentrera tout d'abord la fiche action 1 dans les pages suivantes.

Fiche Action 1 : Dispositif d'appui à l'installation

Fiche Action 2 : Lieux de distribution non commerciaux

Fiche Action 3 : Unité d'abattage et découpe mobile

Fiche Action 4 : Dispositif d'appui à la reconversion d'exploitations laitières en production biologique ou à leur diversification

Fiche Action 5 : Favoriser la recherche appliquée et les techniques en agriculture biologique/écologique



Les structures participantes

Les structures qui apportent aujourd'hui leur soutien au projet et adhèrent au collectif sont :

- WECF France
- Le réseau Savoie Léman Solidaire
- Et Faits Planète
- Le Conseil Local de Développement (CLD) du Genevois Français;
- Le Lycée agricole de Contamine sur Arve
- Le réseau Corabio/Adabio
- La Confédération Paysanne de Haute Savoie
- Les AMAP de Haute-Savoie (Associations pour le Maintien d'une Agriculture Paysanne) ;
- Le Groupe local Terre de Liens 74
- La Ferme de Chosal (ESAT)
- L'Association « La Bio d'ici » (produits bio et locaux pour la restauration collective)
- L'Association « La terre en héritage »
- L'Association « Arbu'Nature-Environnement »
- Le Groupement d'achat d'Amancy
- Des membres individuels

Arthaz, le 18 Février 2011

Un modèle d'agriculture autonome L'éco-agriculture

Stéphane LE FOLL, Député européen, membre de la Commission agriculture au
Parlement européen

L'Europe traverse des moments difficiles. De plus en plus de ses citoyens s'interrogent sur son utilité, doutent de son avenir ou la rejettent tout simplement. Cette défiance n'épargne pas la politique agricole commune, sa politique fondatrice la plus achevée. Ce sentiment n'a certainement jamais été aussi fortement marqué chez les agriculteurs européens -y compris chez ceux des nouveaux pays- qui au fil du temps voient leurs conditions de vie se dégrader et se croient de plus en plus marginalisés dans nos sociétés. Bien des raisons peuvent expliquer cette situation: les crises sectorielles à répétition (avicole, viticole...), les diminutions des crédits publics consacrés à l'agriculture, la baisse des prix de leurs produits, les lourdeurs administratives, les reproches qu'on peut leur adresser de ne pas respecter suffisamment la nature, la réduction de leur poids démographique et de leur influence politique...

Il convient cependant de ne pas se laisser emporter par ce pessimisme ambiant. Le contexte doit au contraire nous amener à analyser lucidement la situation, pour essayer de repenser l'avenir sur le long terme et de tracer des perspectives plus prometteuses. L'agriculture européenne a besoin de retrouver un projet fondateur capable de redonner du sens et de la confiance. La liberté, l'identité, la dignité du métier d'agriculteur tout comme la nature de l'Europe sont en question.

L'agriculture, l'alimentation, l'aménagement du territoire sont des ressorts importants de la construction d'un développement soutenable et global pour nos sociétés de demain. Ils doivent pour cette raison trouver une place pleine et entière dans une politique publique rénovée décidée par tous les citoyens.

La politique agricole actuelle est très souvent critiquée par l'opinion publique, elle ne satisfait plus complètement les intérêts de ses principaux promoteurs que sont les agriculteurs. Elle souffre d'une absence de vision, d'un manque de stratégie et d'une insuffisante clarté. Les multiples réformes qui se sont succédées ont souvent été incomprises. Elles ont régulièrement été accueillies par les agriculteurs comme des contraintes supplémentaires venant alourdir leur activité. Au fond, ces diverses refontes, exceptée celle qui a permis à la gauche d'introduire le concept de multifonctionnalité, n'ont jamais permis de débattre d'un nouveau projet agricole européen ni de modifier les objectifs de la politique agricole commune. Le résultat est qu'après plus d'une quarantaine d'années d'existence, le mode de développement de l'agriculture européenne n'a pas été fondamentalement bouleversé. Une politique de la production fondée sur des systèmes techniques performants, et répondant presque exclusivement à des exigences économiques, s'est dès le début très vite imposée. Elle demeure aujourd'hui alors que trois facteurs changent aujourd'hui la donne.

La pression de la mondialisation :

Depuis 1986, l'agriculture a été réintégrée dans les négociations sur le commerce international. En dépit de sa faible participation dans le commerce des biens (environ

3%) elle occupe une place importante dans les débats qui ont lieu au sein de l'OMC. En sa qualité de première puissance commerciale dans le domaine agricole et agroalimentaire, l'Union y joue un rôle de tout premier plan et tente d'y défendre les intérêts de son agriculture aux côtés de pays de plus en plus nombreux. Lors de la Conférence Ministérielle de l'OMC de décembre qui s'est tenue à Hong Kong, elle a accepté d'éliminer ses subventions à l'exportation avant 2013, mais uniquement si ses homologues en font autant. Aucune autre avancée n'a pour l'instant été relevée sur l'accès aux marchés, le volet exerçant les plus fortes pressions en faveur d'une nouvelle réduction des prix intérieurs. Dans ces négociations, ses marges de manoeuvre sont extrêmement limitées.

Un budget agricole en baisse

Les difficiles discussions sur les perspectives financières de l'Union pour les années 2007-2013 viennent de se clore dans la douleur pour l'agriculture. Les chefs d'Etats et de gouvernement en sont les premiers responsables. Tout a commencé lors du Conseil européen de Bruxelles en 2002 lorsque les 25, France et Allemagne en tête, ont plafonné les dépenses du premier pilier (aides directes et aux marchés). On a en réalité programmé une réduction de ces crédits puisque ceux-ci devront être partagés avec les 10 nouveaux entrants. En outre, si ceux-ci devaient s'avérer insuffisants pour le fonctionnement actuel de la politique agricole, une baisse des aides directes n'est pas à exclure. Le marathon budgétaire s'est terminé en décembre 2005 sous présidence anglaise par une réduction de 15% du budget consacré au développement rural et par la fixation d'un rendez vous en 2008 destiné à revoir des ressources propres de l'Union. A n'en pas douter, les dépenses reviendront sur la table, une part de celles consacrées à l'agriculture sera de nouveau menacée... Retenons simplement que l'agriculture devra mieux utiliser les fonds publics mis à sa disposition, veiller davantage aux intérêts des pays entrants. Il lui faudra également conjurer le spectre du cofinancement du premier pilier qui, sans résoudre aucun problème financier, recèle un véritable danger de destruction de la politique agricole commune.

Des préoccupations environnementales et énergétiques

Longtemps ignorées du processus de modernisation de l'agriculture d'après guerre, les préoccupations environnementales occupent désormais une place grandissante au sein de la politique agricole commune. De par sa spécificité, l'agriculture est l'activité qui entretient les rapports les plus étroits avec la nature, que ce soit à travers la préservation des sols, de l'air, de l'eau, des paysages, des milieux naturels.

Si nous assistons aujourd'hui à un appauvrissement de certaines ressources naturelles de la planète comme celle de l'eau, nous commençons à entrer dans la fin de l'ère des sources d'énergie bon marché et du tout pétrole, provoquant un surenchérissement persistant de l'énergie. Conformément aux décisions prises par le Conseil européen de Göteborg de 2001, la politique agricole commune devra résolument inscrire son évolution vers des modes de développement durable.

Un nouveau projet d'agriculture autonome

Ce contexte est difficile mais il ne constitue pourtant pas un horizon indépassable, condamnant définitivement toute solution d'avenir. J'entends bien proposer des alternatives capables de relever les défis de l'agriculture de demain grâce à un projet réaliste, cohérent, novateur et ambitieux, capable de fédérer l'ensemble des intérêts de tous les Etats au sein de l'Union. Il n'est nullement question d'envisager un retour sur le passé, ni d'opérer une fois de plus un énième toilettage ou réforme en trompe l'oeil de la politique agricole commune.

