

S'affranchir des normes de l'écrit académique par la réécriture

Lucie Gournay et Émilie Née



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3218>

DOI : 10.4000/pratiques.3218

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Lucie Gournay et Émilie Née, « S'affranchir des normes de l'écrit académique par la réécriture », *Pratiques* [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3218> ; DOI : 10.4000/pratiques.3218

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

S'affranchir des normes de l'écrit académique par la réécriture

Lucie Gournay et Émilie Née

- 1 En France, les formations universitaires des professionnels de l'écrit – rédacteurs ou traducteurs – correspondent à des spécialités qui pour la plupart sélectionnent des étudiants à l'entrée en Master¹. C'est avec une expérience déjà affirmée de production d'écrits universitaires (version, dissertations, commentaires de texte etc.), que ces futurs professionnels se voient confrontés à un nouvel apprentissage de l'écrit, qui donne lieu, comme le constatent Beudet et Rey (2012), à une transition entre « écrits d'apprentissages et écrits professionnels [qui] se fait difficilement » (*ibid.*, 2012 : 170).
- 2 Les raisons de cette difficulté tiennent tout d'abord à la conception de ce qu'est un écrit à visée communicationnelle (Durieux, 2005, Rinck & Sitri, 2012) par rapport à un écrit destiné à être lu par un enseignant. Elles tiennent aussi au rôle agentif du sujet écrivain qui doit se concevoir comme un créateur en charge de choix culturels, discursifs et énonciatifs complexes (Delforce, 1990, Dancette et al., 2007, Rinck et Sitri, 2012), capable de comprendre les caractéristiques discursives et non se contenter de reproduire des modèles (Laborde-Milaa et al., 2014).
- 3 Dans cet article nous insistons sur le rapprochement qui s'impose entre les deux productions d'écrits professionnels que sont la rédaction et la traduction, concernant les difficultés à passer à un autre rapport au texte, à une autre posture vis-à-vis d'un lecteur potentiel. Nous faisons état de deux expériences pédagogiques de réécriture, menée auprès d'étudiants de master² initiés aux compétences rédactionnelles et traductionnelles³. Les conclusions de ces expériences, qui confirment les difficultés de transition et de positionnement des étudiants comme rédacteurs / traducteurs professionnels, montrent clairement que ces résistances sont plus fortes au niveau des marqueurs énonciatifs, non lexicalisés.

1. Expertise et Réécriture

- 4 Beaudet et Rey (2012), se fondant sur des travaux antérieurs, rappellent qu'en dépit de l'identification des résistances à cette transition de l'écrit académique à l'écrit professionnel, peu de dispositifs sont mis en place dans les formations universitaires francophones. Les auteurs décrivent un dispositif qui permet l'évaluation qualitative d'un premier jet et d'un second, la production de ce dernier ayant été guidée par un questionnaire faisant office de *check-list* pour le rédacteur professionnel.
- 5 Dans la continuité de l'expérimentation décrite dans Beaudet et Rey (2012), le présent article teste un dispositif pédagogique réflexif qui se déroule en deux temps : les étudiants établissent un premier jet de production écrite, qu'ils sont ensuite amenés à refaire dans de nouvelles conditions. Par cette expérimentation, nous interrogeons le processus de réécriture comme dispositif empirique.
- 6 Selon Reuter (1996) la réécriture est partie intégrante de l'écriture : « c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser etc. (Reuter, 1996 : 170). Dans cet article, la réécriture correspond dans le dispositif mis en place à une phase bien définie, qui permet le travail d'un texte déjà stabilisé, qu'il soit rédigé ou traduit. La réécriture ou *reviewing* est un processus de mise à distance du texte par son auteur, qui devient capable de le relire dans le but d'identifier et de modifier d'éventuelles erreurs de formes ou inadéquations de tout type. En cela, elle fait intervenir un processus rédactionnel de *révision* qui permet au rédacteur de « détecter les écarts entre le texte produit et les normes langagières ou ses propres intentions. » (Hayes & Flower, 1980 cités par Olive & Piolat, 2003 : 192).
- 7 Pour un rédacteur confirmé, la révision doit permettre d'identifier aussi les inadéquations par rapport aux attentes et connaissances du lecteur. Plus le rédacteur est expérimenté et plus il est à même de procéder à une réécriture qui prenne en compte, non seulement l'existence d'un potentiel lecteur, mais ses représentations et attentes (Kellogg, 2006, 2008).
- 8 Dans le cadre de la rédaction et de la traduction⁴ professionnelles, la réécriture permet la mise en adéquation de l'écrit par rapport aux normes de genres discursifs, de cultures professionnelles, de supports d'écrits (web/papier par exemple)... Dans le cas de la traduction, le traducteur doit en plus vérifier que sa production en langue cible est idiomatique et non calquée sur le texte source.
- 9 Pour que ce travail critique soit efficace, on invoque dans les milieux professionnels, le bénéfice de « laisser reposer le texte »⁵ avant d'y revenir. Nous avons voulu tester l'efficacité de ce conseil, auprès d'étudiants avancés.
- 10 Notre objectif est de formaliser un processus de réécriture efficace, pour que le degré de maturité du rédacteur expérimenté ne soit plus seulement acquis à l'usage, au bout de 20 ans de pratique, comme cela est évalué par Kellogg (2008 : 4).

