

Un nouveau dispositif d'enseignement, le *blablatexte*, au service de la formation des rédacteurs professionnels

Marie-Emmanuelle Pereira, Christina Romain et Véronique Rey



Éditeur
Centre de recherche sur les médiations
(CREM)

Édition électronique

URL : <http://pratiques.revues.org/3223>

DOI : [10.4000/pratiques.3223](https://doi.org/10.4000/pratiques.3223)

ISSN : 2425-2042

Référence électronique

Marie-Emmanuelle Pereira, Christina Romain et Véronique Rey, « Un nouveau dispositif d'enseignement, le *blablatexte*, au service de la formation des rédacteurs professionnels », *Pratiques* [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 24 mars 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3223> ; DOI : [10.4000/pratiques.3223](https://doi.org/10.4000/pratiques.3223)

Ce document a été généré automatiquement le 24 mars 2017.

© Tous droits réservés

Un nouveau dispositif d'enseignement, le *blablatexte*, au service de la formation des rédacteurs professionnels

Marie-Emmanuelle Pereira, Christina Romain et Véronique Rey

- 1 Le rédacteur professionnel (RP) « exerce une activité langagière [...] à partir d'un mandat » (Clerc & Beaudet, 2002: 28) : avatar moderne du scribe ou du rhéteur, il répond aux missions les plus diverses dans le domaine de l'écrit (papier ou numérique). La complexité qui caractérise son savoir-faire, amène les auteurs à parler d'une écriture « experte » ou « de haut niveau » (Beaudet & Rey, 2015: 8).
- 2 Nous souhaitons rendre compte d'un dispositif d'enseignement, le *Blablatexte*, que nous avons créé et mis en œuvre au sein d'un parcours de master en rédaction professionnelle de l'université d'Aix-Marseille. Ce dispositif s'organise autour d'une activité d'écriture collaborative et nécessite au moins deux groupes d'étudiants. Chaque groupe doit décrire un texte à un autre groupe, qui tentera ensuite de l'écrire à partir des informations reçues.
- 3 L'objectif de l'activité est de former à la complexité située au cœur de l'expertise du RP : nous cherchons à travailler la co-énonciation, les compétences réflexives et métalangagières, et à enrichir la représentation que les étudiants ont du texte, cet objet sémiotique qu'ils sont amenés à façonner au quotidien, dans leur formation, puis dans leur pratique professionnelle.
- 4 Le nom *Blablatexte*, mot valise où se télescopent *blablater* et *texte*, a d'abord été plaisamment donné au dispositif, puis nous l'avons conservé pour ses qualités évocatrices¹ : il s'agit de prendre le texte dans le filet d'une parole collective.
- 5 Avant de décrire plus précisément le dispositif d'enseignement-apprentissage mis en place au cours de l'année universitaire 2014-2015, nous expliciterons le contexte de

formation, et tout particulièrement la complexité du savoir-faire professionnel visé. Une perspective cavalière, surplombante, sur certains des écrits réflexifs produits par les étudiants nous permettra enfin d'éclairer la façon dont les étudiants se sont appropriés l'activité et de conclure sur les vertus du *Blablatexte*.

1. Contexte : une formation à l'expertise rédactionnelle

- 6 L'écriture est une activité de résolution de problèmes complexes (Bucheton, 2014) et l'expertise en la matière suppose que le scripteur exerce « un haut degré de contrôle cognitif sur les aspects de la production d'un texte/d'un document » (Beaudet & Rey, 2015: 7).
- 7 L'activité du RP présente en outre une spécificité qui exacerbe la complexité du savoir-faire requis : le RP se trouve dans une situation de co-énonciation (Rabatel, 2012), de double énonciation imbriquée. Un commanditaire² fait appel au RP, parce qu'il n'a pas les compétences ou le temps pour produire un texte, il a cependant une représentation du document souhaité et formule sa demande, de manière plus ou moins précise. Une fois le document produit par le RP et validé, le mandant en assumera l'énonciation auprès du lecteur final.
- 8 Le RP est le truchement du mandant, il écrit à la fois pour le mandant et pour le destinataire final. Aussi le RP se retrouve-t-il parfois face à des attentes qu'il jugera, en tant qu'expert de la production écrite, contradictoires : il est alors conduit à négocier avec le mandant pour ajuster les attentes de ce dernier au regard de celles du destinataire final.
- 9 L'enjeu de la rédaction professionnelle est que le dédoublement du sujet scripteur ne soit pas perceptible dans le document produit. Le rédacteur et le mandant, c'est-à-dire, pour reprendre la terminologie de Ducrot (1984, chap. VIII), l'auteur empirique et le locuteur³, constituent un tandem invisible à même de percevoir dans l'énoncé certaines marques de cette co-énonciation⁴, mais cela ne doit pas être apparent pour le lecteur final.
- 10 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 RP 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 RP ne devra afficher aucune subjectivité. Cela suppose tout autant une bonne connaissance du destinataire final que du mandant afin d'espérer répondre à l'injonction faite au rédacteur professionnel d'« écrire pour son lecteur », injonction reformulée de manière plus globale en un « écrire pour être lu » qui permet de ne pas s'arrêter à une vision réductrice du lecteur et de ses compétences (Labasse, 2015 : 50).
- 11 Le RP doit par ailleurs être capable de verbaliser son savoir-faire :

Professionals must not only be able to solve problems of writing and visual design, but also to argue cogently (in writing and orally) for their plans and solutions, articulating why a particular communication problem should be solved in ways they envision. Put differently, they need to be able to persuade others in the workplace of the value of their contributory expertise (Henry, 1998). (Schrivier, 2012 : 283)