Ce projet qui requiert esprit d'ouverture, raisonnement global et imagination pratique procède d'un véritable changement de paradigme. Il s'inscrit dans une double approche, celle d'assurer une régulation de l'économie agricole d'une part, et celle d'ancrer l'agriculture dans la durabilité d'autre, répondant ainsi aux objectifs des sommets européens de Lisbonne et de Göteborg. Ses fondements renvoient à un nouveau concept: celui de l'éco-agriculture, éco comme une économie économe, mais éco aussi comme une écologie.

Plus fondamentalement, ce projet a pour vocation de redonner de l'autonomie de la liberté aux agriculteurs, puis de redéfinir leur rôle dans leur rapport avec la nature et avec le restant de la société.

Les objectifs qu'il poursuit sont les suivants:

- ne plus raisonner en termes d'autosuffisance alimentaire mais à partir du droit à une agriculture et à une culture alimentaire s'appuyant sur toutes les politiques de qualité alimentaire, de valorisation et d'identification des produits.

- rendre l'agriculture véritablement multifonctionnelle sur l'ensemble du territoire en valorisant davantage l'emploi et l'environnement (érosion des sols, désertification réchauffement climatique, sécheresse, pollution de l'eau, catastrophes naturelles...).

- inciter à la mise en oeuvre de nouveaux modes de production plus économes dans les consommations intermédiaires (fertilisants chimiques, pesticides, énergie...) en capital d'exploitation (matériel), préservant mieux le sol, l'air, l'eau et les autres ressources naturelles

- maintenir et renforcer la biodiversité des espèces naturelles et cultivées ou domestiques; mieux valoriser l'ensemble de la biomasse et notamment des déchets.

- soutenir l'organisation des filières au plan européen par une reconnaissance et un encadrement des logiques interprofessionnelles et revisiter simultanément les formes d'organisations collectives que sont la coopération et le mutualisme agricole.

- renforcer les moyens et les initiatives de développement rural de manière à conserver des campagnes diversifiées et vivantes

- rendre la politique agricole durable moins contraignante et plus simple dans sa mise en oeuvre administrative.

- assurer une coopération plus active avec les pays les plus pauvres de la planète en matière de développement.

Ce nouveau type d'agriculture doit trouver toute sa place dans la politique agricole commune de demain. Plusieurs voies peuvent y concourir:

- Une politique des marchés agricoles renouvelée, disposant d'une gamme d'outils dotés d'une souplesse suffisante (filets de sécurité, instruments de gestion de crise,

organisation de filières...) reste une garantie minimale contre les trop gros risques de chûtes des prix en complément d'une régulation des flux aux frontières sur les aspects tarifaires et non tarifaires.

-Le nouveau système de soutien des aides directes, découplé, modulé et conditionné au respect de normes (environnementales, sanitaires, bien-être animal...) va devoir évoluer pour éviter de figer dans le temps la répartition des aides et d'enfermer les agriculteurs dans un dispositif restrictif et contraignant de normes bureaucratiques aux résultats incertains, susceptible d'étouffer l'initiative et d'aggraver leur situation financière. Orienter l'agriculture vers la durabilité sans altérer sa productivité est possible. Cela exige de profondes réorientations sans qu'il soit besoin de réformer les règlements de la dernière réforme de la politique agricole commune. Un redéploiement du soutien aux agriculteurs est une première nécessité, rendue possible par la modulation et la faculté laissée aux Etats membres de régionaliser la distribution des aides directes. Cette option -que n'a pas choisie le gouvernement français- permettrait d'abandonner progressivement le système des références historiques actuel injuste et inéquitable. Elle offrirait surtout de réelles marges de manoeuvre pour soutenir une autre agriculture. En effet, en supplément d'une allocation du soutien public mieux équilibré entre les régions et tous les agriculteurs (quelque-soient leurs productions), ces marges constitueraient une puissante incitation financière pour aider les agriculteurs à se tourner vers de nouveaux modes de développement plus efficaces, sans nécessairement être moins productif, plus économes en consommations intermédiaires, moins lourds en capital d'exploitation et en temps de travail, et enfin plus respectueux de l'ensemble des ressources naturelles. Ce mode opératoire signerait le retour de l'agronomie classique dans la politique agricole commune. Cette voie présente les meilleurs atouts de conservation et de préservation des capacités de production des milieux que nous avons à transmettre aux générations futures. Les expériences déjà conduites sur le terrain et à travers toute l'Europe et dans le monde, démontrent qu'il existe de réelles perspectives dans cette direction.

Cette nouvelle agriculture devrait également inspirer le contenu d'une nouvelle relation de l'Union européenne avec le reste du monde. En sa qualité d'acteur économique majeur sur le plan international, l'Union européenne doit s'impliquer dans une maîtrise réaliste de la mondialisation. Sa participation à cette gouvernance revêt deux aspects: l'encadrement de cette mondialisation d'un côté et la recherche du développement durable de l'autre. Ainsi, l'Union doit au sein l'OMC plaider en faveur d'un système multilatéral d'échanges agricoles, le plus transparent possible, rassemblant le plus grand nombre d'Etats disposés à s'engager à respecter des règles communes. Elle doit défendre son agriculture par la présentation d'une véritable alternative aux seules lois du marché et à l'unilatéralisme américain, élargir les modes de régulation grâce à son modèle d'agriculture multifonctionnelle et de durabilité fondé sur de nouveaux modes de production, susceptibles d'ailleurs d'intéresser les pays pauvres de la planète, confrontés comme nous aux questions vitales des ressources alimentaires naturelles et énergétiques. L'aspect marchand de l'activité agricole n'est concevable que s'il s'impose dans une logique globale. Les aspects non commerciaux de l'agriculture doivent être reconnus (rural, environnement, qualité, biosécurité, bien être animal, principe précaution...). Enfin, les règles multilatérales doivent être adaptées et mieux articulées

avec celles des autres organisations internationales comme l'OIT, l'OMS et celles des accords environnementaux.

La légitimité de ce projet dépendra largement du degré de son acceptation politique. Il doit pour cela être soumis au débat public. Cet exercice démocratique doit être mené au plan national et européen avec l'ensemble des acteurs (agriculteurs, industriels, chercheurs, consommateurs...). Sa mise sur pied passe inéluctablement par des procédures de décentralisation et de contractualisation de la politique agricole commune à l'intérieur des Etats.

Les orientations retenues dans chaque région pourraient alors refléter la volonté de valoriser le potentiel local en s'inspirant d'expériences innovantes, le plus souvent conduites par les agriculteurs eux-mêmes. L'appel à l'inventivité, au savoir faire, au dynamisme, à la responsabilité des acteurs serait déterminant.

Toutes les formes d'agricultures durables peuvent y trouver leur place: l'agriculture biologique, les expériences d'agriculture durable comme les pratiques de conservation des sols, tout comme celle valorisant la biomasse, à une condition toutefois, qu'elles soient économiquement opérantes et qu'elles répondent à des critères de durabilité. Dans la mesure où ces nouvelles formes de production intègrent dans leur conception toutes les notions de qualité, d'environnement, d'occupation de l'espace, d'emploi, de services rendus à la société, bien des normes et réglementations actuelles ou à venir deviendraient inutiles pour les agriculteurs. Le travail administratif et de contrôle à la charge des Etats s'en trouverait allégé et facilité.

Réhabiliter le métier d'agriculteur, redonner du sens à la politique agricole commune, la rendre légitime cohérente et compréhensible pour le citoyen, telles" sont les ambitions de ce projet. Il est aussi de tracer une voie d'avenir pour aider le secteur agricole à assumer les mutations indispensables de son maintien et de sa vitalité, dans un monde nouveau, et vis-à-vis de nos sociétés post-industrielles. Il est enfin de permettre à ce secteur de redevenir attrayant pour de nouvelles générations d'agriculteurs dans toute l'Europe.

