

L'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec :  
Quels fondements disciplinaires?  
Quelle reconnaissance institutionnelle?

Céline Beaudet et Isabelle Clerc  
Université de Sherbrooke et Université Laval, Canada

**Résumé**

Au Québec, l'enseignement de la rédaction professionnelle est pratiqué dans 3 universités francophones depuis 25 ans. Cet article examine l'orientation pédagogique de ces programmes et met en évidence la nécessité de repenser les formations à partir des acquis de la recherche interdisciplinaire en production écrite.

**Mots clés**

Rédaction professionnelle, enseignement de l'écrit professionnel, efficacité communicationnelle, rédactologie.

## Une profession qui s'enseigne

L'existence de cursus consacrés à l'enseignement de la rédaction professionnelle aux cycles supérieurs a singularisé le Québec par rapport à la France<sup>1</sup> depuis la fin des années 1970. Jusqu'à tout récemment, ni en France, ni en Belgique d'ailleurs, n'avait-on vu l'intérêt de développer de tels programmes hors de l'enseignement technique dans l'ordre secondaire ou dans le cadre de formations abrégées en entreprise ou de programmes d'éducation continue<sup>2</sup>.

Qu'entendons-nous par rédaction professionnelle? Nous reprenons à notre compte ici la définition de cette pratique telle qu'elle apparaît sur le site de la Société québécoise de la rédaction professionnelle<sup>3</sup> : « 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.). ». Quant aux personnes qui exercent cette profession, en voici la description sur le même site : « La rédactrice et le rédacteur professionnels sont des spécialistes de l'écriture qui conçoivent, structurent, rédigent et révisent des textes en fonction des besoins et des objectifs de leur clientèle. ». Plus spécifiquement, « [e]st dit rédacteur professionnel tout individu qui exerce une activité langagière à titre professionnel à partir d'un mandat et qui en tire ses moyens de subsistance. » (Clerc, 1998, p. 348).

Ces définitions montrent que l'ingénierie des cursus en rédaction professionnelle au Québec s'est inspirée d'une conception du rédacteur vu comme professionnel langagier plutôt que comme un technicien formé à rédiger des écrits normés : c'est pourquoi ces formations ont été offertes en milieu universitaire dès la fin des années 1970.

Ces formations, il va sans dire, sont à distinguer des programmes de sociolinguistique ayant pour objet les écrits au travail, des programmes de psycholinguistique ayant pour objet la description du processus d'écriture ou des programmes mixtes en linguistique appliquée et analyse de discours centrés sur l'analyse de discours professionnels (Boutet, 2005; Mourlhon-Dallies, 2007). Ces cursus n'ont pas pour objectif premier de former des scripteurs, mais d'en comprendre l'activité sous différents angles. Évidemment, le lien

- 
1. Il existe un Master Lettres – spécialité lettres appliquées à la rédaction professionnelle à l'Université de Lyon 2; un Master finalité professionnelle – spécialité métiers de la rédaction, parcours écrits professionnels à l'Université Charles-De-Gaulle-Lille 3; un programme similaire est en voie de constitution à l'Université de Provence.
  2. Dans *Écrire à l'université : Analyse comparée en France et aux États-Unis*, Donahue (2008), parlant de la France, écrit : « En 1966, les cours de technique d'expression ont été introduits dans les institutions techniques et professionnelles. Ces étudiants ont été perçus comme déficitaires en ce qui concerne la culture générale et les techniques fondamentales de la rédaction. » (p. 81). Dans *La langue française à l'ouvrage*, Vanhulle (2000) écrit, à propos de la situation belge : « Dans l'enseignement supérieur de type universitaire ou non universitaire, le français n'existe plus en tant que contenu d'enseignement (sauf dans certaines sections : régendat en français-histoire, licence en philologie romane, ...). Les préoccupations, en matière de rédaction technique, sont le fait de professions de cours technique (par exemple en architecture, l'étude du cahier des charges relève – ou devrait relever – du cours de projets). » (p. 40).
  3. En ligne : [www.sgrp.org](http://www.sgrp.org).

entre l'analyse de discours et l'apprentissage de l'écriture de haut niveau est attesté depuis longtemps, puisque cet apprentissage touche directement la capacité de planifier et de réviser en profondeur un texte<sup>4</sup>. Toutefois, aucune de ces formations n'envisage la pratique de l'écriture professionnelle dans une perspective d'efficacité communicationnelle (Clerc et Beaudet, 2008).

## **L'écrit professionnel ou le mandat d'écriture**

Les textes dont il est question dans cet article sont des écrits rédigés pour atteindre des objectifs professionnels. Au traditionnel ménage à trois que constitue 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. L'écriture professionnelle mérite une attention particulière en raison des aspects argumentatifs qui surdéterminent la majorité des mandats où elle prend place, ce qui n'est pas une caractéristique transversale de la rédaction technique, scientifique ou universitaire. De plus, 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 (Kara, 2006). Ces particularités singularisent le rédacteur professionnel et justifient l'existence de formations spécifiques.

Bien sûr, de nombreux chercheurs se sont penchés sur la question de la didactique de l'écrit et nous sommes pleinement tributaires de leur conceptualisation du champ de recherche qu'est la communication écrite (Fayol, 2002; Plane, 2006; Bazerman, 1994, 2008; Ivanic, 1997; Juzwik, Curcic, Wolbers, Moxley, Dimling, L.M. et Shankland, 2006; Hyland, 2004; Levy et Ransdell, 1996; MacArthur, Graham et Fitzgerald, 2006; Smagorinsky, 2006.) Nous sommes également conscientes de nous attarder ici à une application de ce champ.