- 12 Cette compétence est requise dans la collaboration avec d'autres professionnels comme les informaticiens ou les graphistes, mais de manière encore plus fréquente au moment de la phase de négociation avec le mandant. Celui-ci n'a pas une vision claire du texte à produire parce que justement il ne l'a pas produit, ou n'est pas capable de le produire. Le dialogue avec le commanditaire tend à circonscrire précisément la demande et à parvenir à un accord explicite sur l'écrit escompté. Ainsi la vision d'un rédacteur solitaire est-elle peu pertinente, voire contre-productive : le RP doit manifester des aptitudes de travail en équipe et d'expression de ses choix scripturaux.
- 13 Nous retrouvons ici l'idée développée par Beaudet (1999 : 6-7) selon laquelle l'expertise du RP passe par le recul réflexif :
- Le rédacteur n'est un professionnel responsable de ses productions (c'est là une des conditions de la définition d'une pratique professionnelle) que s'il est conscient de la complexité des choix qui s'offrent à lui : autrement dit, il doit maîtriser le savoir d'évaluer sa propre performance, c'est-à-dire son savoir-faire.*
- 14 Capacité à gérer une situation de co-énonciation, capacité à verbaliser ses choix scripturaux : ce sont ces éléments clefs de l'expertise du RP que le *Blablatexte* souhaite développer.
- 15 Ce dispositif d'enseignement-apprentissage s'inscrit dans un cursus de formation construit pour former les étudiants à l'adaptation, à l'*aptum* que la rhétorique antique mettait déjà en avant comme un des critères essentiels de réussite des productions discursives (par exemple Cicéron, *De oratore*, III, XIV). Un écrit réussi est un écrit adapté, un écrit qui convient au sujet, au lecteur, à la situation. Pour permettre l'acquisition de compétences d'adaptation, le parcours de master qui nous occupe repose sur trois éléments qui s'entremêlent au sein de chacun des cours :
- l'acquisition de savoirs de référence méta-scripturaux ;
 - la lecture de productions discursives diverses qui sont l'objet d'analyse à la lumière des savoirs de référence, mais qui permettent aussi la constitution d'un répertoire de gabarits, d'une bibliothèque personnelle à laquelle l'apprenti-rédacteur peut se nourrir ;
 - des entraînements nombreux et réguliers, avec des retours de la part d'enseignants, de pairs et de professionnels du domaine de la rédaction.
- 16 Il s'agit d'apprendre ce qu'est écrire pour écrire, de lire pour écrire, et d'écrire pour écrire (Rey & Pereira, 2014 ; Pereira, Romain & Rey, 2015).
- 17 Au sein du curriculum de formation, d'autres espaces que le *Blablatexte* visent à travailler les situations de co-énonciation et de verbalisation des choix scripturaux : certains cours apportent des connaissances théoriques sur la question, entremêlées de mises en pratique ; les travaux de groupe sont nombreux ; la réalisation de mandats fictifs mais aussi de mandants réels permettent aux étudiants de pratiquer cette co-énonciation et de se frotter aux difficultés d'exposer des choix à des commanditaires dont les représentations du texte et de l'écriture ne sont ni celles de leurs pairs, ni celles des enseignants du parcours.
- 18 Le dispositif *Blablatexte* instaure quant à lui une situation totalement artificielle : il ne correspond pas à une tâche que le RP peut avoir à effectuer dans sa vie professionnelle, mais il permet de pousser à l'extrême certains éléments de la complexité que le RP doit gérer. Il vise à démultiplier la nécessité de dialoguer autour de l'écrit à produire afin de former à la co-énonciation et au recul réflexif. En parlant d'un texte dont il n'est pas l'auteur, le RP en formation aiguise son aptitude à parler de ses propres productions.

2. Description du dispositif d'enseignement

- 19 Nous avons créé ce dispositif en 2013 ; dans le cadre de cet article, nous nous concentrerons sur sa mise en œuvre durant l'année universitaire 2014-2015. L'activité a pris place en octobre-novembre 2014 et a concerné 12 étudiants, 7 étudiants de première année de master (M1) et 5 étudiants de deuxième année (M2). Ces derniers avaient tous suivi le M1 du même master.
- 20 Les étudiants sont répartis par groupes de trois : 4 groupes de trois étudiants mêlant M1/M2, soit 3 groupes composés de 2 étudiants de M1 et 1 étudiant de M2, et 1 groupe composé de 2 étudiants de M2 et 1 étudiant de M1.
- 21 Chaque groupe se voit attribuer un texte. Il s'agit, ainsi que nous l'avons déjà indiqué, de présenter ce texte à un autre groupe⁵ qui n'en a pas connaissance, et devra tenter de l'écrire grâce aux informations reçues.
- 22 Les quatre textes choisis se caractérisent par une visée à la fois informative et argumentative : un article sur l'illettrisme publié dans un journal syndical, un article du mensuel publié par un conseil général sur l'équipement numérique des collèges du département, l'éditorial de la lettre mensuelle d'une compagnie d'assurance, l'éditorial d'une revue publicitaire d'une marque de thés (longueur : entre 360 et 460 mots).
- 23 Deux séances de trois heures sont consacrées à l'activité.
- 24 Lors de la première séance (deuxième semaine d'octobre), les groupes préparent la description du texte qui leur a été attribué ; chaque groupe présente oralement le texte au groupe adjoint, un temps de questions est prévu après la présentation, puis les rôles sont inversés. Les groupes rédigent ensuite leur version du texte à partir de la description proposée par le groupe adjoint ; ils utilisent pour ce faire un traitement de texte multi-utilisateurs en ligne, *Framapad*.⁶
- 25 Celle d'entre nous qui assure la séance donne aux étudiants les consignes oralement et par écrit.

Figure 1. Consignes écrites données lors de la première séance

Première étape

Vous êtes chargés de la lecture d'un texte A : vous devez en préparer la présentation orale pour un auditoire qui ne l'aura pas lu et qui ne l'aura pas sous les yeux.

L'objectif est que cet auditoire se construise une représentation aussi précise que possible du texte.

Deuxième étape

Vous présentez à un autre groupe le texte A que vous avez travaillé, puis vous écoutez l'autre groupe faire à son tour le compte-rendu d'un texte B qu'il avait à préparer.

Lors de la présentation, il est interdit de lire des passages du texte. Le groupe qui écoute a le droit de prendre des notes et peut poser des questions au groupe qui expose.

Troisième étape

Vous rédigez une version du texte B qui vous a été présenté.

- 26 Pour la semaine d'après, les étudiants doivent effectuer individuellement un retour sur l'exercice, à partir de quatre entrées :

Figure 2. Consignes données pour le retour individuel

- *Problèmes rencontrés pour donner à voir le texte ?*
- *Problèmes rencontrés pour écrire le texte ?*
- *Comment vous êtes-vous organisés dans le groupe pour la troisième phase du travail (l'écriture/transcription du texte) ?*
- *Réactions / commentaires sur l'exercice ?*

- 27 Lors d'une deuxième séance de travail de 3 heures (première semaine de novembre), les équipes confrontent les textes d'origine aux textes produits durant la séance précédente.

Figure 3. Consignes écrites données lors de la deuxième séance

Première phase du travail : *comparaison entre le texte que vous avez produit et le texte de départ.*

Vous devez proposer le résultat de votre comparaison au sein d'un diaporama qui comportera les informations suivantes :

- *ce qui est réussi avec exemples*
- *ce qui n'est pas réussi avec exemples*
- *les informations dont vous manquez : type d'informations + formulation effective de ces informations*
- *les informations que vous aviez mais que vous n'avez pas su/pu utiliser*

Deuxième phase du travail : *comparaison entre le texte que vous aviez à décrire et la production du groupe auquel vous avez décrit le texte.*

Vous devez proposer le résultat de votre comparaison au sein d'un diaporama qui comportera les informations suivantes :

- *ce qui est réussi avec exemples*
- *ce qui n'est pas réussi avec exemples*
- *les informations que vous auriez dû donner : type d'informations + formulation effective de ces informations*
- *les informations que vous avez données mais que l'autre groupe n'a pas su/pu utiliser*

- 28 *L'enseignante, après la phase d'explicitation des consignes, s'efface en partie : elle est présente pour assurer la succession des étapes au cours des deux séances et répondre à d'éventuelles questions. Elle indique dès le début aux étudiants que leurs productions ne donneront pas lieu à une évaluation notée qui entrerait dans les modalités de contrôle de l'UE.*