Il y a là un véritable défi collectif posé à l'agriculture européenne de ce 21ème siècle. A nous de le relever ensemble. L'agriculture du vieux continent a un avenir, il faut maintenant donner une réalité à ce projet mobilisateur.

L'essaim sur le toit

Et si la ville était la clé de la survie de l'abeille?

Émilie Folie-Boivin 22 juillet 2011 [Actualités en société](#)



Photo : Source Les urbainculteurs

Le déclin des colonies s'est fait sentir avant le début du millénaire, mais aujourd'hui, les apiculteurs de partout sur le globe perdent plus du tiers de leurs ouvrières, des pertes qui grimpent jusqu'à 60 %.

La porte d'entrée de la ruche couleur poussin était bondée d'abeilles lundi dernier. Elles fourmillaient sur la piste d'atterrissage, prêtes à décoller pour aller butiner ou à rentrer avec leur butin, c'est comme vous voulez. Elles se foutaient bien de Marie et de moi; aucune d'elles n'a daigné s'ébattre autour de nos têtes, en guise de coucou ou pour nous intimider. Rien. Les abeilles ont beaucoup trop de boulot; après tout, il y a toute la ville de Québec à polliniser.

Marie Eisenmann et sa bande d'Urbainculteurs, un organisme promouvant l'agriculture urbaine, viennent de se mettre à l'apiculture sur quelques toits de la capitale nationale. Elles ont installé à la fin du mois de mai une dizaine de ruches sur les terrasses des hôtels Marriott, Best Western, sur le Centre des congrès ainsi qu'à Cap-Rouge. Il y en avait deux sur celle de l'hôtel du Vieux-Québec, où j'ai retrouvé la cofondatrice du projet lundi dernier. Le groupe et quelques employés du Marriott ont goûté au miel quelques jours plus tôt et la rumeur court qu'il serait meilleur que celui des champs.

Donc, après le miel de trèfle et le miel de bleuets, le miel de fumée de tuyau d'échappement et le miel de gazon jauni du parc du coin de la rue? «La ville est un endroit beaucoup plus sain que la campagne pour les abeilles, explique la toute menue Marie Eisenmann pendant que les abeilles se contrefichaient toujours de nous. C'est étonnant, mais c'est la réalité.»

La ville possède en fait quelque chose que le bucolique terroir a perdu: la biodiversité. En ville, les abeilles trouvent des fleurs de toutes sortes, engraisées à l'eau de pluie. Une rareté à la campagne.

Les champs sont affaiblis par la monoculture et les abeilles tombent comme des mouches, liquidées par les pesticides et les insecticides épandus dans les plantations. Les parasites se sont ajoutés au funeste cocktail chimique. Le déclin des colonies s'est fait sentir avant le début du millénaire, mais

aujourd'hui, les apiculteurs de partout sur le globe perdent plus du tiers de leurs ouvrières, des pertes qui grimpent jusqu'à 60 %.

Le problème est d'autant plus alarmant que les abeilles sont responsables de la pollinisation de 90 % des aliments que nous mangeons — «Mmm, j'ai entendu que ce serait autour de 70 %», me corrige Marie, hésitante. Plus tard, sur Internet, j'ai lu que ça correspondait plutôt au tiers; alors, vous prendrez bien la statistique qui vous convient. La mienne, c'est 73 %, car il me semble que ça garde sur le qui-vive de savoir que, sans abeilles, les courgettes, les bleuets du Lac, les «saisons exceptionnelles de framboises» et les pommes Cortland pourraient disparaître et que nous serions alors contraints de manger du gruau pour le restant de nos jours. Et encore, ça, c'est s'il nous reste de l'eau.

Mais qu'importe. On évoque littéralement un «beepocalypse».

Est-ce que c'est un peu pour... disons... faire en sorte qu'on soit capables de subvenir à nos besoins en cas de fin du monde que vous faites tout ça? «Disons que ce n'est pas affiché comme tel dans nos communications, mais dans ma démarche personnelle, il y a un peu de ça, oui», confie l'urbaincultrice. Le but de cette nouvelle expérience que tente l'organisme qu'elle a cofondé est d'abord de faire comprendre l'importance des butineuses dans la pollinisation. De promouvoir l'agriculture à petite échelle. Et dans l'absolu, donner la piqûre aux autres locavores et/ou altruistes qui souhaiteraient assurer la survie de l'espèce, tiens.

À chacun sa ruche

L'apiculture urbaine n'est pas nouvelle. De grandes villes comme Paris, Berlin et Hong Kong voient depuis un moment pousser les ruches sur leurs terrasses ou leurs toits. New York en compte plus de 400, pour le plus grand bonheur des citoyens apiculteurs qui peuvent récolter en toute légalité le labour doré des abeilles depuis mars 2010. À Québec, les Urbainculteurs ont suivi les traces du chef Jean Soulard, qui produit déjà son miel sur le toit du Château Frontenac. Aujourd'hui, il est même autosuffisant: ses abeilles lui fabriquent près de 600 livres de bonheur sucré.

Contrairement aux fameuses poules en ville, toutefois, dont l'élevage est réglementé, tout le monde peut posséder sa colonie d'abeilles. Pour autant qu'elle soit située à une distance de 15 mètres des voisins. Il est donc impensable de placer une «ruchette» à côté de son plant de tomates sur le balcon. Ô, allez, résidents sardinés de Rosemont-Petite-Patrie, consolez-vous: il vous reste les toits. «L'important est d'avoir un sol plat, que l'endroit ne soit pas trop exposé aux vents et qu'il soit ensoleillé», conseille Marie.

Elles sont un peu comme nous, les abeilles. Elles préfèrent quand Colette Provencher annonce du beau temps.

Des filles d'expérience

Les ruches des Urbainculteurs appartiennent à l'apiculteur Jean Forest, de la Miellerie de Champlain, et elles devraient produire chacune de 50 à 100 livres de miel. Déjà, le camionneur et ébéniste retraité, qui embrasse cette nouvelle carrière depuis six ans, doit ajouter une quatrième boîte à miel sur les ruches de l'Hôtel du Vieux-Québec tant ses travailleuses ailées bossent fort. Elles ont après tout plus de 100 millions d'années d'expérience dans le domaine.

Le nectar de ses petites employées, qui parcourent jusqu'à quatre kilomètres pour butiner, est très attendu, et le projet reçoit un accueil enthousiaste des citoyens. Au téléphone, l'apiculteur me raconte qu'en début de semaine, alors qu'il s'occupait des ruches de Cap-Rouge, installées sur le toit de la pizzeria Chic Alors!, des curieux sont passés le voir. «Autour, y a une garderie, un mini-centre commercial, mais les gens sont pas craintifs. Y a un homme qui s'est arrêté et qui parlait du miel comme de son miel, parce que les filles ont butiné dans ses plates-bandes. C'est un avantage d'avoir des abeilles dans son coin. Ça rend les jardins des madames plus beaux.»

En effet, les abeilles augmentent la production de fleurs et des récoltes de 30 %, en plus de donner des fruits plus beaux et plus près de la perfection. Dans un article du New York Times, on dit que l'apiculture

en ville semble avoir rapproché le voisinage. Une nouvelle apicultrice du Minnesota raconte avoir réussi à gagner le cœur des plus grincheux de ses voisins en leur offrant un pot de miel fraîchement pressé. Elle serait même devenue la nouvelle pusher de miel, troquant son miel contre de l'argent liquide ou des confitures. D'autres la remercient parce que leurs arbres à kiwis de leurs jardins, qui n'avaient jamais fait de fruits auparavant, en sont désormais gorgés.

Il y a assurément de l'or dans ces petits pots.