2. La rédaction et la réécriture d'un écrit de communication : le cas de l'interview

- 11 Dans le cadre d'un enseignement en rédaction professionnelle, les étudiants sont amenés à se familiariser et s'exercer sur plusieurs types d'écrits présents dans les métiers de la communication. Parmi les genres convoqués, nous avons sélectionné l'interview, qui permet de travailler sur des compétences rédactionnelles telles que la représentation de l'oral à l'écrit, la reformulation et la synthèse du discours d'autrui, ou encore la sélection d'information et l'unification d'un écrit. Comme d'autres genres émanant de la sphère journalistique, l'interview est fréquemment réinvestie par les entreprises ou les institutions pour rendre compte de leur image, d'un aspect de leur expertise, ou comme outil de cohésion interne (interview sur le réseau interne des entreprises ou dans les journaux d'entreprises), devenant par-là, non plus un outil d'information mais un outil de communication. Contrairement à des écrits comme le rapport ou le compte-rendu, c'est aussi un genre auquel les étudiants ont pu être fréquemment confrontés en tant que lecteurs de journaux et magazines et dont ils peuvent avoir une représentation sans l'avoir forcément pratiqué en tant que rédacteur.

2.1. Description de l'activité

- 12 Le travail autour de cet écrit passait par la consigne suivante :

Rédiger une interview écrite

Situation: le service Communication de l'UPEC souhaite créer sur le site de Master pro Rédaction – Traduction une rubrique « Portraits » qui a pour objectifs suivants :

- ð Faire connaître la formation auprès des étudiants de l'UPEC ;
- ð Valoriser les parcours universitaires en général et l'UPEC en particulier ;
- ð Valoriser la formation auprès des autres universités ;
- ð Créer un sentiment d'appartenance et d'identité auprès des nouveaux et anciens du Master.

Le portrait (entre 600 et 800 mots) se décline sur le mode d'une interview écrite

QUESTIONS :

Pouvez-vous présenter ?

Pouvez-vous raconter votre parcours à l'UPEC ? / Dans l'enseignement supérieur ?

Pourquoi avoir choisi l'UPEC et le Master Pro rédaction – Traduction ?

Avez-vous déjà une expérience professionnelle ?

Quels sont vos projets après le master pro Rédaction-Traduction ?

Pouvez-vous décrire une première semaine passée dans le master pro ?

Quels conseils donneriez-vous aux étudiants de l'UPEC ?