3. Visée et enjeux du dispositif

3.1. Enrichir la représentation que les étudiants ont du texte

- 29 L'admission dans ce master ne nécessite pas de prérequis linguistiques ou littéraires, et si les étudiants manifestent un goût pour l'écriture, leurs parcours universitaires antérieurs sont divers. Dans les promotions qui nous occupent, tous les étudiants ont suivi un cursus en sciences humaines mais un seul est licencié en lettres, et aucun n'est diplômé en sciences du langage.
- 30 Le parcours de master propose des apports théoriques s'inscrivant dans le champ de l'étude des productions discursives : rhétorique, poétique, linguistique textuelle, pragmatique, sciences de l'information et de la communication, écriture numérique et hypertextuelle. En proposant aux étudiants de *blablatexter*, nous supposons qu'ils vont puiser dans les cours qu'ils ont déjà suivis, le bagage des étudiants de M2 étant plus fourni de ce point de vue-là, d'autant qu'ils ont déjà pratiqué le *Blablatexte* en M1.
- 31 Nous avons conscience de confronter les étudiants à une activité difficile. La tâche finale d'écriture – écrire un texte similaire au texte d'origine – est une gageure notamment parce que le texte est un objet d'une haute complexité.
- 32 Si nous utilisons le terme *texte* au cours de l'activité, il n'est pas question de prendre ce terme dans une acception réductrice, l'objet sémiotique dont il est question est riche de toutes les dimensions que scripteur et lecteur peuvent lui associer. Ainsi le texte n'est pas seulement à percevoir comme un « agencement d'unités » dont la description viserait uniquement à mettre en évidence « la texture [i.e.] les faits microlinguistiques » et « la structure [i.e.] les faits macrolinguistiques » (Adam, 1999 : 40). Le texte est envisagé dans sa dimension discursive, et au champ de la linguistique textuelle est *a minima* associés celui de l'analyse des discours.
- 33 Cela constitue l'arrière-fond de la création du *Blablatexte* ; par les cours précédemment suivis, les étudiants peuvent également avoir en tête cette complexité. Dans le cas contraire le dispositif souhaite placer les étudiants dans une situation de lecture et d'écriture qui les amène à construire cette complexité.
- 34 Dès le début, la visée de l'activité est explicitée. Après avoir énoncé les consignes, l'enseignante déplace l'attention du résultat final vers la tâche elle-même en la glosant :
- Que dire d'un texte pour le donner à voir ?*
Que doit-on savoir d'un texte que l'on n'a pas lu pour parvenir à le transcrire ??
- 35 L'enseignante précise en outre que l'objectif est de les amener à voir le texte comme un objet pluridimensionnel, et que l'on peut en avoir « une vision pointilliste » (en l'identifiant à une suite de mots) ou au contraire « une vision surplombante » (en l'identifiant à un acte de langage pourvu d'une visée).
- 36 La focalisation sur ces deux polarités extrêmes est suivie de l'énumération d'éléments que les étudiants vont pouvoir prendre en compte dans leur description et qui correspondent à des champs théoriques envisagés au fil du cursus de formation. Les éléments proposés sont non hiérarchisés, et la liste laissée ouverte (Fig. 4).

Figure 4. Une des diapositives proposées aux étudiants ; elle illustre les éléments qu'ils pourront prendre en compte dans la description du texte qu'ils doivent « donner à voir ».



- 37 L'enseignante souligne que les niveaux possibles d'appréhension d'un texte sont « multiples » et « interdépendants ». Il s'agit d'amener les étudiants à voir le texte comme un objet dont les dimensions, les facettes et les strates sont multiples : réussir à prendre les textes (lus et/ou à écrire) dans le filet de la parole collective suppose d'envisager des niveaux d'appréhension différents.
- 38 Nous rejoignons ici la complexité de la représentation que le lecteur se forme d'un texte dans les travaux sur la compréhension de Van Dijk et Kintsch (1983) : si la lecture est envisagée comme une stratégie qui vise à construire une représentation cohérente de ce qui est lu, la représentation est multiple et correspond à des niveaux différents, depuis la « représentation de surface » qui concerne le traitement des unités de bas niveau jusqu'au « modèle de situation », en passant par la « microstructure et macrostructure propositionnelles »⁸.

3.2. Via un entrelacement d'écrits et d'oraux réflexifs

- 39 La succession des tâches à réaliser permet un entrelacement d'écrits et d'oraux réflexifs (Chabanne & Bucheton, 2002).
- 40 Les temps de co-énonciation sont multiples et hétérogènes : les régulations en face à face au sein du groupe, les régulations en face à face lors de l'échange avec le groupe auxiliaire, les régulations opérées dans l'espace dématérialisé de la feuille de traitement de texte multi-utilisateurs en ligne (Framapad)⁹.
- 41 La dimension réflexive s'opère à différents degrés. La construction de la description du texte permet de mettre à distance explicitement l'objet à produire et constitue une première dimension réflexive. Le travail de groupe qui se caractérise par les phases de

négociation dans la co-élaboration de la description du texte d'origine et la co-élaboration du texte-réponse, induit une deuxième dimension réflexive. En outre, la phase de l'activité où les deux groupes sont réunis et où, à tour de rôle, chaque groupe « donne à voir » le texte qui lui a été attribué et répond aux questions du groupe adjoint, constitue un autre niveau réflexif : phase là encore de négociations mais aussi phase où la parole de l'autre groupe est reprise sous formes de notes et servira de point d'appui à l'activité d'écriture de la phase suivante.

[...] ce sont les interactions langagières dans des contextes chaque fois spécifiques qui permettent aux sujets d'élaborer progressivement les formes sémiotiques de leurs représentations, au cours de processus complexes de reprise-transformation-assimilation. (Chabanne & Bucheton, 2002 : 2)

- 42 Il ne s'agit pas ici « simplement » de reformuler la parole de l'autre mais de l'utiliser pour agir, en l'occurrence pour produire collectivement une version du texte d'origine. Les interactions au sein des différents groupes et entre les groupes sont orientées vers la réalisation d'une tâche complexe : le processus itératif et social de l'écriture collaborative (Lowry, Aaron & Lowry, 2004) est ainsi employé pour que les étudiants co-construisent une représentation riche et opératoire du document écrit et de l'acte d'écriture.

3.3. Perspective cavalière sur les écrits réflexifs

- 43 A l'issue des deux séances menées en octobre-novembre 2014, nous disposons d'un ensemble conséquent de productions écrites :
- la version du texte d'origine produite par chacun des groupes (4 documents) ;
 - les notes prises par chacun des groupes pour servir de point d'appui à la description orale du texte d'origine (4 documents) ;
 - les notes prises par chacun des groupes lors de l'écoute de la description du texte d'origine (4 documents) ;
 - les retours individuels produits par chacun des étudiants à l'issue de la première séance (12 documents) ;
 - les diaporamas produits lors de la deuxième séance (pour chaque groupe un diaporama évaluant le texte qu'il avait à produire et un diaporama évaluant le texte que le groupe adjoint avait à produire, soit 8 documents).
- 44 Dans les limites de la présente étude qui a pour objet principal d'exposer le dispositif et ses enjeux, nous laissons de côté les versions des textes d'origine produites par les étudiants : il ne s'agit nullement ici de comparer la « copie » à « l'original ». Nous nous focalisons sur les écrits réflexifs, pour mettre au jour la façon dont les étudiants s'approprient l'activité.¹⁰
- 45 Notre attention se porte principalement sur les niveaux d'appréhension du texte convoqués de manière explicite ou implicite dans ces écrits réflexifs.