Marie ne sait pas encore de quelle façon ils vont promouvoir les leurs. Elle sait que l'épicerie J. A. Moisan en aura sur ses étagères, après la récolte de la fin d'août, une production qui pourra fièrement être étiquetée «100 % québécois de Québec». Le miel sera de confection artisanale et, même si son origine botanique est issue d'un butinage aléatoire, venant autant des hémérocalles que des plants de concombres, une chose est certaine: le miel du duo Urbainculteurs-Forest sera exempt de pollution atmosphérique. «Les abeilles filtrent la pollution, en fait. Mais personnellement, je préfère manger des aliments qui ont poussé en ville avec un peu de pollution que des choux engraisés à l'engrais chimique et aux pesticides.»

Capsule miel

Le miel consommé au Québec est importé à 75 %. De l'Argentine, du Brésil, de la Chine. Souvent, à l'épicerie, le miel étiqueté «Canada» est coupé avec du miel venu d'ailleurs, où le nectar est beaucoup moins cher la livre. Pour s'assurer d'avoir du miel de chez nous, il faut bien lire les étiquettes — et pas seulement regarder le nombre de calories par cuillère à café — ou s'approvisionner auprès de l'un des petits producteurs de son patelin. En plus, au dire de Jean Forest, de la Miellerie Champlain, une cuillerée de miel par jour permet de rester en santé. Et ça marche? «Ben... en tout cas, chu pas malade!»

Une guêpe n'est pas une abeille

Les Urbainculteurs sont aussi investis d'une autre mission, celle d'aider le public à distinguer une guêpe d'une abeille, parce que, soyons francs, on les mélange tout le temps, ces insectes, même s'ils sont complètement différents. L'abeille, c'est la petite joufflue poilue aux teintes de miel; elle est végétarienne, fabrique le miel et n'a rien à cirer de votre bière ou de votre sandwich au jambon, contrairement à la guêpe, cette chipie lisse lisse lisse, bien roulée et carnivore. «C'est la faute des livres pour enfants si on confond les abeilles avec les guêpes, théorise Marie Eisenmann. Les abeilles sont toujours dessinées avec des lignes jaunes et noires alors qu'en fait, c'est la couleur de la guêpe.» Ça nous apprendra à faire lire n'importe quoi aux enfants.

Annexe 3

Production de l'étudiant F en T1

1/ Pourquoi l'agriculture dite traditionnelle est à repenser

L'agriculture française actuelle, dite traditionnelle, est conditionnée et régie par une politique européenne élaborée dans les années suivant la Seconde guerre mondiale, symbolisée par la politique agricole commune (PAC) et ses nombreuses subventions. Depuis les années cinquante, la place de l'agriculture au sein de la société, ses objectifs, ont changés. Il ne s'agit plus maintenant de faire face à une situation de crise, de sortie de guerre, où le premier objectif du monde agricole était de faire face à la pénurie d'aliment et d'atteindre l'autosuffisance. Les enjeux actuels de l'Europe sont d'offrir des débouchés à sa production agricole, et de donner les outils nécessaires pour faire face à une compétition de plus en plus acharnée sur un marché mondial globalisé.

La politique d'autonomie alimentaire est toujours de mise dans le monde agricole. Ses moyens sont ceux d'une époque révolue, d'un siècle passé. La mécanisation des exploitations agricoles était l'un de ces fers de lance. Il s'agissait avant tout de donner les moyens à chaque agriculteur de posséder son propre tracteur. Augmenter la productivité des exploitations était, alors, une question de survie à l'échelle nationale. De nombreuses parcelles de production furent conquises sur le peu d'espaces « sauvages » restant. Les traces de vie encore présentes aux abords des champs, comme les haies, sont rares et menacées. L'usage est peu réfléchi et abondant de produits phytosanitaires : engrais, pesticides, insecticides. Les subventions et autres avantages accordés aux exploitants agricoles sont nombreux, même si les tracasseries administratives qui les précèdent sont difficiles et longues. Par exemple, un agriculteur investissant dans un tracteur, est exonéré d'une partie de ses impôts.

Une agriculture axée sur quelques espèces, de céréales, de fruits, de légumes, à laisser de côté une majorité d'espèces, soit jugés plus difficiles de culture, soit plus difficile à vendre ou dont la demande est quasi inexistante. La minorité d'espèces élues a très vite surpeuplé les paysages. La biodiversité est mise en danger, quelques articles scientifiques font état de la disparition en quantité de nombreuses espèces, qui pourtant nous sont connus. Par exemple, des dizaines d'espèces de tomates ont disparus de nos assiettes, mais aussi de nos jardins, en quelques décennies.

Le surdosage de produits chimiques, leur sur-utilisation, la dépendance des agriculteurs au pétrole et aux subventions de la PAC, leur faible compétitivité sur les marchés mondiaux et les impacts de leurs actes sur l'environnement, deviennent les enjeux primordiaux de ce siècle.

2/ La place du consommateur

Le consommateur est aussi touché par le monde agricole mondial. De plus en plus de produits proviennent de lieux de productions étrangers et très éloignés. Les risques très probables de cet état de fait sont une dépendance alimentaire des pays européens, et à plus grande échelle un environnement subissant les conséquences d'émissions de gaz polluants de plus en plus importantes.

Il s'agit dès lors de prendre le contre-pied de la situation. Les années 2000 sont celles de l'écologie, de la prise de conscience du poids des activités humaines sur la Terre et de la responsabilisation de l'Homme à la protection de la nature. L'Homme ne se perçoit plus comme conquérant d'un monde sauvage impitoyable. Ses rapports avec la nature évoluent. Maintenant il se sait responsable d'elle et déplore ses égarements passés, son inconscience.

3/ Rôle des pouvoirs publics

Les pouvoirs publics commencent à réagir et à mettre en place des décisions visant à réhabiliter l'environnement au cœur des préoccupations politiques. Ainsi en créant des collectifs, des comités, dans de nombreuses régions, réunissant des professionnels du monde agricole et des décideurs politiques, sont à même de créer des initiatives incluant les intérêts du monde exploitant. Par exemple, dans la Région Rhône-Alpes, la reconversion de la pensée traditionnelle à biologique est facilitée, des actions locales sont entreprises pour intégrer le consommateur dans le système de production et de commercialisation des produits alimentaires.

Chaque individu peut donc jouer, un rôle, aussi minime soit-il, et s'il a des convictions écologiques ou simplement une sensibilité sur les questions touchant l'environnement. En choisissant ce qu'il consomme, comment et où il devient acteur du système alimentaire. Actuellement, la possibilité d'accéder à des marchés, des producteurs se disant biologiques et ayant une approche responsable de leur activité professionnelle, est

de plus en plus facilitée. Les initiatives allant dans ce sens sont de plus en plus nombreuses. Par exemple, dans de nombreuses villes, il est possible d'adhérer à des associations regroupant des petits producteurs, permettant de recevoir chaque semaine, chez soi, contre une somme modique, des fruits et légumes frais, dont la provenance est connue. Le poids de la provenance dans le choix des aliments est de plus en plus pris en compte. Les nombreuses catastrophes sanitaires, notamment en Chine, rendent la question d'autant plus capitale

4/ Initiatives en ville et en campagne

En ville, de nombreuses idées ont vu le jour et commencent à être appliquées à travers le monde. La végétalisation ou l'implantation de ruches ou de serres sur les toits sont parmi les initiatives écologiques proposées au monde citoyen. Des incitations financières sont offertes par l'Etat français aux propriétaires soucieux de l'environnement qui souhaitent revoir l'isolation de leur logement et la refaire aux normes actuelles. Effectivement, trop de logements sont mal isolés, dans le parc immobilier français, notamment, et favorisent l'effet de serre et une grande consommation en énergie. En restaurant l'isolation des maisons et immeubles, il est possible de faire d'importantes économies et de faire un acte éco-responsable, de s'engager dans la protection de l'environnement.