## **L'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec**

Depuis environ 25 ans existent, dans 3 universités québécoises, 3 programmes de baccalauréat en rédaction professionnelle. Ces formations universitaires de 1<sup>er</sup> cycle sont centrées sur le processus de production d'un écrit comme tel. La préoccupation centrale peut se résumer ainsi : comment enseigner à rédiger des textes professionnels qui n'existent pas encore, **et qui auront du sens?**

En réfléchissant *a posteriori* sur l'expérience acquise, nous reconnaissons dans ces programmes la présence dominante de deux approches signalées par Pollet (2001) dans

---

4. McCutchen, Teske et Bankston (2008, p. 460) le signalent : « We concluded, like Hayes [1996, 2004] that sophisticated revision may depend on the ability to read texts critically, which in turn may take substantial demands on working memory by requiring attention to a text's macrostructure. ». C'est également un lien qu'établissent Cislaru, Katsiki, Pugnière, Sitri et Veniard (2007).

son analyse des pratiques de l'enseignement des compétences langagières à l'université, soit l'approche normative (idéologie de la remédiation) et l'approche techniciste [axée sur l'enseignement de règles de cohérence (Lundquist, 1994; Pepin, 1998; Carter-Thomas, 2000) et de méthode de travail intellectuel]. Quant à l'approche pragmatique (contextualisée/*situated*), où l'apprentissage est basé sur le mode inductif d'acquisition de connaissances et de savoir-faire, spécifions qu'elle ne correspond pas entièrement à l'apprentissage de l'écrit par un inexplicable principe « d'osmose », c'est-à-dire en envoyant des étudiants en milieu de travail et en les ramenant en classe poursuivre leur apprentissage de la langue ou de méthodes de travail intellectuel. Il s'agit d'une approche intégrative de l'écrit professionnel, où l'expérience pratique acquise par l'étudiant est « revisitée », réexaminée dans le cursus réflexif sur l'écrit de manière à ce qu'il y ait progression dans la compréhension de l'acte d'écrire (Barton, Hamilton et Ivanic, 2000; Bjork, Bräuer, Rienecker et Jörgensen, 2003). Ainsi l'approche pragmatique de l'enseignement de la rédaction au Québec se pratique-t-elle dans un programme échelonné sur plusieurs sessions, où alternent pratique de l'écriture et apprentissage des diverses théories du langage, du texte, du discours, de la communication.

### Trois programmes analogues

Au Québec, le premier programme de baccalauréat de langue française incluant un cheminement en rédaction a été lancé à l'Université de Sherbrooke, en 1979, et s'intitulait alors Rédaction-Recherche. Créé par des linguistes et des littéraires dans le but de mieux répondre aux attentes des étudiants qui disparaissaient des filières traditionnelles en études françaises, le programme avait pour ambition de permettre « à l'étudiant d'appliquer les connaissances acquises au cours de ses études à un milieu de travail pertinent ».

Ce programme se déroulait sur 6 sessions (90 crédits) auxquelles s'ajoutaient trois stages pratiques rémunérés. Il comprenait quatre cours obligatoires : Initiation à la recherche et à la rédaction (stylistique normative); Anglicismes au Québec; Grammaire correctrice; Introduction à la linguistique. Il incluait aussi des cours de rédaction optionnels : le cours de Rédaction I portait sur les genres, Rédaction II, sur la révision, Rédaction III, sur les niveaux de langue, Rédaction IV, sur la rédaction publicitaire. On constate dès le départ une orientation forte sur la correction linguistique.

La popularité de ce nouveau cheminement entraîna sa reformulation en 1990. Cette fois-ci, la structure adoptée prit la forme d'un baccalauréat subdivisé en une majeure (60 crédits) en rédaction et une mineure (30 crédits) laissée au choix de l'étudiant; le profil le plus commun étant une majeure en rédaction et une mineure en communication ou en traduction.

Dans cette nouvelle version du programme de rédaction sont apparus **neuf cours obligatoires** : Grammaire fondamentale; Grammaire normative I; Grammaire normative II; Anglicismes au Québec; Révision de texte (cours axé sur la correction d'erreurs grammaticales et syntaxiques); Rédaction générale (stylistique normative);

Rédaction fonctionnelle (démarche de rédaction); Rédaction technique (règles et normes de la rédaction administrative et technique); Recherche documentaire (protocoles de recherche en bibliothèque). À la fin des années 1990, les inscriptions commencèrent à décliner; une autre révision du programme s'imposa.

En 2001, après une étude de marché est né le baccalauréat intégré en Communication, rédaction et multimédia. Dans cette nouvelle mouture, donnant toujours accès au régime coopératif<sup>5</sup>, c'est-à-dire à la possibilité d'ajouter 3 stages rémunérés en milieu de travail, le comité de programme a institué 15 cours obligatoires. Se sont rajoutés des cours de communication, d'informatique et de multimédia. Le cours de rédaction professionnelle, seul cours où l'on enseigne la démarche de rédaction, devint optionnel. Dans le bloc de cours obligatoires n'ont subsisté que sept cours sur la langue normalisée.

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. Dans les cours optionnels, on constate une tendance techniciste : ils visent à développer des méthodes, des techniques d'écriture. L'approche pragmatique est quant à elle mise en valeur à l'extérieur des cours, soit lorsque les étudiants inscrits au régime d'études coopératif effectuent les trois stages en milieu de travail exigés pour l'obtention de leur diplôme.

Créé au début des années 2000, sur les bases d'un certificat déjà bien rodé, le baccalauréat intégré en langue française et rédaction professionnelle de l'Université Laval, à Québec, annonce comme objectifs de formation spécifiques en rédaction : « Maîtriser le français selon les normes de l'édition, les règles inhérentes aux différents genres d'écriture; expliquer le processus de production du texte (rédaction, édition, production); maîtriser le processus de rédaction et le processus de révision; savoir utiliser les principaux instruments de travail du rédacteur et les stratégies d'écriture en fonction du contexte de communication; connaître les exigences particulières du métier de rédacteur et ses règles d'éthique »<sup>6</sup>. Les deux tiers des cours obligatoires se partagent entre une approche normative et techniciste. Un tiers des cours obligatoires met en pratique une approche pragmatique : les étudiants y accomplissent des mandats réels, s'échelonnant sur la durée d'une session, avec possibilité de réflexion.

À l'Université du Québec en Outaouais (campus situé à Gatineau, en face d'Ottawa, la capitale du Canada), le baccalauréat en traduction et en rédaction, créé à la fin des années 1990, a pour objectif général « de fournir aux étudiantes et étudiants une double formation en traduction et en rédaction professionnelles, assortie d'une connaissance supérieure des assises de la langue française, qui leur permettra de cumuler les

---

5. Régime coopératif : méthode de formation qui permet aux étudiantes et aux étudiants d'alterner des sessions d'études à l'université et des stages rémunérés en entreprise.