1. Entre vision pointilliste et vision surplombante

- 46 Durant la phase d'explicitation de la tâche aux étudiants, nous avons mis l'accent sur deux polarités, « la vision pointilliste » et « la vision surplombante » et nous avons proposé des entrées catégorielles possibles (cf. Figure 4 ; p. x).
- 47 Les descriptions proposées par les différents groupes envisagent toutes une large variété d'entrées s'inscrivant sur l'axe entre les deux polarités envisagées : organisation visuelle,

visée discursive, genre, registre, thématique, système énonciatif, contenu informationnel, organisation textuelle, modalités de phrase, organisation syntaxique, choix lexicaux, niveau de littératie, etc. Le métalangage utilisé est plus ou moins assuré selon les groupes, les descriptions plus ou moins pertinentes, mais l'éventail des éléments pris en compte est toujours très ouvert : cela était relativement attendu au vu de la présence dans chacun des groupes d'au moins un étudiant de M2, mais surtout au vu de l'explicitation proposée de la consigne.

2. Résurgence de l'opposition fond/forme

- 48 Les étudiants ne se sont cependant pas contentés de décliner les entrées proposées ; ils se sont efforcés de produire une description organisée. Ce souci a, pour les quatre groupes, donné lieu à une description allant globalement d'éléments perçus comme extérieurs et englobants à des éléments plus ponctuels, et là encore notre explicitation des consignes pouvait induire cette organisation. Mais une autre organisation est venue s'ajouter à la première pour deux des quatre groupes : le couple *forme/fond* ou *forme/contenu* est apparu comme un cadre structurant explicitement la description. Cette distinction, que nous n'avions volontairement pas utilisée, imprègne manifestement les représentations d'une partie des étudiants. Ils se sont heurtés alors à la difficulté de séparer deux dimensions intrinsèquement liées dans les éléments langagiers : pour ne citer que quelques exemples, dans la description produite par ces deux groupes, nous trouvons sous l'intitulé général « forme » des entrées comme le registre ou la visée, et parallèlement l'entrée « fond » ou « contenu » chapeaute des éléments comme les modalités de phrase, la longueur des phrases ou encore leur organisation syntaxique.
- 49 Nous pourrions en rester à l'idée que ce cadre *fond/forme* a été utilisé de manière non pertinente et renvoyer aux problèmes posés par l'opposition classique mais ô combien complexe *forme/sens* (Benveniste, 1974, chapitre XV). Mais au-delà de la résurgence de ce couple traditionnel, l'utilisation de cette organisation manichéenne nous semble le révélateur d'une tension dans la construction de la représentation du texte en vue de sa description.

3. Tension entre souci mimétique et recul analytique

- 50 Le continuum que nous proposons entre « vision pointilliste » et « vision surplombante », incluait des entrées catégorielles de niveaux certes hétérogènes mais qui correspondaient dans tous les cas à une démarche analytique.
- 51 Or, les deux groupes en question proposent, sous l'entrée « fond » ou « contenu », une description linéaire du texte, paragraphe par paragraphe, voire phrase par phrase, et ils associent alors des éléments qu'il nous semblait erroné de classer uniquement dans le « fond » (modalités phrastiques, structure des phrases) à une paraphrase¹¹ du texte d'origine. Ils répondent ainsi au souci de ne pas simplement décrire le texte mais de le *mimer*. Dans le retour individuel sur l'exercice, un des étudiants appartenant à un de ces deux groupes parle d'ailleurs de « traduction »¹².
- 52 Un troisième groupe se livre à une entreprise proche : après les entrées « thème », « genre », « type de discours », « structure du texte », il propose comme dernière entrée, de loin la plus développée d'ailleurs, « contenu informationnel du texte ». Il reprend ainsi une des entrées que nous avons proposées et cela semble recouvrir la même dimension

que les entrées « fond » ou « contenu » pour les autres groupes : il paraphrase alors le texte paragraphe par paragraphe, sans aller jusqu'à l'échelle de la phrase.

- 53 Le quatrième groupe ne propose pas de paraphrase à côté de la description analytique, et les écrits réflexifs indiquent que ce choix est vécu comme un manque par le groupe destinataire de cette description : « Pour écrire ce texte, nous avons dû faire appel à notre imagination car la description du contenu du texte était trop concise » (JA, étudiante de M1), « La forme du texte était relativement simple à penser, mais en ce qui concerne le fond, j'ai trouvé que c'était compliqué de rédiger les idées malgré tous les renseignements que nous a fournis l'autre groupe » (MF, étudiante de M2).
- 54 Notons, et cela pourrait faire l'objet d'une étude plus approfondie, que les textes produits ne sont pas du tout évalués négativement par les différents groupes, mais un écueil noté de manière récurrente réside dans le caractère plus court, moins développé, moins précis du texte « copie » par rapport au texte d'origine¹³.
- 55 Le groupe qui n'a pas proposé de paraphrase relève bien cet écueil dans l'évaluation du texte produit par le groupe adjoint, mais il n'envisage pas la paraphrase comme aide possible, il propose d'améliorer la description analytique : « Si le texte est redondant car promotionnel, l'équipe aurait dû indiquer que les mêmes arguments sont déclinés dans les différents paragraphes qui composent le texte. »
- 56 Les étudiants appréhendent ainsi le fait que le texte n'est pas une simple mise en mots d'idées et que lorsqu'ils en construisent un schéma informationnel, ils se trouvent face à un squelette peu fourni qui ne permet pas au groupe auquel ils s'adressent de voir le texte. Pour certains, mimer le texte, le paraphraser, permet de répondre au souci d'une description au plus près du texte, même si l'idée d'une insuffisance de précisions se retrouve aussi dans les retours individuels et les évaluations des groupes qui ont *bénéficié* de la paraphrase du texte d'origine.
- 57 L'exercice leur permet de prendre conscience de la part d'amplification, d'épaississement à l'œuvre dans un texte. Certains soulignent, parfois avec une satisfaction évidente, l'effort réalisé du groupe pour l'intégrer dans leur version du texte d'origine : « On a aussi pris quelques risques au niveau de l'interprétation de certains paragraphes afin de donner un peu plus de « texture » à la version finale » (RDL, étudiant de M1) ou encore « Je pensais qu'il nous manquait certaines informations car il est vrai que dans l'acte d'écriture, je suis (et à tort) davantage rassurée par la profusion du détail çà et là. J'ai l'impression que si je ne note pas avec minutie tous les détails, j'aurai in fine moins de matière à penser. Ce n'est pas toujours le cas évidemment. En fait, d'autres paramètres interviennent dans la rédaction. On a ainsi pu combler ce qu'il nous manquait avec le contexte donné. On savait que l'univers était poétique, du coup, on a fait en sorte d'instaurer un climat empreint de poésie. On a été aidé et inspiré par la thématique, c'est sûr. » (ST, étudiante de M1)