La responsabilisation des Hommes à l'égard de leur environnement est facilitée par un apprentissage dès l'enfance, de l'importance de la nature, du rôle crucial de l'Homme sur son état. Cela peut prendre plusieurs formes, comme l'initiation au jardinage et la découverte du goût, d'une grande palette de saveurs et d'aliments.

Ici, en Provence, une association, Slow Food participe à l'éducation des enfants et des jeunes, par le jardinage et la responsabilisation alimentaire, en mettant en place des jardins biologiques solidaires. Il s'agit de permettre à ces nouvelles générations de choisir leur mode de vie, en leur montrant ce que propose notre environnement. Cela passe par la définition des mots-clés sous-tendant l'action de l'association comme la restauration de la biodiversité. On peut, par exemple, la définir ainsi : la biodiversité regroupe toutes les espèces vivantes sur Terre, en interaction entre elles. Il est nécessaire de protéger chaque espèce, car chaque disparition enraille un peu plus la complexe hiérarchie alimentaire. On peut expliquer la responsabilité à l'égard de l'environnement ainsi : la Terre est un espace limité en ressources, que l'on doit préserver, si l'on veut la transmettre aux générations qui

suivent, dans un état encore correct). En mettant en avant la responsabilisation du consommateur qui dans le cadre d'un marché commercial, la demande c'est-à-dire le consommateur, influence l'offre. Il peut par ses choix, son comportement alimentaire, permettre à de petits exploitants de travailler et aux grandes surfaces, de repenser leur système d'approvisionnement.

Permettre aux enfants et surtout aux jeunes citadins de découvrir les plaisirs du jardinage, en ayant sous leur responsabilité un petit lopin de terre, proche de leur école, est une des actions principales que l'association Slow Food aimerait mener en Provence. Retrouver le plaisir de la terre, apprendre l'influence des saisons sur les plantes, découvrir de nouvelles espèces, leurs besoins et leurs caractéristiques, mais aussi donner un effort physique et de la rigueur et en voir les résultats lors de la récolte, offrent à chaque enfant une grande leçon de vie en plus du jardinage et du respect de l'environnement.

L'enfant découvre aussi le plaisir de manger les légumes, les fruits qu'il a lui-même produit et donc le manger sain.

Annexe 4

Production de l'étudiant F en T2

1. Qu'est-ce que Slow Food

Slow Food est une association présente à travers le monde. Elle est constituée en plusieurs convivia, qui sont des petites entités locales, où les adhérents, consommateurs et producteurs, se rencontrent. Ses objectifs sont de développer une agriculture propre et respectueuse de l'environnement. Le terme convivia, d'origine latine, signifie : festins, réception. La philosophie de Slow Food est empreinte de cet esprit de plaisir de la vie, autour du respect de celle-ci.

Pour cela, Slow Food propose de nombreuses activités de sensibilisation, auprès d'un public de tous âges. Le convivia offre plus que de simples rencontres agréables entre producteurs et consommateurs aux idées écologiques ancrées. Il propose des ateliers, des dégustations, et diffuse ses idées, notamment aux chefs-cuisiniers. Slow Food met en avant à la fois la qualité supérieure des légumes cultivées dans le respect des idées « bios » et aussi sa philosophie de protection de la nature. Il s'implique dans l'éducation des enfants, en leur faisant découvrir le bon goût des légumes sains, poussés pas loin de la maison.

Slow Food en appelle donc à la responsabilisation du consommateur. Par ses choix, l'individu influe sur l'offre de produits, sur les marchés. Donc, ces choix ont aussi un impact plus global. Dans une économie globalisée, le consommateur est attiré par les prix faibles et la facilité d'accès des produits étrangers. Pourtant, venant de loin, leur transport est cher, pollueur, les produits alimentaires, pour certains, cueillis bien avant leur maturité. Mais ce commerce est omniprésent et les pays importateurs deviennent de plus en plus dépendants des marchés et des pays étrangers producteurs.

Slow Food tente de sensibiliser un public vaste à ces enjeux, pour qu'ils comprennent que leur comportement de consommateur a un impact global, sur les marchés mondiaux et sur l'environnement. Même à sa petite échelle, le consommateur a les moyens d'agir pour protéger la nature. Son action est amplifiée par les actions de plus en plus d'individus acquis à la cause écologique.

2. Pourquoi une agriculture biologique ?

- L'agriculture « traditionnelle »

L'agriculture biologique est souvent décrite comme l'antithèse de l'agriculture dite traditionnelle. Celle-ci naît dans les années cinquante, au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale. Il s'agissait alors, pour chaque pays européen de nourrir tout sa population et d'arriver à l'autosuffisance. C'est l'avènement de l'agriculture mécanisée et des produits phytosanitaires. Le rendement des productions s'accroît exponentiellement. A cela s'ajoute, dans les débuts de la construction européenne, les subventions de la politique agricole commune (PAC) pour aider les agriculteurs face au marché mondial.

Cette agriculture souffre de la concurrence mondiale. Faiblement compétitive, elle est dépendante des subventions. De plus, ce qui faisait sa force, c'est-à-dire sa productivité, est de plus en plus remise en question. De nombreuses études environnementales observent les effets dévastateurs de ce type d'agriculture. Les produits phytosanitaires, tels que les insecticides, engrais et pesticides, utilisés abondamment, se retrouvent dans les sols, les plants, mais aussi les assiettes. Le danger sur la santé n'est certes pas tout à fait prouvé, mais depuis plusieurs années déjà, les autorités scientifiques alertent l'opinion publique sur des effets néfastes sur l'homme et sur son environnement.

L'agriculture dite traditionnelle se retrouve confronté à la mondialisation. En plus d'être peu compétitive, elle est devenu dépendante d'un produit rare et de plus en plus coûteux : le pétrole. Dans les années cinquante, difficile d'imaginer que ce produit, présent en grandes quantités et à faibles prix, deviendrait quelques décennies plus tard, l'objet de guerres économiques et militaires.

Mettre au point une agriculture propre et autonome est un défi. Dès maintenant, il s'agit de protéger les terres agricoles face à l'inflation immobilière, diversifier les productions en cultivant des espèces différentes. Mais le plus important, pour que ces choix soient viables, est la présence d'une clientèle. Le consommateur tient donc un rôle majeur ici, en choisissant de participer à ce défi, ou non.

- L'agriculture biologique

La recherche de moyens alternatifs de production alimentaire existe depuis longtemps par rapport au boom qu'elle connaît ces derniers temps. Maintenant, les « écolos » ne sont plus des marginaux hippies ou idéalistes. Le « bio » touche un pan de plus en plus large de la population, dans un effet de mode, parfois détourné de ses objectifs.

Les objectifs d'une agriculture biologique s'opposent aux grands principes traditionnels. Au lieu de tenter de se faire une place sur le marché mondial de l'alimentation, cette agriculture vise la clientèle locale. Le transport des produits, du producteur au client, plus court, est moins dépensier, en argent et en pétrole.

De plus, le « bio » n'utilise pas de produits chimiques, aux effets néfastes, mais tente de s'appropriier la nature pour en faire son allié. Les produits industriels sont remplacés par des préparations simples de divers herbes et plantes, une observation alerte des processus de la nature et une certaine compréhension du monde vivant. La nature n'est plus l'ennemi sauvage qui effrayait nos aïeux, mais une alliée qui nous nourrit.

L'actualité climatique avec le réchauffement climatique et la pollution fait du respect de l'environnement une nécessité. Les enjeux sont mondiaux et touchent l'avenir de la planète. Alors, oui, le « bio » subit un effet de mode, mais son message est pertinent pour faire face au changement climatique : de l'acidification des océans à la déforestation de l'Amazonie, en passant par les gaz carboniques.

Le pétrole est une ressource qui se fait de plus en plus rare. Son prix augmente et les pays non-producteurs cherchent de nombreux moyens pour de diminuer leur dépendance à l'égard des pays producteurs. Les émissions de gaz carboniques font l'objet de nombreuses discussions. Parfois mal comprise, elles deviennent l'évaluation de la pollution produite pour la production d'un produit donné. Elles sont l'objet de quotas, plus ou moins respectés par certains pays et non par tous.