- 13 Il s'agit d'une mise en situation professionnelle simulée et les étudiants sont prévenus d'emblée que leur production finale (après réécritures) sera publiée sur le blog de la formation, dont le contenu est public.
- 14 Sont d'abord décrits le contexte de ce type d'écrit et ses conditions de production. Dans des services de communication, privés ou institutionnels, il arrive très fréquemment qu'une interview se fasse « par écrit », pour des raisons matérielles et/ou économiques. L'interviewer (le chargé de communication) envoie une liste de questions à l'interviewé qui y répond. L'écrit est ensuite retravaillé par le chargé de communication de manière à ce qu'il « colle » aux normes d'une interview écrite, et validé par l'interviewé. En dernière

instance, un supérieur hiérarchique (directeur de communication) peut valider l'interview, mais cela dépend des organisations. A cette occasion, des exemples d'interviews correspondant à ces conditions de production sont présentés aux étudiants.

- 15 Après la rédaction, en temps limité, d'une première version par les étudiants qui se mettent dans la peau de l'interviewé (phase 1 de rédaction), des binômes sont constitués, où chacun endosse le rôle de chargé de communication. Chaque « chargé de communication » négocie des améliorations avec son binôme, guidé par l'enseignant qui insiste sur les normes d'une interview écrite. Une réécriture à quatre mains résulte de cette deuxième étape (phase 2 de rédaction). Une dernière réécriture intervient après la relecture et la proposition par l'enseignant de modifications aux chargés de communication de modifications. La production qui en résulte correspond généralement à la version publiable de l'interview.
- 16 Nous avons réuni en corpus les versions correspondant aux deux premières phases de rédaction, sur deux années différentes (14 x 2 versions en 2012-2013, sur deux phases, et 16 x 2 en 2014-2015).
- 17 Cette activité pédagogique pose deux difficultés majeures : 1) la maîtrise d'un ensemble de normes et contraintes linguistiques qu'impose le genre de l'interview écrite, lesquelles sont en lien avec 2) l'intégration à cet écrit d'une visée pragmatique spécifique (différente, dans le cas présent, d'une interview journalistique) et la prise en charge d'un acte de communication. La visée pragmatique de l'écrit telle qu'elle apparaît dans la consigne fait en effet bouger les normes et contraintes de ce genre d'écrit tel qu'on le suppose intériorisé par les étudiants. Une première analyse du corpus montre que les scripteurs ont du mal à faire ce lien voire à considérer la visée pragmatique de l'écrit, et que lorsqu'ils le font ce n'est souvent que localement qu'ils apportent des améliorations.
- 18 A ce titre, les productions font ressortir deux phénomènes majeurs qu'il a paru ici intéressant d'analyser : 1) le recours systématique, chez les étudiants francophones, au plan de l'écrit académique, 2) une mauvaise gestion des éléments pragmatiques et du dispositif énonciatif imposés par l'écrit demandé. Ces deux phénomènes peuvent persister après plusieurs réécritures.

2.2. L'écrit et le discours académiques comme ressources privilégiées par les scripteurs étudiants

- 19 Les productions des étudiants font ressortir dans les premières versions une texture et un moule qui paraissent directement empruntés à l'écrit académique. Qu'entend-on nous par écrit académique ? Dans cet article, nous reprenons les propositions de Mellet et Sitri (2015) qui, en envisageant le genre en relation avec une sphère professionnelle, mettent en valeur ses différentes composantes linguistiques en relation avec sa fonction pragmatique. Ces dernières relèvent les traits spécifiques suivants :
 - un écrit à destination d'un évaluateur dans un but d'évaluation, produit au sein d'une sphère dédiée à l'élaboration et la circulation des savoirs ;
 - un écrit qui contient du discours explicatif, argumentatif ou théorique ;
 - un écrit dont l'argumentation se situe du côté du logos et non du pathos.