6. En ligne : <http://www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.133.92.html>.

connaissances fondamentales et spécialisées nécessaires pour devenir de véritables langagiers professionnels, c'est-à-dire des personnes capables de s'adonner, parallèlement ou successivement, à la pratique de la traduction de l'anglais au français, ainsi que de la rédaction, de la révision et de la terminologie ». L'approche normative, ici, domine l'ensemble du programme.

Dans ces baccalauréats, de manière discrète, des cours facultatifs amènent les étudiants à réfléchir sur le processus d'écriture, sur la textualité, sur le sens. Toutefois, nulle part ces cours ne sont organisés en séquence d'apprentissage.

## Les attentes des employeurs

À l'Université Laval, l'ouverture d'un programme d'enseignement de la rédaction, en 1991, a été précédée d'une étude des offres d'emploi touchant le secteur langagier dans les quotidiens de Montréal et de Québec, entre 1993 à 1998 (Gibbs, 1998). Cette recension a été reprise avec les mêmes paramètres en 2005 (Lamote et Beudet, 2006) à l'Université de Sherbrooke. Ces enquêtes ont démontré que l'habileté la plus souvent mentionnée par les employeurs pour caractériser l'employé recherché pour un poste en production écrite est sa maîtrise du français écrit, c'est-à-dire la maîtrise du code grammatical, syntaxique et orthographique. Viennent ensuite, dans l'ordre, la capacité de bien écrire et d'écrire divers genres de textes bien ciblés, de respecter des échéanciers serrés, de savoir travailler en équipe et, enfin, de réunir des qualités personnelles, telles autonomie, créativité, culture générale.

L'ensemble de ces attentes reflète les exigences réelles du marché du travail : écrire sans fautes, certes, mais écrire des textes diversifiés, adaptés au lecteur et à la situation de communication. Cette courte liste résume les compétences d'un rédacteur professionnel : produire rapidement et avec efficacité des textes spécialisés adaptés à des contextes de communication très diversifiés (Larivière, 1995; J. Bossé-Andrieu, H. Cajolet-Laganière et P. Grant-Russell, 1994; Beudet, 1998, 1999, 2002, 2003).

En somme, lorsqu'on traduit en besoins de formation les exigences exprimées par les employeurs, de 1993 à 2006, on obtient une catégorisation des objets d'apprentissage bien résumée par Clerc (1999, p. 23) :

1. **la langue** (compétence linguistique);
2. **le texte et la communication** (compétences textuelle et discursive);
3. **les méthodes de travail** (qui renvoient au savoir-faire disciplinaire);
4. **le développement intellectuel** (qui correspond aux qualités personnelles).

Quoique les employeurs priorisent la maîtrise de la langue dans leur liste de compétences recherchées, ils semblent conscients que cette seule aptitude n'est pas suffisante pour faire d'un scripteur un rédacteur professionnel. Un premier constat s'impose : les trois formations universitaires de type baccalauréat en rédaction professionnelle au Québec accordent une importance prioritaire à la compétence linguistique et négligent, à des degrés divers, l'objectif de produire du sens sur commande.

## Du « bien écrire » professionnel

Les écrits professionnels sont de nature utilitaire : ils sont rédigés pour accomplir une action langagière (Bronckart, 1996), comme informer, instruire, expliquer, convaincre, faire agir, parmi d'autres. Ils ont une visée pragmatique. L'écrit utilitaire n'est pas de nature ludique ni heuristique : sa raison d'être est de transmettre un contenu et d'atteindre un but. L'efficacité de l'écrit utilitaire est la mesure de sa réussite. Bien écrire professionnellement, c'est donc atteindre le but visé par l'acte de communication, d'où l'importance accordée au destinataire qui doit décoder le texte.

L'un des synonymes de « savoir bien écrire », en langage courant, est « écrire clairement ». Qu'entend-on par cela? Une distinction s'impose : s'exprimer n'est pas communiquer, comme l'explique bien Labasse : « S'exprimer consiste à formuler un message en fonction de ce que l'on a à dire (le message prime sur le lien). Communiquer, c'est avant tout formuler son message en fonction de ceux à qui on s'adresse (le lien prime sur l'objet). » (Labasse, 2002).

Dans cette réponse, la clarté est associée à l'un des fondements de ce que devrait être l'enseignement de la rédaction, soit l'adaptation du message et du texte au lecteur. Autrement dit, pour bien écrire, il faut d'abord planifier l'écrit en devenir, ce qui revient à dire établir un modèle psychocognitif du destinataire. Ce modèle sera à la base de plusieurs choix du rédacteur pour favoriser la lisibilité, la cohésion et la cohérence du texte ainsi que la pertinence des informations retenues. Il permet de gérer des contraintes d'ordre logico-linguistique et des contraintes d'ordres rhétorique et communicationnel en répondant aux questions suivantes (Labasse, 2006, 2008) :

- Quels efforts le lecteur doit-il faire pour **déchiffrer le texte**? On touche ici aux choix relevant de la lisibilité scripto-visuelle.
- Quels efforts le lecteur doit-il faire pour **décoder le sens des mots**, la structure des phrases, la superstructure du texte? On touche ici au lexique, à la syntaxe, aux indicateurs de cohésion et aux organisateurs métatextuels.
- Quels efforts le lecteur doit-il faire pour **reconstituer les liens logiques entre les éléments d'information**? On touche ici à la cohérence, définie comme une qualité **extrinsèque** du texte (jugement du lecteur), lui conférant la qualité d'avoir du sens et d'être exempt de contradictions.
- Enfin, quels efforts le lecteur doit-il faire pour **construire un modèle mental** de l'univers de sens présenté dans le texte qu'il vient de lire? On touche ici aux contraintes rhétoriques et communicationnelles de la situation, à la pertinence du texte et à son adéquation aux contraintes de la situation.