3. Des actions écologiques, à la campagne

Il semble plus facile d'installer le « bio » dans les campagnes, plus que dans les villes. Les initiatives à visée écologique se développent dans le milieu agricole, avec des subventions et des exonérations d'impôt favorisant la reconversion de nombreux

agriculteurs vers la production biologique. Pourtant, la majorité d'entre eux conserve une conception traditionnelle de l'agriculture. Il reste difficile de faire évoluer les mentalités.

L'image de la ville polluée et de la campagne propre est erronée. De nombreuses initiatives urbaines vont dans le sens d'un respect plus grand de la nature. Les transports en commun, le co-voiturage et le vélib se développent dans de nombreuses agglomérations.

Une idée se développe dans les villes, celles d'y implanter l'agriculture. De nombreux espaces, tels les toits restent inexploités. Des apiculteurs s'y sont installés. Leurs abeilles, plus passionnées par la recherche de nectar, n'attaquent pas naturellement les Hommes, à moins qu'elles ne se sentent en danger. La cohabitation semble très bien se passer. Les abeilles polonisent les fleurs des voisins et leur offre un délicieux miel. De leur côté, la ville leur offre un plus grand choix de plantes à butiner, et généralement dénué de tout produit chimique, qui font des ravages dans leurs rangs. Des études ont été faites sur la hausse de mortalité des abeilles et leur changement de comportement, et l'ont mis en relation avec l'usage de produits phytosanitaires ainsi que de plantes génétiquement modifiées. Mais ces études sont contredites par d'autres, ajoutant à la cacophonie ambiante concernant l'environnement.

Une autre initiative est la construction de serres hors-sol sur les grands toits plats qui restent autant d'espaces perdus. Elles se développent au Canada, où elles permettent à la fois de rentabiliser l'espace, un enjeu de demain au vu de la croissance démographique mondiale, mais aussi de produire, seulement avec de l'eau et des éléments nutritifs, des légumes tout l'année, pour les habitants des immeubles voisins.

4. Slow Food s'investit dans l'éducation

Pour amener les enfants à faire de la nature un domaine familier dès leur plus tendre enfance, Slow Food propose d'établir un partenariat avec les enseignants. Le projet de cette collaboration est la création de potagers, près des écoles, où les enfants découvriront la nature, sa complexité et la magie de la vie. En plus, ils apprendraient à jardiner, nouant ainsi un lien avec la terre. Sous les conseils et les cours improvisés de son institutrice ou instituteur, il verrait ainsi grandir les beaux fruits que lui-même aura mis en terre. A la fois leçons de biologie et de jardinage mais aussi leçon de vie et de respect de la nature. Pour finir, tous les enfants pourront partager de bons repas, avec leurs propres

légumes. Cette expérience permettra à des enfants citadins, de découvrir pour certains, ce qu'est le jardin, les légumes et une alimentation saine.

La santé est aussi au cœur de ce programme qui vise à apprendre le b.a.-ba de la nutrition à des enfants, qui n'ont pas tous les jours une alimentation saine. Malgré l'inégalité naturelle des individus face à la nourriture, il est indéniable que se nourrir est un enjeu de notre époque. Au vu du nombre de malades, obèses ou en personnes en surplus, ainsi que des modes de vie actuelles, enseigner l'alimentation est une priorité. Et seuls les enseignants sont à même de le faire, si les parents ne le font pas. Le rôle de l'enseignant devient de plus important dans la construction personnelle de l'élève et dans la préparation de son épanouissement futur au sein de la société.

Les élèves découvriront aussi la diversité des espèces vivantes et l'importance de la biodiversité. Certaines plantes sont de très bons alliés pour nos légumes, en les protégeant d'invasions de parasites ou de certaines maladies. Elles peuvent donc être utilisées intelligemment, en remplacement de produits chimiques. La biodiversité, dans nos potagers mais aussi dans le monde, peut être envisagée, et l'élève sensibilisé à sa fragilité et à la nécessité de la préserver, et donc de la respecter.

Sensibiliser les enfants et les intéresser à l'environnement, c'est les préparer aux enjeux à venir, où l'environnement et le réchauffement de la planète seront des réalités avec lesquelles il faudra vivre. Ils seront ainsi plus à même de comprendre les réalités de ce monde complexe et de défendre l'environnement, de le protéger.

Annexe 5

Production de l'étudiant B en T1⁴²

SLOW FOOD

Notre histoire :

Slow Food est née en Italie. Avec la reconnaissance de nos valeurs auprès du public, le mouvement a évolué. Au début très localisée, elle devient internationale. D'abord basée sur la nourriture et le bien manger, elle développe une action davantage politique et portée sur le lobbying.

L'ouvrage *Slow Food Révolution* est l'histoire officielle du mouvement. Elle est écrite par Gigi Padovani avec le président du mouvement, Carlo Petrini.

Première période, années 1980 : Le mouvement se crée contre l'envahissement du *fast food* à travers le monde, contre la vitesse de nos modes de vie et de la production. Le combat contre l'ajout de méthanol de la vin sera un combat principal de l'association. Les membres ... un art de vivre lent, en fraternité avec Carl Honoré et son *Eloge de la lenteur*. Il faut prendre du plaisir, du temps à table et que les repas soient conviviaux. Ces préceptes sont appliqués lors des fameux « dîners » Slow Food.

Seconde période, années 1990 : L'accent est mis sur le petit producteur luttant contre le globalisation. Il est soucieux de l'impact de son action sur le paysage et la nature. Slow Food développe ces valeurs écologiques essentielles, notre éthique.

Troisième période, année 2000 : Le mouvement a gagné beaucoup de membres et de terrain. Ses actions se sont multipliés et leur impact est fort. Après avoir lutté contre la globalisation, Slow Food prône une globalisation « vertueuse ». L'internationalisation du mouvement nous donne la possibilité de lutter contre la privatisation de l'eau, contre les O.G.M., contre la non-traçabilité, contre la mondialisation des échanges agricoles. La défense d'une économie morale.

Nos valeurs :

Le temps : il n'y a plus de temps, que ce soit dans nos vies ou dans les rythmes de la nature. Il faut retrouver une lenteur synonyme de qualité, de plaisir, de convivialité.

⁴² Nous conservons la mise en page et notamment les sauts de page.

Le local : face à la globalisation et l'intensification de l'agriculture, nous privilégions les circuits courts. Connaître la personne qui produit sa nourriture, c'est connaître la nourriture et s'assurer de sa qualité, tout en produisant du lien social.

Etc.

Nos missions :

Développement des relations avec les producteurs.

Diffusion de nos valeurs auprès du public, notamment dans le système scolaire (voir fiche Education).

Education, notre action en milieu scolaire.

Pourquoi intervenir en milieu scolaire :

Milieu formateur par excellence, le jeune public est essentiel pour porter nos valeurs. Par l'éducation à la consommation responsable (mettre une définition associée aux valeurs et actions de slow food), les enfants et les jeunes seront porteurs du message de Slow Food. Leur parole prescriptrice sera entendue dans le cercle familial et relatera ce bon comportement dans les années futures.

L'éducation, un milieu sensible à nos valeurs.

L'éducation manque de temps. Les rythmes scolaires sont de plus en plus exigeants et le temps manque pour bien éduquer. Multiplication des matières, dégradation du métier par les mesures gouvernementales, l'enseignant se retrouve... Difficulté du métier.

Revalorisation du métier d'enseignant. Par l'action que nous lui proposons. Dans une tranche horaire où il peut prendre le temps, hors de l'établissement, sentiment de plaisir à travailler la terre et faire pousser des choses.

Responsabilité de former des citoyens responsables.

Les jardins biologiques solidaires.