2.2.1. Le cas des connecteurs

- 20 Une marque saillante dans les productions que nous avons analysées est l'emploi systématique de connecteurs logiques et d'éléments de structuration textuelle que l'on a l'habitude d'employer dans ce type d'écrit : *donc, en effet, car, puisque, cependant, c'est pourquoi, de plus, d'abord... ensuite... enfin, par ailleurs, etc.*⁶
- 21 (1) *Pourquoi avoir choisi l'UPEC et le Master Pro rédaction-Traduction ?* J'ai choisi le Master Pro Rédaction-traduction pour développer mes compétences rédactionnelles et perfectionner notamment le maniement des outils informatiques, [qui] **en effet** permet à tout étudiant même ceux sans expérience de mieux manier les outils informatiques pour en faire un atout dans la recherche d'un futur emploi. **De plus** j'ai été particulièrement intéressée par les 4 mois de stage proposé par celui-ci. (2012_07, V1)
- 22 (2) *Pouvez-vous raconter votre parcours ?* J'ai **d'abord** étudié une licence LLCE anglais et un master arts et culture visuelle des pays anglophones à l'Université de Paris 7. J'ai **ensuite** commencé une formation d'interprétation de conférences à l'ISIT **mais** je ne l'ai pas terminé **parce que** je me suis rendue compte que ce n'était pas ce que je voulais faire plus tard. **Donc** c'est ma première année à l'UPEC et pour l'instant je suis contente d'être là. (2012_10, V1)
- 23 Si l'écrit académique a une prédilection pour ces connecteurs, c'est qu'il articule des opérations pragmatiques relevant de l'argumentation et cela dans un développement souvent complexe et long :
- « Dans les écrits de type universitaire, **les rédacteurs sont appelés à construire des problématiques qu'ils développent par des arguments.** Au fur et à mesure qu'ils rédigent leur texte, ils sont en outre amenés à **expliquer, justifier, rectifier, concéder, souligner des contradictions, c'est-à-dire à accomplir un certain nombre d'étapes dans leur raisonnement [nous soulignons] [...]** » (Garnier & Savage, 2011)
- 24 L'emploi de ces connecteurs dans les écrits académiques est lié à des contraintes de positions et à des fréquences qui signalent des répartitions entre ces marqueurs. Par exemple au sujet de CAR, Garnier et Savage (2011 : 108) rappellent qu'il est « le marqueur justificatif le plus employé dans les écrits académiques » et au sujet des locutions articulant les paragraphes que celles-ci « s'emploient le plus généralement en tête de phrase, suivies le plus souvent d'une virgule (2), ou après le verbe, entre virgules ou non (1). » (*ibid.* : 175)
- 25 Au contraire, ces connecteurs ne paraissent pas faire l'objet d'un usage privilégié dans le genre de l'interview⁷. Les réponses, même dans le cas d'interview d'experts, ne sont pas assimilables à des séquences explicatives ou argumentatives telles qu'on les trouve dans le discours académique. De plus, dans un écrit qui doit ici mimer la spontanéité de l'oral l'emploi de marqueurs énumératifs tels que *D'abord, ensuite, enfin...* ou additifs du type *de plus, par ailleurs, en outre, d'une part... d'autre part*, paraît peu naturel, ni même compatible avec cette spontanéité.
- 26 Dans leur production, les étudiants semblent ainsi privilégier à plusieurs endroits de l'interview l'explication et la justification au lieu du récit et de la description, ce qui peut expliquer en partie l'emploi fréquent des marqueurs de cause, de concession et d'exemplification typiques des écrits académiques. On peut d'ailleurs se demander si la formulation même des questions de l'interview ne déclenche pas l'emploi systématique

de ces connecteurs, autrement dit, si les questions ne contiennent pas une instruction de type explication ou argumentation – ce qui, au passage, n'explique pas la présence de connecteurs typiques de l'écrit académique. En fait, si la première question de l'interview (« Pourquoi ... ? ») peut entraîner une réponse correspondant à une séquence explicative ou argumentative, les autres questions contiennent plutôt des instructions de type *décrire* et *raconter*. Il semblerait alors qu'en tant que scripteurs, les étudiants envisagent les questions de l'interview comme celles d'un questionnaire ou d'une évaluation.