Conclusion

- 58 Par souci manifeste d'efficacité dans la réalisation de la tâche d'écriture, un des étudiants formule la demande, dans son retour individuel, d'une grille d'analyse qui permettrait d'épuiser le texte. Il témoigne par ailleurs d'un recul suffisant pour comprendre que l'exercice réside dans la tentative –vaine– de construction de cette grille :

Au niveau des consignes, l'aura de mystère qui flottait autour de ce qu'il était possible de dire à propos du texte que nous devions "représenter" a été un handicap pour effectuer le travail, et une perte de temps pendant l'élaboration de notre "représentation" du texte. [...] Evidemment, tout le problème est dans le non-dit ; l'exercice perdrait tout son intérêt si trop d'éléments étaient dévoilés à propos du texte à "réinventer"...

Je pense que la nouveauté de l'exercice aurait nécessité la distribution de grilles (sur un support papier) comprenant tous les éléments à résumer (registre, tonalité, inscription dans un genre, lexique, temps des verbes...) afin que le travail ait pu être partagé efficacement entre les membres du groupe. Je ne dis pas que les consignes étaient floues, bien au contraire, elles étaient très claires ; toutefois, le stress relatif au temps imparti, la diversité des éléments à réunir et, surtout, la coordination du groupe sont beaucoup de facteurs qui tendent à saturer la mémoire de travail, à perturber la rédaction de la représentation du texte et celle du texte à représenter. (SD, étudiant de M1)

- 59 Le dispositif conduit les étudiants à se frotter à la complexité et à l'enchevêtrement des niveaux d'analyse et des niveaux de représentation textuelle : contraints à verbaliser la représentation qu'ils se font du texte, ils expérimentent l'efficacité et les limites des outils d'analyse linguistique. Les groupes s'appliquent à prendre le texte dans le filet d'une parole collective, mais ce filet laisse forcément passer des éléments et, face à la nécessité de re-produire le texte, les groupes comprennent l'intérêt et la difficulté de réduire les mailles du filet, non pas simplement en changeant de niveau de description linguistique mais en multipliant les niveaux et en les faisant fonctionner ensemble, de façon simultanée.
- 60 Ils appréhendent en outre la singularité du texte, et donc tout à la fois la gageure que constitue la tentative de paraphrase, de « traduction », et la non-réductibilité du texte à une description théorique, aussi savante et complexe soit-elle. Le rêve d'une analyse systématique qui épuiserait le texte ne résiste pas à l'épreuve des faits. Le dispositif amène les étudiants à expérimenter que la *carte* n'est pas le *territoire* ; il les amène aussi à comprendre qu'il importe, pour appréhender le *texte-territoire*, de multiplier et de diversifier les *cartes*. L'expertise du RP passe par sa capacité à user de niveaux d'appréhension multiples de l'objet sémiotique qu'il façonne. Dans cette confrontation à la complexité textuelle réside tout l'intérêt du dispositif que nous proposons : entraîner à la co-énonciation, enrichir la représentation que l'on se fait du texte, rendre explicite l'implicite lors de la compréhension d'un texte.
- 61 *Blablatexter* pour « donner à voir le texte » souligne enfin que les phases de négociation médiatisent l'écriture, que ce soit dans cette situation de formation universitaire ou dans les situations professionnelles auxquelles le RP est confronté. Sur ce point, nous laisserons la touche finale à un étudiant, dans son retour individuel :
- « Le fait d'avoir du mal à faire voir un texte, que nous avons pourtant sous les yeux, permet de comprendre les difficultés que peut avoir un mandant à formuler ce qu'il attend de nous. Cette tâche doit être autrement plus difficile pour lui, surtout s'il ne possède pas les « outils » que nous avons pour analyser et présenter un texte. » (TM, étudiant de M2).*

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- BEAUDET, C. (1999). « Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire ». In: Guével, Z. & Clerc, I. (éds), *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000 : recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie*. Québec : Centre international de recherche en aménagement linguistique, p. 3-18.
- BEAUDET, C. & REY, V. (2015). « Introduction ». In: Beaudet, C. & Rey, V. (dirs), *Écritures expertes en questions*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, p. 7-11.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, vol. 2. Paris : Gallimard.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (éds) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- CICÉRON. (2010) [I^{er} siècle av. J.-C.]. *De Oratore*. Paris : Les Belles Lettres.
- CLERC, I. & BEAUDET, C. (2002). « Pour un enseignement de la rédaction professionnelle ou de la rédaction technique ? ». *Technostyle* 18 (1), p. 27-44.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- LABASSE, B. (2015). « Les déterminants cognitifs et sociaux de l'adéquation communicationnelle ». In: Beaudet, C. & Rey, V. (dirs), *Écritures expertes en questions*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, p. 39-71.
- LOWRY, P. B., AARON, C. & LOWRY, M. R. (2004). « Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice ». *International Journal of Business Communication* 41 (1), p. 66-99.
- PEREIRA, M.-E., ROMAIN, C. & REY, V. (2015). « L'écriture professionnelle : un bel enjeu didactique au croisement de la littérature, de la rhétorique et de la linguistique ». In: Beaudet, C. & Rey, V. (dirs), *Écritures expertes en questions*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, p. 253-264.
- RABATEL, A. (2012). « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur ». *Travaux neuchâtelois de linguistique* 56, p. 23-42.
- REY, V. & PEREIRA, M.-E. (2014). « Former à distance au métier de rédacteur professionnel ». In: Karsenti, T. (éd.), *La francophonie universitaire en question*. Montréal : RIFEFF, p. 64-75.
- SCHRIVER, K. (2012). « What we Know about Expertise in Professional Communication ». In: Berninger, V. W. (ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing*. New York: New York Psychology Press, p. 275-312.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.

ANNEXES

Aucune correction n'a été apportée aux textes produits par les étudiants.

Texte initial proposé à un groupe (extrait de GMF et Vous, août 2014)

Assurément humains

Cette année, la GMF fête ses 80 ans ! Un âge qui nous confère une solide expérience et une belle énergie au service des sociétaires.

Créée en 1934 par des fonctionnaires pour les fonctionnaires, la GMF est devenue un grand acteur de l'assurance mutualiste, au service des agents des services publics et de leurs proches. Etape par étape, nous avons appris et maîtrisé tous les domaines de l'assurance : auto, habitation, protection juridique, épargne, santé, assistance, famille, loisirs...

Notre développement, nous l'avons placé sous le signe de valeurs fortes telles que la solidarité, la proximité, le sens du service, valeurs que nous partageons avec la Fonction publique. A l'instar de nos amis les rugbymen, nous défendons ces valeurs chaque jour sur le terrain, aussi bien dans notre approche des contrats et des sociétaires qu'à travers nos structures (Association Nationale des Sociétaires, Fonds de solidarité) ou de nos divers engagements (développement durable, démarche handi-responsable).