Pour répondre à ces questions, le scripteur ne peut détacher son message de la finalité de la communication ni de l'origine du mandat. C'est ce que veulent dire les employeurs lorsqu'ils cherchent des candidats ayant la capacité de bien écrire et d'écrire divers genres de textes bien ciblés. C'est ce qui motive Clerc (2005) à proposer un modèle explicatif d'un acte de communication écrite professionnelle sur cinq axes :

La pratique de la rédaction professionnelle et son enseignement m'ont permis de dessiner un cadre qui repose sur cinq axes formés 1) par le lecteur, 2) le processus de lecture, 3) le texte

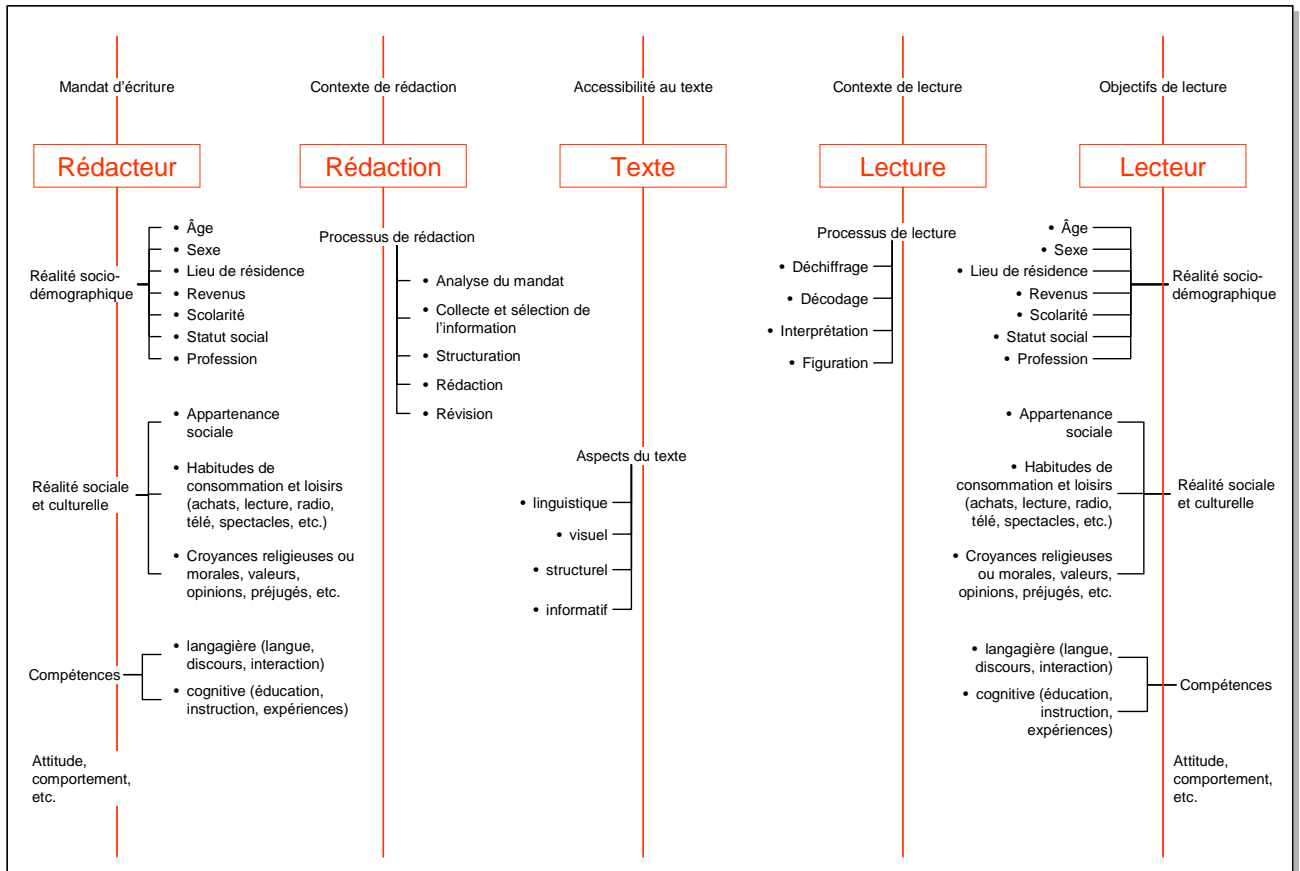
(ou document), 4) le rédacteur et 5) le processus de rédaction. Ce cadre vise à expliquer comment un rédacteur peut atteindre le but qu'il s'est fixé : écrire un texte de telle manière que le contenu de son action langagière soit compris du destinataire en s'assurant que le mandat de départ teinte chaque dimension du texte.

D'emblée, le texte (ou document), dans ses aspects informatif, structurel, visuel et linguistique, doit faire écho aux différentes étapes du processus de lecture : le déchiffrement, le décodage, l'interprétation et la figuration. Ce que la psychologie cognitive nomme les tâches de bas niveau dans le processus de lecture (le déchiffrement et le décodage) correspond à la qualité de ce qui est lisible dans le texte : la lisibilité scriptovisuelle (choix des polices, taille des caractères, contraste des couleurs, etc.) et la lisibilité lexico-syntaxique (choix du vocabulaire et de la syntaxe). Les tâches de bas niveau relèvent des dimensions visuelles et linguistiques du texte. Ce que la psychologie cognitive nomme les tâches de haut niveau dans le processus de lecture (l'interprétation et la figuration) correspond à la qualité de ce qui est aisé à comprendre, l'intelligibilité. L'intelligibilité relève des dimensions structurelles (cohésion et cohérence) et informatives du texte (choix de l'information, précision de l'information, mise en contexte de l'information). Suivant le mandat de départ et le public ciblé, le rédacteur doit cerner l'ensemble des éléments qui forment le profil du lecteur. Chacun des aspects du texte comprend ainsi plusieurs variables que le rédacteur manipule en fonction du lecteur et de ses caractéristiques sociodémographiques, de son niveau de connaissances, de ses expériences, de sa représentation du monde, de ses valeurs, de ses croyances, etc. Ce sont les dimensions cognitives, linguistiques et culturelles du destinataire. De ces dimensions dépendent les capacités de lecture du lecteur, que vient augmenter ou diminuer son intérêt à lire.