- 27 Plus simplement, on peut considérer que ces scripteurs mettent au premier plan la compositionnalité de leur écrit et que connecteurs et marqueurs de structuration textuelle de l'écrit et du discours académique constituent des ressources privilégiées pour ces scripteurs. On ne peut alors s'empêcher de mettre en parallèle ce phénomène avec l'analyse que propose Delforce (1990 : 27-28) d'une certaine conception de l'enseignement de l'écrit, qui revient à dire que la variété entre les types décrits vient, non pas de la nature communicationnelle de l'écrit, mais du niveau de langue exigé, la dissertation de ce point de vue correspondant à un sommet de maîtrise de langue écrite.
- 28 Les scripteurs, venant ici d'établissements différents, ne seraient-ils pas marqués, imprégnés d'une telle conception de l'écrit ?

2.2.2. Les effets de la réécriture

- 29 Après la phase de réécriture, les problèmes ne sont pas complètement résolus, ils tendent même à s'accroître dans certaines productions.
- 30 Certains des scripteurs, sans se détacher complètement de l'écrit académique, construisent des énoncés plus subjectifs et plus hétérogènes sur le plan séquentiel, mêlant description, récit, explication, argumentation et séquence dialogale :
- 31 (1') *Pouvez-vous raconter votre parcours ? Pour commencer* je ne me sentais pas à ma place à la Sorbonne (Paris IV) : les étudiants étaient beaucoup trop individualistes... Ajoutez à ça le temps passé dans les transports... C'est pour cela que j'ai décidé d'intégrer l'UPEC : plusieurs de mes amis y était (sic) et semblait être satisfait (sic) de leur Université. En plus, j'étais à côté de chez moi et avait la possibilité de prendre ma voiture : Adieu les transports ! Déjà en L3 j'avais entendu parler du Master Pro rédaction-Traduction et j'avais tout de suite été emballée par le concept alliant à la fois rédaction et traduction. Tout ce que je recherchais ! Mon mémoire de Master 1 n'a fait que renforcer mon projet d'intégrer ce Master pro. (2012_07, V2)
- 32 Néanmoins, la plupart des réécritures maintiennent ces connecteurs. On relève même à certains endroits ou sur certaines productions un emploi plus appuyé de ces termes. Il est dès lors intéressant de faire intervenir des données externes tels que le parcours des scripteurs dans l'enseignement supérieur : plusieurs d'entre eux se sont d'abord destinés aux métiers de l'enseignement (l'un d'eux a même exercé plusieurs années dans le secondaire) et ont intégré le master professionnel dans le cadre d'une réorientation ou reconversion professionnelle. A ce stade de la recherche il est néanmoins trop tôt pour conclure à une imprégnation plus grande chez certains étudiants des normes de l'écrit et du discours académique ou à une adhésion plus importante à celles-ci.