A la GMF, nous croyons à notre responsabilité citoyenne. C'est pour cette raison que nous ne cessons de renforcer nos actions de prévention des risques sur la route, à la maison, en vacances, etc. Car être responsable, c'est aider nos sociétaires à se prémunir contre les accidents et les aléas de la vie.

Ces dernières années, dans un contexte économique parfois difficile, nous avons su nous adapter et nous renforcer. Notre expérience, nos expertises, nous les mettons chaque jour au service de nos sociétaires. Parce que chaque client a une situation, un métier et un profil spécifiques, des besoins qui lui sont propres, la GMF a mis au point un large éventail de formules « sur mesure ». A la GMF, nous résumons cette approche en une phrase : « Nos solutions selon vos besoins ».

Finalement, 80 ans, c'est très jeune. La preuve ? La GMF s'adapte aux nouvelles technologies, a totalement rénové l'espace client de son site Internet, accessible sur ordinateur, tablette mais également depuis n'importe quel téléphone mobile. En quelques clics, vous obtenez un tarif, les coordonnées de votre agence la plus proche, le rappel d'un conseiller GMF à l'heure de votre choix...

Dans le cadre de Covéa, la GMF poursuit la construction d'un groupe mutualiste de premier plan et prépare son avenir en partageant des moyens, des investissements et des savoir-faire pour toujours mieux vous servir, car rester jeunes et « assurément humains », toujours au service de nos sociétaires, tels sont notre engagement et notre vocation.

Thierry Derez,

Président - Directeur Général de Covéa et de GMF

Notes prises par le groupe pour préparer la présentation orale du texte au groupe adjoint

C'est un édito de Thierry Derez PDG Covéa et GMF, datant de août 2014, publié in magazine GMF & Vous. Qui dit édito dit vitrine idéologique.

FORME:

Nb paragraphes: 6 + intro/ chapeau 2 phrases

Photo du PDG du groupe mutualiste (en haut à gauche)

TITRE = slogan entreprise (revisité - pluriel)

FIN DE L'ARTICLE: Signature du PDG, auteur article

REGISTRE: laudatif, vise à valoriser l'entreprise. Son passé, son futur et ses engagements.

BUTS / ENJEUX / INTENTIONS: faire comprendre, valoriser leur histoire + tous les services que proposent la GMF. >>> Visée informative (transmission d'info) + explicative (on veut faire comprendre qui/quoi/comment la GMF) + agumentative (cherche convaincre lecteur d'adopter position entreprise) + représentative (on donne à voir c'que c'est)

Quésaco? Une entreprise qui met en avant son expérience, le soutien et les services proposés aux mutualistes, tout en valorisant une entreprise dynamique et en phase avec le présent et le futur, comme les nouvelles technologies.

EFFETS - REACTION: convaincre pour persuader et faire adhérer le lecteur (cf: écho avec la politique de croissance de l'entreprise)

TONALITE: texte positif, expressif, champs lexicaux mélioratif

CONTENU:

Domaine: Assurance mutualiste pr agent service public et proche

chapeau : 1ère phrase exclamative, rappelant l'anniversaire. La seconde développe l'idée d'expérience. Phrase exclamative : retour sur l'événement de l'année: l'anniversaire 80 ans of GMF. Phrase affirmative : le vécu et le savoir de l'entreprise que cela leur confère pour les mutualistes

1paragraphe (historique - fonction d'exposition) : deux phrases de 3 à 4 lignes. La 1ère rappelle la date de création (1934), que l'entreprise a été créé par des fonctionnaires. La deuxième fait part de tous leurs champs d'activité : voiture, maison, protection juridique,

2 paragraphe (valeurs entreprise - fonction caractérisation) : deux phrases 1PP : la première courte, annonce des principes importants pour eux issus de leur passé de fonctionnaire : solidarité, proximité, sens du services.

phrase deux : comparaison de leur entreprise avec le rugby, des valeurs partagées entre ces deux : sur le fonctionnement, l'engagement.

3 paragraphe: (croyances - crédo) trois phrases: sujet phrase: 1 PPPluriel. Instance rôle social GMF, politique d'action entreprise, soutien citoyen

4 paragraphe: rappel des problèmes de la crise, et ils ont su s'adapter et surmonter les problèmes. présente les mutualistes comme des individus à part entière, ils prennent en compte toutes leurs spécificités.

5 paragraphe (expression engagement modernité numérique / nouvelles technologie): parle au nom de la GMF plus de PPP, il soulève la question de l'adaptation au monde moderne, particulièrement aux technologies et donc de la nouveauté et l'actualité dans le web et sur tous les supports de communication (portable, etc). Cette adaptation est donc bien faite sur le web pour les internautes qui chercheraient des informations.

6 paragraphe (perspectives - environnement dans lequel s'inscrit GMF): parle au nom de la GMF et dernière phrase avec "vous" idée, qu'ils nous représentent et sont proches de nous. Dernière phrase en gras, reprise du slogan.

Texte produit par le groupe adjoit

La GMF fête ses 80 ans en 2014 !

Son expérience et son savoir-faire sont toujours à votre service.

La GMF a été créé en 1934 par des fonctionnaires. La GMF s'engage à vos côtés et vous assure au quotidien, que ce soit pour votre habitation, votre véhicule, vos proches, votre santé, ...

Nous sommes à vos côtés pour que la solidarité et le sens du service ne soient pas que des mots, mais des valeurs. Ensemble nous formons une équipe soudée et complémentaire, c'est pourquoi notre engagement ne se limite pas à l'individu mais s'inscrit dans des projets plus vastes, tels que le Développement Durable, la prise en charge du handicap au quotidien, et la participation à des fonds de solidarité.

A la GMF, nous restons fidèles à notre éthique et nos valeurs. En tant qu'acteur de la société, nous avons la volonté de soutenir les citoyens. Pour cette raison, nous tenons à réaffirmer, chaque jour, notre promesse envers vous, mutualistes et sociétaires.

La crise économique a été un moment difficile pour toute la société : nous avons su la traverser, toujours avec vous. C'est pendant les périodes difficiles que la solidarité et la protection prennent tout leur sens. Nous avons su adapter notre offre à vos besoins. Parce que chacun de vous est différent, nos services sont personnalisés.

La GMF adopte aujourd'hui les nouvelles technologies : le Web nous permet d'être toujours plus présents auprès de vous. Notre expérience fait notre dynamisme. Comment résister à l'opportunité d'échanger avec vous en un clic ?

Avec la COVEA, nos partenaires et nous, poursuivons ce but qui place l'homme au centre de ses projets. La GMF, Assurément humain.

Thierry Derez, août 2014.

Quelques retours individuels produits par les étudiants à l'issue de la première séance

[LM, étudiante de M2]

Problèmes rencontrés pour donner à voir le texte ?

Le première et le second problèmes rencontrés étaient de comprendre la visée du texte, et ensuite, de se mettre d'accord, en groupe, sur cette visée. Pour se mettre d'accord, il a

fallu extraire des éléments concrets du texte comme les adjectifs employés, les connecteurs logiques et la tournure des phrases.