Il faut donc penser la démarche de rédaction dans le cadre d'une situation de communication qui comprend le rédacteur, l'acte de rédaction, le texte, l'acte de lecture et le lecteur. Ce sont ces cinq axes qui déterminent l'efficacité communicationnelle à l'écrit. En effet, l'efficacité communicationnelle est fonction de l'adaptation du texte (ou document) au bagage du lecteur (son profil, ses compétences, ses croyances, sa motivation, etc.) et à son processus de lecture. Et pour inscrire le lecteur tout au long du processus d'écriture, il faut que le rédacteur en tienne compte dès l'analyse du mandat d'écriture jusqu'à la révision du document en passant par la collecte de l'information et sa sélection, la structuration et la mise en texte. Il lui faut par ailleurs ne pas confondre lecteur modèle et lecteur réel, pas plus qu'il ne doit confondre rédacteur modèle et rédacteur réel. Pour ne pas se projeter dans le lecteur, il lui faut réfléchir à sa propre position sociale, idéologique et culturelle, tenir compte de son propre bagage. Son rôle est celui d'un médiateur qui cherche une zone de partage, dans une situation de communication donnée, entre l'univers et les contraintes d'un mandant et l'univers et les contraintes d'un lecteur.

C'est ce qu'illustre la figure suivante :





**Modèle explicatif d'un acte de communication écrite professionnelle (Clerc, 2005)**

## Les contraintes idéologiques

Les employeurs, on l'a vu, cherchent des candidats ayant la capacité de bien écrire et d'écrire divers genres de textes bien ciblés. Un texte ciblé prend en compte le lecteur. La préoccupation du lecteur se traduit, chez le scripteur, par la conscience des contraintes logico-linguistiques, liées à la lisibilité et à la cohérence du texte, et des contraintes rhétoriques et communicationnelles, liées à sa pertinence et à son adéquation. Ces contraintes se nomment et se concrétisent par des stratégies d'écriture qui s'enseignent et s'apprennent. Elles ont pour but d'augmenter la clarté des textes.

Toutefois, avant d'écrire, le rédacteur de textes utilitaires doit schématiser les enjeux idéologiques de son mandat et identifier clairement les contradictions, les hiérarchies en présence et le point de vue qu'il adoptera dans le texte. Il doit être capable de situer les valeurs dominantes qui le motivent. Sa connaissance des enjeux idéologiques s'appuie sur des modèles d'analyse circulant dans la société et sur une culture générale étendue. L'enseignement de la rédaction professionnelle doit favoriser l'émergence d'un esprit critique : écrire, c'est signifier.

La difficulté que pose l'enseignement des genres d'écrits professionnels ne réside pas dans la reconnaissance de leurs caractéristiques formelles de surface, toujours changeantes, mais bien dans la nature rhétorique de ces formes, comme le résume Tardy et Swales (2008, p. 572) :

On the most salient level, this is knowledge of textual form, including elements such as text organization, disciplinary terminology, or citation practices (Beaufort, 1999). But genre knowledge extends to knowledge that requires writers to understand the discourse community's ideologies and discursive practices, as well as domain-specific knowledge. Content knowledge also requires understanding a text's rhetorical timing, surprise value, or *kairos*.

Le sens du texte est fondamentalement tributaire de ses présupposés idéologiques (Amossy, 2000; Beaudet 2005), et ces présupposés vont guider le rédacteur dans la sélection des objets du discours et des jugements s'y rapportant. Le rédacteur professionnel doit donc savoir prendre la pleine mesure d'une assertion comme celle-ci :

Celui qui énonce est celui qui pose le thème à traiter, qui établit encore frontière entre ce qu'il faut et ne faut pas considérer, qui affirme donc l'existence d'une certaine situation avec des objets qu'il choisit pour les y inclure, en les affectant de propriétés qui vont les montrer selon un éclairage déterminé. L'interlocuteur est alors contraint à entrer sur ce terrain, à discuter de cette situation, de ces objets : il doit s'impliquer à son tour dans cette situation énonciative. (Vignaux, 1988, p. 30).

Cet art de faire, cet art de dire ne tient pas seulement à la connaissance des mécanismes de cohésion ou de cohérence du texte, ni de ce qui favorise son intelligibilité en aval. Le message dont le rédacteur est le médiateur n'est pas un objet neutre et transparent. Il est le dépositaire de valeurs dont le rédacteur se fait le relais. Le rédacteur professionnel, ne l'oublions pas, agit sur mandat.

Certes, tous les écrits professionnels ne présentent pas un même degré de difficulté. Comme le dit laconiquement Labasse (2006, p. 291) : « Mieux rédiger, mais pour dire quoi? ». Certains écrits sont simples du fait que leur contenu est peu contestable (entre autres raisons, parce que non dépendants de la subjectivité de l'observateur), facile à schématiser : par exemple, une brochure décrivant l'ensemble des aires d'observation qu'offre une réserve faunique. D'autres écrits professionnels sont d'un plus haut niveau de complexité, exigeant de leur auteur la compréhension fine des contraintes idéologiques qui surdéterminent toute tâche d'écriture, par exemple rédiger le rapport annuel d'une entreprise en difficulté, une allocution prononcée en situation de gestion de crise, la synthèse de documents où s'expriment des points de vue conflictuels (Miller, 2003; Myers, 2008; Schryer, 2000).

Il est par ailleurs impossible d'établir un lien entre genres d'écrits et complexité de la tâche, comme en témoigne une enquête de Deborah Brandt (2005) auprès de rédacteurs en milieu de travail. Elle constate qu'un écrit apparemment simple, comme un communiqué de presse, devient complexe lorsqu'il passe par une chaîne de commandement inextricable étant donné les enjeux politiques, économiques ou éthiques auquel il est associé. Elle résume ainsi les propos entendus :

My focus turns to what happens to writers and their writing, when texts themselves are a chief commercial product of an organization – when such high-stakes factors as corporate

reputation, client base, licensing, competitive advantage, growth, and profit rely on what and how people write. In their interviews, writers revealed how larger organizational processes are geared to the production of writing, as well as how much investment in time, space, expertise, oversight and what one writer called psychological effort are expended to establish and maintain the integrity of written products. Description of manufacturing-like processes were not uncommon.