2.3. La difficile gestion des éléments pragmatiques liés à l'écrit professionnel

- 33 Le "moule" de l'écrit académique n'est pas d'un grand secours pour construire énonciativement et pragmatiquement un écrit qui réponde à des objectifs de communication spécifiques tout en étant compatible avec la sphère institutionnelle d'où il émane. Et les productions analysées montrent que, sortis de ce cadre, les étudiants-scripteurs éprouvent des difficultés à ajuster leur écrit, faisant intervenir des éléments qui indiquent que tout ou presque, en rédaction, paraît possible.
- 34 L'interview demandée mettait en œuvre un dispositif énonciatif complexe : les énoncés de l'interviewé et de l'interviewer sont marqués par une situation d'énonciation dont il faut restituer dans l'écrit certains éléments inconnus du destinataire final. Les premières versions des étudiants montrent que les scripteurs négligent ce destinataire final.
- 35 (3) *Pouvez-vous vous présenter ?*
- 36 Je m'appelle Laure, j'ai 23 ans. J'ai toujours aimé les lettres et les langues, donc j'ai choisi *ce master*. L'an dernier j'étais en Master 1 parcours recherche et *mon mémoire de traduction portait sur l'époque Tudor*. (2012_02, V1) ☞ J'ai toujours aimé les lettres et les langues, c'est pour cela que le choix de *ce master* s'est fait naturellement. (2012_02, V2-V3)
- 37 En (3), « ce master », qu'il ait une valeur déictique ou anaphorique présuppose que le destinataire final possède tous les éléments de la situation d'énonciation présidant à l'énoncé de l'interviewé ou que la question qui précède pose le référent « Master Métiers de la rédaction traduction », ce qui n'est pas le cas ici. De plus, cette désignation est peu compatible avec l'objectif de communication mentionné ici « faire connaître la formation », « valoriser ». Cet élément résiste à la reprise par l'étudiant et son binôme, alors que son cotexte subit une modification. Plus loin, le segment « mon mémoire de traduction portait sur l'époque Tudor » met en œuvre un implicite que ne partage pas forcément le destinataire (excepté les étudiants de l'UPEC qui suivent le même parcours que l'interviewé) : le Master 1 parcours recherche contient un « mémoire de traduction ».
- 38 On relève aussi le choix d'informations inadaptées par rapport au sujet de l'interview, comme dans cet exemple :
- 39 (4) Je m'appelle Elisa, j'ai 24 ans, *je suis fraîchement fiancée* et je suis actuellement en Master 2^{ème} année Professionnel en Rédaction Traduction. (2014_01, V1) ☞ Je m'appelle Elisa, j'ai 24 ans, *passionnée de mode et de cuisine*. Je suis actuellement un Master 2 Professionnel en Rédaction Traduction à l'UPEC. C'est la dernière année du Master LCE (Langues et Civilisations Etrangères): Aires Anglophones. (2014_01, V2)
- 40 Ici, le scripteur intègre des éléments singularisants permettant de créer une identité propre à l'interviewé. L'effet bizarre produit par le segment « je suis fraîchement fiancée » tient à son incompatibilité avec le thème de l'interview – les formations universitaires – et une scène énonciative institutionnelle. Cet énoncé peut aussi difficilement créer un effet de connivence avec la communauté estudiantine et, de ce point de vue, la deuxième version paraît plus acceptable.
- 41 Enfin, plusieurs écrits construisent un éthos « négatif », peu compatible avec l'un des objectifs mentionnés dans la consigne, « la valorisation des formations » de l'université. Formellement, cet éthos négatif se manifeste par la présence de morphèmes de négation, sur lesquels nous attirons l'attention des étudiants entre les deux phases de réécriture :

- 42 (5) Puis j'ai finalement repris en M1 d'anglais l'an dernier, toujours en traduction, pour maintenir mon niveau d'anglais (*et aussi, en toute honnêteté, parce que je n'ai pas été acceptée dans d'autres filières de l'Upec*). (2012_02, V1) → Puis j'ai finalement repris en M1 d'anglais l'an dernier (toujours en traduction) car *dans toutes mes demandes à l'UPEC (dont une filière communication) c'est là que j'ai été acceptée, et avec le recul cela a été une très bonne chose.* » (2012_02, V2)
- 43 La réécriture est généralement plus positive, cela passant par des reformulations avec une polarité positive comme en (5) ou par une réorientation argumentative. L'ajout en (5) d'un détail qui peut paraître anecdotique – « (dont une filière communication) » trahit néanmoins la difficulté de certains étudiants à proposer un autre point de vue sur une même réalité qui se traduit par un énoncé plus valorisant.
- 44 Les différents phénomènes que nous venons de décrire semblent indiquer que c'est l'environnement académique, cette fois-ci, qui pèse sur la production de l'écrit par les scripteurs-étudiants. Ainsi, tout naturellement, ces derniers en intègrent des éléments pragmatiques. Dans chacun des exemples, on peut en fait reconnaître un destinataire, l'enseignant (ou un représentant de l'institution académique), à qui le scripteur paraît s'adresser, parfois sur le ton de la confiance, comme en témoigne cette parenthèse : « (*et aussi, en toute honnêteté, parce que je n'ai pas été acceptée...*) ».