Le troisième problème était de trouver un langage commun qui ne serait pas celui du texte, sans pour autant perdre la cohérence du texte. La difficulté était de permettre à l'autre groupe de percevoir la langue d'origine à travers la traduction qui en a été faite.

Les problèmes se rencontraient sur différents plans :

La cohésion d'équipe : se mettre d'accord ; avoir une dynamique de groupe ;

Le sens du texte : percevoir la visée du texte (ou les visées), rendre compte des effets du texte sur le lecteur ;

La forme du texte : long, dense, organisé en paragraphes ;

Manipuler la langue française pour décrire le texte en employant d'autres mots.

Problèmes rencontrés pour écrire le texte ?

Les indications apportées par l'ordre groupe devaient être interprétées et traduites. Mais une phrase n'évoque pas la même chose, voire le même sens, en fonction des personnes. Il fallait :

Se mettre d'accord sur une traduction commune ;

Etre précis avec des propos globaux. L'autre groupe avait un texte poétique (le Palais des thés), leurs descriptions du texte indiquaient que l'on devait écrire sur des sensations de bien-être et de zénitude.

Se plonger dans une atmosphère particulière pour essayer de retranscrire le texte.

Comment vous êtes-vous organisés dans le groupe pour la troisième phase du travail (l'écriture/transcription du texte) ?

Nous avons essayé de solliciter notre âme poétique et lyrique afin de se mettre dans l'ambiance du texte, c'est à dire une ambiance de bien être (ce qui n'est pas simple devant trois écrans d'ordinateur et sans tasse de thé pour nous inspirer). Tout le monde cherchait des idées, une personne écrivait, l'autre faisait une relecture visuelle et la dernière s'occupait de corriger sur Framapad les différentes fautes (textuels, répétitions, et typographie).

La mise en forme fut exécutée dans un second temps sur word.

Réactions / commentaires sur l'exercice ?

Cet exercice permet de se rendre compte des différentes facettes d'un texte, de ses caractéristiques métatextuelles à son sens propre. Le fond, la forme, tout est passé en revue. Cet exercice aide à avoir conscience que, d'une part, les mots employés par l'énonciation résultent de choix personnels (la langue française permet de dire la même chose en employant différents mots), et que, d'autre part, le texte donne toujours un effet sur le lecteur, cet effet est un fil directeur qui donne une cohérence au texte.

[TM, étudiant de M2]

Problèmes rencontrés pour donner à voir le texte ?

Il a été difficile de rendre compte de la dimension poétique présente dans une bonne partie du texte. Avec l'évocation des sensations, des souvenirs, on entre tout de suite dans un domaine assez subjectif, et ce même si l'auteur voulait rendre son propos accessible au plus grand nombre. Ainsi, il nous a été compliqué d'expliquer l'enjeu et la teneur de cet aspect poétique.

Problèmes rencontrés pour écrire le texte ?

À plusieurs reprises, nous avons eu du mal à développer en plusieurs phrases l'idée maitresse des paragraphes. De la sorte, il est fort possible que notre texte soit sensiblement plus court que l'original.

Comment vous êtes-vous organisés dans le groupe pour la troisième phase du travail (l'écriture/transcription du texte) ?

Nous avons réalisé la transcription du texte en commun, en proposant chacun nos idées.

Réactions / commentaires sur l'exercice ?

Le fait d'avoir du mal à faire voir un texte, que nous avons pourtant sous les yeux, permet de comprendre les difficultés que peut avoir un mandant à formuler ce qu'il attend de nous. Cette tâche doit être autrement plus difficile pour lui, surtout s'il ne possède pas les « outils » que nous avons pour analyser et présenter un texte.

[MF, étudiante de M2]

Lors de la séance du mercredi 8 octobre 2014, nous (les étudiants de M1 et M2 Rédacteur professionnel) avons participé à l'activité « Blablatexter ». Il s'agissait de parcourir un texte donné et d'en décrire les caractéristiques principales à un autre groupe afin que celui-ci puisse le retranscrire de manière à ce qu'il soit semblable au texte d'origine.

1/ Problèmes rencontrés pour donner à voir le texte ?

Je pense que la difficulté principale, que nous avons rencontrée au sein de notre groupe, concerne ce qui touche à l'analyse globale et à l'analyse détaillée. En effet, il m'a semblé que parfois nous ne savions pas si nous avions le droit d'être aussi précis et surtout si cela allait vraiment servir à l'autre groupe. De même, lorsque nous relevions des éléments plus larges, nous avons peur que cela ne « parle » pas aux membres de l'autre groupe/ qu'ils ne saisissent pas de quoi nous parlons réellement. C'était très dur de relever ce qui allait vraiment pouvoir être pertinent pour l'autre groupe.

2/ Problèmes rencontrés pour écrire le texte ?

La forme du texte était relativement simple à penser, mais en ce qui concerne le fond, j'ai trouvé que c'était compliqué de rédiger les idées malgré tous les renseignements que nous a fournis l'autre groupe.

3/ Comment vous êtes-vous organisés dans le groupe pour la troisième phase du travail (l'écriture/transcription du texte) ?

D'après les renseignements que nous a fournis l'autre groupe, l'article comprenait trois grandes parties. Nous avons donc décidé de nous attribuer chacun une partie et d'en rédiger le contenu. Il m'a semblé que c'était l'une des méthodes les plus efficaces. Lorsque chaque membre du groupe a terminé sa partie, nous avons lu ensemble le texte écrit et nous avons décidé ensemble s'il fallait rajouter, ou non, des éléments. Puis nous avons enregistré notre travail.

4/ Réactions/commentaires sur l'exercice ?

J'ai trouvé que les textes de cette année étaient plus compliqués pour donner à voir que ceux de l'an dernier. J'ai également rencontré plus de difficultés que l'an dernier par rapport à la troisième phase (transcription). Avec le recul, je ne suis pas certaine que j'ai donné à voir le texte de manière pertinente. De plus, je crois également que je n'ai pas réussi à retranscrire correctement le paragraphe sur lequel je me suis concentrée.

[SD, étudiant de M1]

Globalement, j'ai trouvé l'exercice très intéressant et fort bien conçu dans ses étapes. Le Framapad lui donne un côté ludique qui n'est point du tout déplaisant. Il est cependant des plus dommageables que nous n'ayons eu le temps de prendre connaissance des textes qui ont été produits durant l'exercice. Cette conclusion permettrait un meilleur retour sur cette activité¹⁴.

Au niveau des consignes, l'aura de mystère qui flottait autour de ce qu'il était possible de dire à propos du texte que nous devions "représenter" a été un handicap pour effectuer le travail, et une perte de temps pendant l'élaboration de notre "représentation" du texte. Les chiffres et les données brutes étaient-ils des éléments d'information à dévoiler ? Evidemment, tout le problème est dans le non-dit ; l'exercice perdrait tout son intérêt si trop d'éléments étaient dévoilés à propos du texte à "réinventer"...