Cette citation illustre bien que l'écriture, quelle qu'elle soit, est une activité de gestion de contraintes (Alamargot et Chanquoy, 2001; Olive et Piolat, 2003; Plane, 2006). Dans cette perspective, la clarté devient le résultat de l'adéquation entre les stratégies langagières utilisées et la situation de communication. Le maître d'œuvre reste le rédacteur. Et le savoir du rédacteur est acquis au cours d'une formation qui a pour objectif de lui apprendre des stratégies d'écriture (écriture libre, connaissances rapportées, connaissances transformées, résolution de problèmes), de raisonnement et de jugement. Écrire professionnellement, c'est apprendre à contextualiser son écriture de manière à ce que le texte fasse sens dans une communauté de discours donnée et atteigne les buts rhétoriques et communicationnels préalablement établis (Beaufort, 1999, 2006; Dias et al., 1999, 2000; Spilka, 1993).

C'est ce que reconnaissent les répondants à une enquête menée par la National Commission on Writing for America's Families, Schools and Colleges (2004) auprès de dirigeants de 120 grandes entreprises, à qui on a demandé ce qu'ils entendaient par « *clear writing* ».

Writing consists of the ability to say things correctly, to say them well. And to say them in a way that makes sense (i. e. grammar, rhetoric and logic). Corporate leaders' comments equating clear writing with clear thinking were impressive. Business writing, of course, is only one form of communication. Even so, business writing, at its best, requires effective communication about work that is frequently complex and intellectually demanding. Skill in such communication is not developed by a few school hours here and there devoted to writing.

Cette réponse permet d'insister sur le fait que dans la définition courante de « bien écrire » est mentionné le fait de produire du sens, c'est-à-dire d'écrire des textes intelligibles, structurés de manière logique, dont l'intention de signifier est compréhensible. Les répondants cités plus haut sont conscients du fait que cette compétence ne s'acquiert pas en quelques heures et qu'elle se distingue de la maîtrise de la langue.

## **De l'idéologie à l'enseignement et la pratique**

La psychologie cognitive a démontré que le premier niveau de difficulté auquel est confronté le rédacteur, comme le lecteur, relève de la langue. L'ensemble des difficultés repose sur des données compilées dans les dictionnaires usuels, les grammaires, les dictionnaires des difficultés de la langue (*data-driven tasks*). Lorsque non acquises, ces données entraînent le rédacteur à consacrer des efforts cognitifs démesurés pour traiter les aspects de la production écrite relevant du code linguistique. Or la capacité globale de

traitement de tâches complexes disponible est alors limitée (Kellogg, 1996; Flower et Hayes, 1981; Hayes, 1996, 2008).

Lorsque le scripteur se concentre sur la manière d'accorder le verbe avec son sujet, d'orthographier des mots techniques faisant partie du vocabulaire de sa profession, ou se demande quel est le marqueur de relation approprié à la situation, il s'agit là d'autant d'efforts qui ne sont pas consacrés au traitement des connaissances, à la construction d'une représentation mentale et dynamique du texte qu'il est en train d'écrire. Autrement dit, si les tâches de bas niveau, à coûts cognitifs faibles, requièrent l'essentiel de son attention, il lui en reste moins pour les tâches de haut niveau, qui font appel au raisonnement, au jugement, au croisement de connaissances.

La maîtrise du code linguistique est un préalable essentiel à une formation professionnelle langagière, mais une formation en rédaction professionnelle ne peut se limiter à cet objet.

Reprenons ici les objets de connaissance à la base d'un cursus en rédaction professionnelle énumérés au début de cet article, soit :

1. **la langue** (compétence linguistique);
2. **le texte et la communication** (compétences textuelle et discursive);
3. **les méthodes de travail** (qui renvoient au savoir-faire disciplinaire);
4. **le développement intellectuel** (qui correspond aux qualités personnelles).

On s'aperçoit que tous ces objets de connaissance sont à la base de la pratique de l'écriture professionnelle telle que décrite par les employeurs.

Quels sont les fondements disciplinaires de ces connaissances? En substance, ce sont les sciences du langage, les théories de l'argumentation, la psychologie cognitive, les sciences de l'éducation, le design d'information (Carliner, Verkens, et de Waele, 2006; Schriver, 1997), et les sciences de l'information et de la communication. Les objets de savoir d'un cursus en rédaction professionnelle ont somme toute des fondements multidisciplinaires.

Pour qu'il y ait véritablement intégration des savoirs, il faut penser les programmes comme des lieux de rencontres interdisciplinaires, comme le souligne Fintz (1998, p. 38-39). Ses remarques sur l'enseignement du français au niveau supérieur en France s'appliquent, sans difficulté, à l'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec aujourd'hui : « [Notre matière ...] est ainsi, non pas une discipline mais d'emblée une interdiscipline puisqu'on y élabore aussi des savoirs transférables comme la prise de notes, l'organisation de la documentation, la conception d'un plan, la réalisation d'un document, le passage du visuel au rédactionnel, et vice-versa. »

## **Pour une reconnaissance scientifique des cursus en rédaction**

Le caractère interdisciplinaire de l'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec ne l'avantage pas sur le plan de la reconnaissance institutionnelle : on ne peut s'attendre à beaucoup d'efforts en ce sens de la part des départements d'études littéraires ou de linguistique, qui la voient comme une technique sans profondeur. Dans les faits, ces départements ne vivent pas de difficulté sur le plan de la reconnaissance disciplinaire, mais plutôt sur le plan du recrutement. Dans la mesure où les programmes dits de rédaction professionnelle permettent d'alimenter les filières traditionnelles, il leur importe peu que les cursus en rédaction professionnelle soient, en fait, des formations pensées strictement d'un point de vue langagier. Ce n'est pas étonnant non plus, car tel est le point de vue des littéraires et des linguistes.