2.4. Pour conclure provisoirement...

- 45 Cette première expérimentation fait entrevoir l'une des caractéristiques du processus rédactionnel mises au jour par différents spécialistes de l'écrit (voir Olive & Piolat, 2003 : 198), à savoir que les rédacteurs novices révisent moins et plus en surface, ce qui s'expliquerait par un diagnostic imparfait des problèmes posés par le texte à réviser. Dans le cas de la rédaction professionnelle en contexte universitaire, ce n'est pas tant l'habileté (ou l'expertise) linguistique (cf. McCutchen, Francis & Kerr, 1997), cités par Olive & Piolat, 2003) qui est en jeu ni la plus grande familiarité avec le thème (cf. Holliday & McCutchen, 2004) que la connaissance et l'intériorisation de normes rédactionnelles liées à des genres et à des situations de communication.

3. Les réflexes « discours académique » dans la traduction : impact restreint de la réécriture

- 46 Les résistances que nous venons de mettre en avant concernant les travaux de rédaction se retrouvent dans un autre exercice de l'écrit : celui de la traduction. L'enseignement de la traduction varie en fonction de *qui on forme* – cf. la typologie proposée par Durieux (2005 : 37) – mais aussi de *qui forme* (linguiste, littéraire, traducteur, etc.). Indépendamment de ces deux variables, pour les étudiants avancés, l'enseignement de la traduction doit faire progresser sur les deux compétences convoquées dans l'activité traductionnelle : la maîtrise de l'idiomaticité de la langue cible et la capacité à déconstruire/reconstruire la stratégie discursive en place (Gournay, 2009). La réécriture est un exercice, parmi d'autres, qui donne un avant-goût de la pratique professionnelle que l'on nomme le *rewriting*. Mais pour les apprentis-traducteurs, la réécriture est une étape complexe qui nécessite de saisir ce qu'il faut faire évoluer et comment. Dans

l'extrait ci-dessous, tiré d'un travail d'étudiant, le passage réécrit continue de poser problème.

- 47 (6) Son père, Lord Walton, lui avait envoyé cette lettre d'une ironie mordante. Elle tentait d'en comprendre tous les sous-entendus.
- 48 « J'ai été heureux d'apprendre tes fiançailles... »
- 49 Le ton de la phrase paraissait aimable, mais Deborah pouvait presque entendre **la voix sarcastique** en la lisant. (V1)
- 50 (6') Le ton de la phrase paraissait aimable, mais Deborah pouvait presque entendre **la voix sarcastique de ce dernier** en la lisant. (V2)
- 51 La V2 signale que le relecteur a perçu un problème (cf. indétermination de « la voix sarcastique ») mais la solution apportée est à revoir pour plusieurs raisons. En effet, en (6'), « ce dernier » a pour antécédent « le ton » et non le père mentionné avant dans le cotexte (cf. Charolles, 1995⁸). De plus, dans le cadre narratif, au sein d'un énoncé qui rapporte des pensées sur le mode d'un discours intérieur libre, l'emploi de « ce dernier » est peu crédible. L'expression déictique signale au co-énonciateur que la référence est à rechercher dans les éléments qui viennent d'être posés dans le discours selon des caractéristiques de genre et de nombre. Le renvoi au co-énonciateur ainsi qu'au plan du discours construit une relation inter-subjective non compatible avec la représentation des pensées dans un récit. Ainsi, en (6'), ce sont les propriétés énonciatives du passage qui sont niées au profit d'une solution qui se prêterait davantage à un discours de type académique ou journalistique.