Nécessité de sensibiliser aux valeurs écologiques. Valoriser le retour à la terre, apprentissage et la reconnaissance des plantes, retour aux leçons de choses d'un temps révolu.

Effets positifs sur les élèves. Satisfaction personnelle du travail de la terre et **plaisir** de la récolte. Prise de **temps** hors temps scolaire pour des activités sans notations. **Convivialité** dans le travail en petit groupe.

Et l'effet prescripteur sur la famille et l'avenir.

Le jardin en pratique.

Proposer aux enseignants des solutions détaillées pour mettre en oeuvre le projet.

Organiser un réseau d'approvisionnement en graines biologiques avec des producteurs locaux, voire , si cela existe, aussi pour le matériel.

Sensibiliser à la sécurité des enfants avec le maniement des outils. Prévoir des protections, pour les habits aussi.

Faire un calendrier répartissant les semences et les récoltes tout le long de l'année.

Prévoir des interventions de cultivateurs locaux et d'AMAP.

Les ruches et l'urbainculteur.

Une action originale et significative, en accord avec nos valeurs : installer des ruches.

Enjeux écologiques : La « beepocalypse » pourraient avoir lieu, si les comportements agricoles ne se révolutionnent pas rapidement. L'agriculture intensive fait planer sur notre planète une lourde menace : la disparition des abeilles. Einstein nous avertissait, en son temps, que, sans abeilles, la vie s'éteindrait sur la Terre. Le rôle de pollinisation des plantes est l'explication de cette terrible issue. L'absence d'abeilles empêcherait les plantes de se reproduire et condamnerait le règne animal à la famine. Cette pollinisation est assurée à hauteur de 70% par ces petits insectes menacés.

Avec la monoculture et l'utilisation des pesticides et insecticides (désignés comme les consommations intermédiaires), les ruches du monde entier perdent un tiers de leur effectif. Il s'agit donc de développer un mode soutenable d'agriculture, l'éco-agriculture. Au niveau européen, cette idée est portée par le député Stéphane Le Foll, membre de la commission agriculture au Parlement européen. L'éco-agriculture consiste faire valoir plusieurs objectifs :

(recopier liste page 3 de son article).

Ainsi la restauration de la biodiversité (définir le retour des fleurs différentes pour les abeilles et une meilleure consommation pour les Européens avec la sensibilisation des agriculteurs)... sera bénéfique à plusieurs niveaux pour la planète.

Mouvement des Urbainculteurs.

Effets de l'installation d'une ruche :

Production de miel (non pollué), développement des fleurs dans le voisinage, abeilles inoffensives, génère du lien social avec le voisinage, exemple de New-York. Organiser des opérations d'information pour les voisins (effet positif si l'établissement à mauvaise réputation).

Valeur de Slow Food avec la production locale.

CONVIVIUM PROVENCE –
SLOW FOOD
ACTIONS EN MILIEU SCOLAIRE
LES JARDINS BIOLOGIQUES
SOLIDAIRES

Notre histoire :

Afin de sensibiliser les enseignants, n'hésitez pas à raconter l'histoire du mouvement, dont voici un rappel :

Slow Food est née en Italie. D'abord basée sur la nourriture et le bien manger, l'association a évolué et a engagé son action dans le politique et le lobbying pour faire reconnaître ses valeurs. Au début très localisée, elle est devenue internationale. Gigi Padovani a écrit l'ouvrage *Slow Food Révolution* avec le président Carlo Petrini, à la fois manifeste et histoire du mouvement.

Dans les années 1980, Slow Food s'est créée contre l'envahissement du *fast food* et la vitesse insoutenable dont ce type de restauration est le symbole. Les modes de vie et la production n'ont cessé de s'accélérer sans raison. En fraternité avec Carl Honoré et son *Éloge de la lenteur*, les membres du mouvement ont souhaité créer un art de vivre lent, inspiré du passé. Il faut prendre du plaisir et prendre son temps à table lors de repas où la convivialité et l'être ensemble sont à l'honneur. Les fameux « dîners Slow Food » ont concrétisé ces préceptes.

Dans les années 1990, le mouvement s'est tourné vers les petits producteurs. Ces derniers luttent pour leur survie face au phénomène de globalisation. Ils pouvaient disparaître face aux géants de l'agriculture mondiale et ils se préoccupaient de l'impact d'une telle agriculture sur le paysage et la nature. Slow Food a rejoint leur combat et a adopté des valeurs écologiques et environnementales, devenues essentielles à notre éthique.

Dans les années 2000, le mouvement a gagné beaucoup de nouveaux membres et a multiplié ses actions. A la suite du combat contre la globalisation folle, Slow Food a prôné la globalisation « vertueuse ». Il s'agit d'internationaliser la lutte et de défendre une économie morale. Les luttes actuelles concernent la privatisation de l'eau, les organismes génétiquement modifiés, la non-traçabilité et la mondialisation des échanges agricoles.

Nos valeurs :

Deux valeurs principales motivent notre éthique : le temps et le local.

- ^ Le temps n'est plus respecté, que ce soit dans nos vies ou dans les rythmes de la nature. Nous souhaitons retrouver une lenteur synonyme de qualité, de plaisir et de convivialité.
- ^ Le local est malmené face à la globalisation et à l'intensification de l'agriculture. Nous préférons les circuits courts, où le client connaît le producteur. Ce lien social permet de s'assurer de la qualité du produit.

Notre action en milieu scolaire :

L'action locale a toujours été la priorité dans les Conviviums. Le nôtre ne fait pas en exception en proposant d'agir dans le milieu scolaire, auprès des enseignants et des élèves. Il sera utile de présenter aux enseignants les raisons de notre action auprès des collèges et lycées de la région pour montrer que nos valeurs et les leurs se ressemblent.

Le milieu scolaire porte et forme les citoyens de demain. Le jeune public doit être sensibilisé à l'écologie et à la protection de l'environnement afin de former des citoyens responsables. Leurs comportements peuvent jouer un grand rôle dans l'avenir de la planète et la préservation de la nature. De plus, leur parole prescriptive touche le milieu familial qui pourra modifier dès aujourd'hui sa propre conduite. C'est pourquoi notre action est importante à mener.

De plus, le milieu scolaire est aussi victime du manque de temps. En France, les rythmes scolaires sont de plus en plus soutenus. Les exigences d'enseignement se multiplient, les heures de cours diminuent au profit de nouvelles missions données à l'Éducation Nationale. Le corps professoral n'a plus le temps de prendre le temps d'enseigner correctement. Leur lutte des dernières années a toujours agi dans ce sens.

C'est pourquoi en débloquant des plages horaires destinées à notre action, élèves et professeurs pourront prendre le temps de créer du lien entre eux. Ils prendront du plaisir à manipuler la terre et faire pousser leur propre producteur. Sans s'en rendre compte, les élèves auront le goût de la nature et acquerront des valeurs citoyennes et écologiques.

Les jardins biologiques solidaires :

Les jardins solidaires sont les héritiers des jardins ouvriers de la fin du 19^{ème} siècle et des jardins collectifs urbains créés en 1970 à New York. Ces jardins apparaissent en France dans la banlieue de Lille en 1997. Paris comptera rapidement ses premières expériences de jardins solidaires. Le phénomène connaît le succès, car ce n'est pas simplement du jardinage. Le retour à la terre et la plaisir de faire pousser ses propres productions satisfont bien évidemment les jardiniers urbains, mais le jardin solidaire porte surtout un ensemble de valeurs sociales. L'activité de culture crée du lien social et de nouvelles solidarités. La population des jardiniers est socialement mixte, des ouvriers peuvent fréquenter des ingénieurs ou des professeurs. De plus, le partage des savoirs est essentiel, les informations et les les bons conseils circulent beaucoup. L'entraide est courante. L'autogestion permet cet échange créateur de liens et de convivialité.