Je pense que la nouveauté de l'exercice aurait nécessité la distribution de grilles (sur un support papier) comprenant tous les éléments à résumer (registre, tonalité, inscription dans un genre, lexique, temps des verbes...) afin que le travail ait pu être partagé efficacement entre les membres du groupe. Je ne dis pas que les consignes étaient floues, bien au contraire, elles étaient très claires ; toutefois, le stress relatif au temps imparti, la diversité des éléments à réunir et, surtout, la coordination du groupe sont beaucoup de facteurs qui tendent à saturer la mémoire de travail, à perturber la rédaction de la représentation du texte et celle du texte à représenter.

En conclusion, l'exercice est bien conçu, mais nécessiterait un support papier pour une première expérience.

[ST, étudiante de M1]

Problèmes rencontrés pour donner à voir le texte ? Problèmes rencontrés pour écrire le texte ?

Rien à signaler. Le schéma questions/réponses entre auditeurs et locuteurs a fait en sorte que tout le monde trouve son compte et obtienne les informations nécessaires.

Je pensais qu'il nous manquait certaines informations car il est vrai que dans l'acte d'écriture, je suis (et à tort) davantage rassurée par (la profusion) du détail çà et là. J'ai l'impression que si je ne note pas avec minutie tous les détails, j'aurai in fine moins de matière à penser. Ce n'est pas toujours le cas évidemment. En fait, d'autres paramètres interviennent dans la rédaction. On a ainsi pu combler ce qu'il nous manquait avec le contexte donné. On savait que l'univers était poétique, du coup, on a fait en sorte d'instaurer un climat empreint de poésie. On a été aidé et inspiré par la thématique, c'est sûr.

Comment vous êtes-vous organisés dans le groupe pour la troisième phase du travail (l'écriture/transcription du texte) ?

A tour de rôle, chacun prenait la parole pour apporter une information sur le texte qu'on a tous lu en moyenne trois fois. On se donnait la parole au fur et à mesure. J'étais chargée de la transcription du texte même si mes camarades complétaient sur Framapad avec les idées manquantes et nécessaires.

Réactions / commentaires sur l'exercice ?

Comme tout exercice de groupes, c'est un bon apprentissage du travail en équipe. C'est toujours intéressant et très ludique de travailler en collaboration avec ses camarades. La tâche est tout de suite moins pénible, il y a moins de pression. On éprouve plaisir à travailler sans voir le temps passer.

NOTES

1. Nous avons également construit le verbe : nous demandons aux étudiants de *blablatexter*.
2. Nous utiliserons indifféremment les termes *commanditaire*, *mandataire* ou *mandant* pour désigner celui à qui le RP prête sa plume.
3. « Un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui on doit imputer la responsabilité de cet énoncé » (Ducrot, 1984 : 193)
4. Nous parlons de co-énonciation en gardant à l'esprit qu'il s'agit de l'entremêlement de deux situations d'énonciation différentes où le mandant est à la fois destinataire et locuteur, le RP auteur empirique et locuteur.
5. Que nous nommerons par la suite « groupe adjoint ».
6. Ils peuvent également avoir recours à tout autre outil dont ils éprouveraient le besoin ; certains ont ainsi utilisé du papier, d'autres des traitements de texte individuels.
7. Les éléments qui s'ajoutent à la consigne sont là encore formulés oralement et par écrit, *via* un diaporama qui reste à la disposition des étudiants durant la séance.
8. *Propositionnel* sélectionne ici l'acception logique et non syntaxique du terme *proposition*.

9. La situation d'écriture collaborative est synchrone et dans un lieu partagé : les interactions en face à face rendent sans objet l'espace de messagerie instantanée offert par l'application.
10. Nous proposons cependant en annexes, à côté de quelques écrits réflexifs d'étudiants, le texte initial soumis à un groupe, les notes prises par ce groupe pour préparer la description du texte au groupe adjoint, et le texte produit par le groupe adjoint.
11. Nous ne convoquons pas ici les connotations négatives souvent associées à ce terme.
12. « La difficulté était de permettre à l'autre groupe de percevoir la langue d'origine à travers la traduction qui en a été faite » (LM, étudiante de M1).
13. Cela est d'ailleurs présenté par certains comme un écueil possible dans le retour individuel, avant même donc la comparaison effective avec le texte d'origine : « A plusieurs reprises, nous avons eu du mal à développer en plusieurs phrases l'idée maîtresse des paragraphes. De la sorte, il est possible que notre texte soit sensiblement plus court que l'original. » (TM, étudiant de M2)
14. Cela sera fait lors de la deuxième séance. Les étudiants en avaient d'ailleurs été avertis dès le début.
-

RÉSUMÉS

Cet article rend compte d'un dispositif d'enseignement, le *Blablatexte*, créé et mis en œuvre au sein d'un parcours de master « Rédacteur Professionnel (RP) » de l'université d'Aix-Marseille (AMU). Ce dispositif s'organise autour d'une activité d'écriture collaborative : un groupe d'étudiants doit décrire un texte à un autre groupe, qui tentera ensuite de l'écrire à partir des informations reçues.

L'objectif de l'activité est de former à la complexité située au cœur de l'expertise du RP. La co-énonciation, les compétences réflexives et métalangagières sont convoquées pour réaliser ce travail. Elles participent à l'enrichissement de la représentation que les étudiants ont du texte, cet objet sémiotique qu'ils sont amenés à façonner au quotidien, dans leur formation, puis dans leur pratique professionnelle.

Le dispositif conduit donc les étudiants à se frotter à l'enchevêtrement des niveaux d'analyse et des niveaux de représentation textuelle : contraints à verbaliser la représentation qu'ils se font du texte, ils expérimentent l'efficacité et les limites des outils d'analyse linguistique. Les groupes s'appliquent à prendre le texte dans le filet d'une parole collective et, face à la nécessité de reproduire le texte, les groupes comprennent l'intérêt et la difficulté de réduire les mailles du filet, non pas simplement en changeant de niveau de description linguistique mais en multipliant les niveaux et en les faisant fonctionner ensemble, de façon simultanée.

Le *Blablatexte*, outil didactique inventé à l'origine pour une formation spécifique (formation RP), donne à voir la mise en place d'un métalangage à propos de l'objet « texte » enchâssé dans des activités méta-discursives. Il pourrait alors se révéler également pertinent dans d'autres pratiques d'écriture universitaire.

INDEX

Mots-clés : didactique de la rédaction professionnelle, expertise rédactionnelle, écrit et oral réflexifs, écriture collaborative, co-énonciation

AUTEURS

MARIE-EMMANUELLE PEREIRA

Aix-Marseille Université, Centre national de la recherche scientifique, École des hautes études en sciences sociales, CREDO, UMR 7308, F-13003, France

ESPE Aix-Marseille

CHRISTINA ROMAIN

Centre national de la recherche scientifique, Aix-Marseille Université, LPL, UMR 7309, F-13604, France

ESPE Aix-Marseille

VÉRONIQUE REY

Aix-Marseille Université, Centre national de la recherche scientifique, École des hautes études en sciences sociales, CREDO, UMR 7308, F-13003, France