Lorsque les programmes de rédaction professionnelle se distinguent par leur approche normative, ils valorisent l'idée que l'on y enseigne des connaissances essentiellement procédurales sur la langue plutôt que sur l'écrit, faisant du rédacteur l'exécuteur d'un savoir technique. Il s'ensuit l'impression que la pratique de la rédaction professionnelle, ou de l'écrit spécialisé, ne s'appuie pas sur un ensemble cohérent de connaissances interdisciplinaires. Pourtant, les enjeux de formation vont bien au-delà de la diplomation d'un *technicien*, d'un *tâcheron* de l'écriture professionnelle. Les employeurs le disent dans leurs offres d'emploi. Toute la recherche en production écrite depuis 25 ans démontre la complexité d'une tâche d'écriture, professionnelle, scientifique, ou autre. Les approches techniciste et pragmatique doivent être intégrées dans une vision de formation cohérente.

Nous ne pensons pas que la bataille de la reconnaissance ni de la qualité scientifique des programmes d'enseignement de la rédaction professionnelle, ou encore universitaire, scientifique ou technique, puisse être menée cas par cas, pays par pays, en dehors de la reconnaissance d'un champ de recherche interdisciplinaire. C'est ce qui se passe en ce moment, et c'est une trajectoire minée. Le manque de reconnaissance institutionnelle dont souffrent les programmes d'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec n'est pas un problème local. Ce serait sans doute moins désespérant si les chercheurs du domaine de l'écrit et de la « littérature étendue » (Goody, 1986; Bautier, 2008), qu'ils soient des sciences de l'éducation, de la psychologie cognitive, de la linguistique, de la sociologie du langage ou du design de l'information, s'unissaient pour former une association internationale interdisciplinaire des sciences de l'écrit.

Au Canada existe l'Association canadienne de rédactologie (ACR) / Canadian Association for the Study of Discourse and Writing (CASDW), de même que le Réseau canadien de recherches interdisciplinaires en rédactologie / Canadian Network for Interdisciplinary Research in Rhetoric and Writing. Aux États-Unis existent les organisations suivantes : Conference on College Composition and Communication (CCCC), le National Writing Project, le Research Network Forum (RNF), le International Network of Writing-across-the Curriculum Programs (INWAC). En Europe on compte : le SIG Writing (EARLI), le GDR Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite, la European

Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW) et la European Research Network on Learning to Write Effectively.

Toutefois, il n'existe pas d'organisation « parapluie » qui permettrait de légitimer l'interdiscipline des sciences de l'écrit, ou de la rédactologie, d'en assurer la reconnaissance, d'en définir les domaines d'application indépendamment d'un point de vue ethnocentriste et de s'attaquer, collectivement, au design de cursus de base.

Nous croyons qu'il est nécessaire de créer une telle organisation pour que l'enseignement de la rédaction universitaire, professionnelle ou scientifique corresponde à des objectifs de formation qui reflètent les acquis de la recherche accomplie dans le domaine depuis 25 ans plutôt que le hasard de la composition des départements où ces cursus prennent place. Tant que les programmes d'enseignement de la rédaction seront réinventés au gré des préférences locales, des contingences administratives et des disponibilités individuelles, les sciences de l'écrit n'existeront que pour de rares initiés et ne seront que vue de l'esprit pour les autres, y compris les institutions universitaires et les organismes subventionnaires.

## Bibliographie

- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan Université.
- Bazerman, C. (1994). *Constructing Experience*. Carbondale and Edwardsville : Southern Illinois University Press.
- Bazerman, C. (2008). *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. Philadelphia, PA : Taylor and Francis.
- Bautier, E. (2008). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. Actes du colloque *Ce que l'école fait aux individus* (p. 1-11). Nantes, France : CENS et CREN, Université de Nantes.
- Barton, D., Hamilton, M. et Ivanic, R. (Eds.). (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London and New York : Routledge.
- Beaudet, C., Grant-Russel, P. et Starke Meyerring, D. (Eds.). (2008). *Research Communication in the Social and Human Sciences : from Dissemination to Public Engagement*. UK : Cambridge Publishing Press.
- Beaudet, C. (1998). Littératie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle. In G. Legault (dir.), *L'intervention, usages et méthodes* (p. 69-88). Sherbrooke : Éditions GGC, Université de Sherbrooke.
- Beaudet, C. (1999). Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire. In S. Guével et I. Clerc (dir.), *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000* (p. 3-18). Québec : CIRAL, Faculté des lettres, Université Laval.
- Beaudet, C. et Smart, G. (Eds.). (2002). Les compétences du rédacteur professionnel / The expertise of professional writers. [Special Edition]. *Technostyle*, 18 (1).
- Beaudet, C. (2003). Le rédacteur et la fabrication du sens d'un texte persuasif. *Communication : information, médias, théories, pratiques*, 22( 2), p. 44-62.
- Beaudet, C. (2005). *Stratégies d'argumentation et impact social : le cas des textes utilitaires*, Québec : Nota bene.
- Beaufort, A. (1999). *Writing in the Real World. Making the Transition from School to Work*. NY : Teachers College Press.

- Beaufort, A. (2006). Writing in the Professions. In P. Smagorinsky (Ed.), *Research on Composition. Multiple Perspectives on Two Decades of Change* (p. 217-242). New York and London : Teachers College Press.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. et Jörgensen, P. S. (Eds.). (2003). *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. London : Kluwer Academic Publishers.
- Bossé-Andrieu, J., Cajolet-Laganière, H. et Grant-Russell, P. (1994). La rédaction professionnelle en français au Canada, résultats d'une enquête. *Journal of Technical Writing and Communication*, 24 (3), p. 251-263.
- Boutet, J. et Maingueneau, D. (2005). Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire. *Langage et société*, 4 (114), p. 15-47.
- Brandt, D. (2005). Writing for a Living. Literacy and the Knowledge Economy. *Written Communication*, 22(2), p. 166-197.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Carliner, S., Verkens, J.-P. et de Waele, C. (2006). *Information and Document Design. Variety on the Research*. Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins.
- Carliner, S. (2007). Interview with an Information Designer : Éric Kavanagh. *Information Design Journal*, 15 (1), p. 37-43.
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.
- Cislaru, G., Katsiki, S., Pugnère-Saavedra, F., Sitri, F. et Veniard, M. (2007). Quelle continuité entre l'analyse de discours et la formation professionnelle? Le cas des écrits de signalement d'enfant en danger. *Le français dans le monde*, 42, p. 100-111.
- Clerc, I. et Beudet, C. (Éd.). (2008). *Langue, médiation et efficacité communicationnelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Clerc, I. (2005, automne). Proposition d'un modèle explicatif d'un acte de communication écrite professionnelle. Conférence donnée dans le cadre du séminaire *Langue, médiation culturelle et efficacité communicationnelle* de la CEFAN (Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord), Université Laval, Québec.
- Clerc, I. (1998). L'enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire. In C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (Éd.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Éditions Logiques.