Nous proposons aux enseignants et à leurs classes des terrains aménagés à proximité. Nous encadrons l'activité et fournissons tout le nécessaire. Les élèves apprendront le jardinage dans un temps détaché du milieu scolaire et sans évaluation. Nous travaillons en petit groupe pour favoriser les échanges, le partage de savoir. Au-delà du jardinage, les enfants apprendront plusieurs notions fondamentales pour leur développement personnel futur :

- ♣ La consommation responsable est une démarche citoyenne mesurant l'impact de la consommation à un niveau personnel et sociétal et dans un contexte de ressources limitées.
- ♣ L'éco-agriculture conçoit une agriculture innovante et performante qui respecte la biodiversité et valorise l'environnement.
- ♣ La restauration de la biodiversité consiste à utiliser des semences différentes dans un contexte où l'agriculture mondialisée ne plante qu'une seule sorte de blé, de maïs et autres graines. Cette diversité biologique est nécessaire à l'équilibre de la nature et à sa pérennité.

Il s'agit de donner aux élèves le goût de la nature et de sa préservation.

Le jardin en pratique :

Le jardin sera organisé en collaboration avec les élèves pour déterminer les fruits et légumes qu'ils souhaitent voir pousser et consommer par la suite. Nous donnons un calendrier des semences et expliquons l'intérêt de choisir telle ou telle graine à planter. Le maniement des outils sera expliqué ainsi que des notions de sécurité.

Nous nous fournissons en plants et en graines auprès d'agriculteurs partenaires locaux qui pourront intervenir auprès des élèves et partager leur amour de la terre. Des intervenants d'AMAP viendront également expliquer les circuits courts de production.

Les urbainculteurs et les ruches : un exemple à suivre.

Une action originale et significative : installer des ruches.

La « beepocalypse » pourraient avoir lieu si les comportements agricoles ne se révolutionnent pas rapidement. L'agriculture intensive fait planer sur notre planète une lourde menace : la disparition des abeilles. Einstein nous avertissait déjà en son temps. Sans abeilles, la vie s'éteindrait sur la Terre. Ces insectes pollinisent 70% des plantes et sans pollinisation plus de reproduction végétale, ce qui condamnerait le règne animal à la famine.

La monoculture et l'utilisation des pesticides et insecticides diminuent d'un tiers la population des ruches du monde entier. L'agriculture doit donc se remettre en cause pour développer un mode soutenable de production, l'éco-agriculture. Au niveau européen, cette idée est portée par le député Stéphane Le Foll, membre de la commission agriculture au Parlement européen.

Avec la restauration de la biodiversité dans les cultures, la population des abeilles sera moins en danger. C'est ce que le mouvement des urbainculteurs tente de développer.

Ces individus installent des ruches sur les toits des villes. Dans ce milieu urbain, les fleurs sont plus nombreuses et les insecticides moins utilisés. Débuté à New-York le mouvement a eu beaucoup d'aspects positifs. La production d'un miel local a séduit le voisinage. D'autant que les abeilles sont inoffensives contrairement aux guêpes. Les voisins ont pu créer du lien social autour des ruches.

Voici une opération en accord avec les valeurs de Slow Food et qui pourrait être couplée aux jardins biologiques solidaires.

Table des illustrations (dans le texte)

| | |
|--|----|
| Tableau 1 <i>Caractères (espaces non compris)</i> | 62 |
| Tableau 2 <i>Mots</i> | 63 |
| Tableau 3 <i>Nombre moyen de caractères par mots</i> | 63 |
| Tableau 4 <i>Phrases (titres exclus)</i> | 64 |
| Tableau 5 <i>Nombre moyen de caractères par phrase</i> | 64 |
| Tableau 6 <i>Paragraphes (titres exclus)</i> | 65 |
| Tableau 7 <i>Nombre moyen de caractères par paragraphe</i> | 65 |
| Tableau 8 <i>Nombre moyen de phrases par paragraphe</i> | 66 |
| Tableau 9 <i>Feuillets</i> | 66 |
| Tableau 10 <i>Nombre moyen de caractères par feuillet</i> | 67 |
| Tableau 11 <i>Nombre moyen de phrases par feuillet</i> | 67 |
| Tableau 12 <i>Nombre moyen de paragraphes par feuillet</i> | 68 |
| | |
| Figure 1 <i>Profil A Synthèse des taux d'accroissement</i> | 70 |
| Figure 2 <i>Etudiant E Synthèse des taux d'accroissement T1-T2</i> | 71 |
| Figure 3 <i>Etudiant G Synthèse des taux d'accroissement T1-T2</i> | 72 |
| Figure 4 <i>Profil B Synthèse des taux d'accroissement et comparaison avec le profil A</i> | 73 |

Sigles et abréviations utilisés

| | |
|----------|---|
| ACFAS : | Association francophone pour le savoir |
| ACPRTS : | Association canadienne des professeurs de rédaction technique et scientifique |
| ACR : | Association canadienne de rédactologie |
| BCS : | Bibliotheca classica selecta |
| CIRAL : | Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières |
| CRT : | Conseil des rédacteurs techniques |
| CNRTL : | Centre national de ressources textuelles et lexicales |
| DAF : | Dictionnaire de l'académie française |
| EHESS : | École des hautes études en sciences sociales |
| FCSH : | Fédération canadienne des sciences humaines |
| FLM : | Français langue maternelle |
| MEEF : | Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation |
| OCDE : | Organisation de coopération et de développement économique |
| RCRIR : | Réseau canadien de recherche interdisciplinaire en rédactologie |
| RRIR : | Réseau de recherches interdisciplinaires en rédactologie |
| RRP : | Recherches en rédaction professionnelle |
| SFRP : | Société francophone de rédacteurs professionnels |
| SNPCE : | Syndicat national des prestataires et conseils en écriture |
| SQRP : | Société québécoise de la rédaction professionnelle |
| STQ : | Société des traducteurs du Québec |
| TFLi : | Trésor de la langue française informatisé |
| UCL : | Université catholique de Louvain |

MOTS-CLÉS : rédaction professionnelle, didactique, écriture, rhétorique, *aptum*

RÉSUMÉ

Initié à la faveur de l'ouverture, en septembre 2011, d'un parcours de rédacteur professionnel au sein du master MEEF de l'université d'Aix-Marseille, ce travail réfléchit à la constitution d'une didactique de l'écriture de haut niveau. Après avoir précisé les contours du métier de rédacteur professionnel, métamorphose moderne du scribe, et ceux de la rédactologie, discipline en construction et en quête de légitimité, nous nous interrogeons sur les objets d'enseignement et d'apprentissage à privilégier au sein d'une formation à la rédaction professionnelle. A côté de la prise en compte de savoirs de référence pluridisciplinaires, il apparaît essentiel de former des scripteurs conscients de leurs choix et capables de s'adapter. Cela passe par une conception élargie du champ de l'écriture, et par l'alliance des connaissances métascripturales, de l'innutrition et de l'entraînement. Enfin, une fois les choix de l'équipe aixoise présentés, une expérimentation menée au sein de ce parcours permet d'ouvrir des pistes pour évaluer l'impact de la formation sur les productions écrites des étudiants.

KEYWORDS: professional writing, didactics, writing, rhetoric, *aptum*

ABSTRACT

A certificate of professional writer was created at the Aix-Marseille University, on September 2011; in this case, our study questions the didactics of professional writing. We begin to describe the expertise enacted by professional writers, modern metamorphosis of the antic scribe, and the "redactology", a new branch of instruction which is in progress and aims at being recognized. Then we examine what should be privileged within the training of professional writers at the University. Over and above interdisciplinary research knowledge about writing, the main point is the students become aware of their writing practices and able to adapt themselves. That implies an extended idea of the writing field, and a combination between knowledge above writing, "innutrition" and practice. Finally, after describing the orientation of the Aix-Marseille program, we observe some of the students' works in order to see if this program has an impact on the writings.