- Dias, P. X. et Paré, A. (Eds.). (2000). *Transitions : Writing in Academic and Workplace Settings*. Cresskill, N.J. : Hampton.
- Dias, P., Freedman, A., Medway, P. et Paré, A. (1999). *Worlds Apart : Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve : Presses universitaires Septentrion.
- Fayol, M. Ed. (2002). *La production du langage*. Paris : Hermès.
- Fintz, C. (coord.). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation?* Paris : L'Harmattan.
- Flower, L. et Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387.
- Gibbs, R.-M. (1998). *Le marché de l'emploi en rédaction professionnelle*. Rapport présenté au comité de programme en rédaction technique, Québec : Université Laval.
- Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C.M. Levy et S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (p. 1-27). Mahwah, N.J. : Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2008). New Directions in Writing Theory. In C. A. MacArthur, S. Graham, et J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York, London : The Guilford Press.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*, Ann Harbor : The University of Michigan Press.
- Ivanic, R. (1997). Writing and Identity. *The discorsal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Juzwik, M. M., Curcic, S., Wolbers, K., Moxley, K.D., Dimling, L.M. et Shankland, R. (2006). Writing into the 21<sup>st</sup> Century : an Overview of Research on Writing, 1999 to 2004. *Written Communication*, 23, p. 451-476.
- Kara, M. (2006). Les fonctions heuristiques de l'écrit : le cas des définitions, *La Littératie autour de Jack Goody, Pratiques*, 131-132, décembre, p. 155-173.

- Kellogg, R. T. (1996). A Model of Working Memory in Writing. In C.M. Levy et S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (p. 57-72). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Labasse, B. (2002). Entre déficit épistémologique et défi procédural, une discipline en souffrance d'expertise. *Technostyle*, 17 (3), p. 95-116.
- Labasse, B. (2006). *La communication écrite. Une matière en quête de substance*. Lyon : Éditions Colbert.
- Labasse, B. (2008). Modeling the Communication of Complexity in an Information-Saturated Society. In C. Beaudet, P. Grant-Russel et D. Starke Meyerring (Eds.), *Research Communication in the Social and Human Sciences: from Dissemination to Public Engagement* (p.60-84). UK : Cambridge Publishing Press.
- Lamote, S. et Beaudet, C. (2006). *Étude du marché de l'emploi en rédaction professionnelle : analyse des offres d'emploi dans trois journaux : Le Devoir, La Presse, Le Soleil, et dans trois sites Internet : Emploi-Québec, Jobboom, Monster, janvier 2005-juin 2006*, Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté des lettres et sciences humaines.
- Larivière, L. (1995). Situation de la rédaction professionnelle dans l'entreprise : Résultats d'une enquête effectuée en 1992 auprès de 26 entreprises [...] de la région montréalaise. *Technostyle*, 12(1), p. 67-98.
- Levy C. M. et Ransdell, S. (Eds.). (1996). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Lundquist, L. (1994). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Eds.). (2006). *Handbook of Writing Research*. New York, London : The Guilford Press.
- McCutchen, D., Teske, P. & Bankston, C. (2008). Writing and Cognition : Implications of the Cognitive Architecture for Learning to write and Writing to Learn. In Bazerman, C. *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. Philadelphia, PA : Taylor and Francis.
- Miller, C. R. (2003). The Presumption of Expertise: The Role of Ethos in Risk Analysis. *Configurations*, 11, p. 163-202.
- Mourlhon-Dallies, F. (Coord.). (2007). Langue et travail. [Numéro spécial]. *Le français dans le monde*, 42.

- Myers, G. (2008). Risk Studies, Talk, and Democracy. In C. Beaudet, P. Grant-Russel et D. Starke-Meyerring (Ed.), *Research Communication in the Social and Human Sciences. From Dissemination to Public Engagement* (p. 121-132). UK : Cambridge Publishing Press.
- Olive, T. et Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage et l'Homme*, 38 (2), p. 191-203.
- Pepin, L. (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner*. Laval : Groupe Beauchemin.
- Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova et D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain* (p.33-45). Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Report of the National Commission on writing for Americas families, schools and colleges, Writing: A Ticket to Work... Or a Ticket out* (2004, September).
- Schrivers, K. A. (1997). *Dynamics in Document Design. Creating Texts for Readers*, New York : John Wiley & Sons.
- Schryer, C. F. (2000). Walking a Fine Line: Writing "Negative News" Letters in an Insurance Company. *Journal of Business and Technical Communication*, 14(4), p. 445-497.
- Smagorinsky, P. (Ed.). (2006). *Research on Composition. Multiples Perspectives on Two Decades of Change*. New York : Teachers College Press, Columbia University.
- Spilka, R. (Ed.). (1993). *Writing in the Workplace : New Research Perspectives*, Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
- Tardy, C.M. et Swales, J. (2008). Form, Text Organization, Genre, Coherence, and Cohesion. In C. Bazerman, *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (p. 565-581). Philadelphia, PA : Taylor and Francis.
- Vanhulle, S. (2000). *La langue française à l'ouvrage. Enquête sur l'écriture technique dans l'entreprise et l'enseignement*. Bruxelles : Duculot, coll. « Français et Société », p. 11.
- Vignaux, G. (1988). *Le discours acteur du monde : Énonciation, argumentation et cognition*. Paris : Ophrys.