3.1. Formalisation d'une étape de réécriture

- 52 Constatant que l'exercice de réécriture amenait les étudiants, au mieux, à ne relever que les coquilles, au pire, à ajouter des problèmes en lien avec les normes du discours académiques, comme en (2), nous avons mis en place une expérimentation à l'échelle d'une promotion de 17 étudiants de niveau M2 dont l'objectif était de mieux identifier l'ampleur du phénomène. Le déroulé de cette expérimentation est précisé dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1

Phase 1	Juillet 2014 <i>Au cours du test d'admission à la formation</i>	<u>Consigne :</u> Traduire le texte « Nestbuilders ⁹ »
Phase 2	Novembre 2014 <i>Au milieu du cours de traductologie</i> Chaque étudiant se retrouve en possession d'une traduction faite en phase 1 et qui n'est pas la sienne. Cette version est anonymée.	<u>Consigne :</u> Intervenir sur cette version en adoptant une démarche cibliste et en veillant au type de discours.
Phase 3	Janvier 2015 <i>A l'issue du cours de traductologie</i>	<u>Consigne :</u> Traduire le texte « Nestbuilders »

- 53 Entre les phases numérotées, les étudiants ont suivi un enseignement de traductologie « pratique » (10h) et ont bénéficié de deux mises en situation professionnelle dont l'objectif est la prise en compte d'une visée communicationnelle précise en lien avec l'appropriation d'une culture d'entreprise.
- 54 L'enseignement de traductologie « pratique » démontre le rôle de médiateur du traducteur, et insiste sur la nécessité d'une posture empathique (Collombat, 2010) qui permet de faire des choix de traduction en fonction de la visée d'un texte et du profil culturel du lecteur visé. A partir de la présentation de propos théoriques (théories de la traduction, notion « d'écart », caractéristiques d'une approche cibliste...), plusieurs exercices sont proposés, comme par exemple un exercice de réécriture d'extraits de roman de gare (cf. (1) et (2)), ou la traduction de la présentation d'une entreprise du luxe. Les étudiants sont amenés à effectuer leur tâche individuellement ou en équipe selon les cas.
- 55 Concernant les mises en situation professionnelle, il s'agit de deux journées hors cursus. La première est délocalisée au sein d'une entreprise partenaire pour laquelle tous les étudiants de la promotion effectuent des travaux de rédaction et traduction, en groupe de 3 ou 4. L'année de l'expérimentation, il s'agit de produire du contenu pour le site Web du partenaire, contenu provenant de documents en langue étrangère (angl/esp) ou de vidéos. La seconde mise en situation professionnelle se déroule dans les locaux de l'université et l'objectif est de constituer des dossiers thématiques, constitués de plusieurs articles, pour mise en ligne sur le site de la formation. Chaque dossier est attribué à une équipe de 4 étudiants qui décident ensemble à qui il s'adresse et avec quelle finalité et qui, à partir de ces orientations, affinent les propriétés éditoriales de chaque article.

3.2. Une efficacité inégale de la réécriture

- 56 L'expérimentation mise en place avait pour but de voir dans quelle mesure la position de « rewriter » (phase 2) permettait aux étudiants de s'affirmer en tant que traducteur et notamment de mieux prendre en compte les paramètres communicationnels dans leur choix de traduction.
- 57 L'affirmation du traducteur passe par la prise en compte, au moment de traduire, des caractéristiques culturelles, sociales et linguistiques du lecteur visé, indépendamment du cadre, par exemple académique, dans lequel le traducteur se situe. Pour illustrer cet objectif, voici un exemple tiré du texte utilisé¹⁰ :
- 58 (7) When Pevsner described 'the proverbial Englishman' as 'busy in house and garden and garage with his own hands', he hit the proverbial nail on the head. Never mind football, **this is the real national obsession. We are a nation of nestbuilders.**
- 59 Dans cet exemple, on constate la construction d'un repérage d'identification entre l'énonciateur (source origine des calculs de l'énoncé) et un sujet parlant identifié à l'auteure Kate Fox. Le sujet-parlant interagit avec un lecteur représenté (cf. *Never mind*) qui partage avec lui la nationalité britannique (cf. *the¹¹ real national obsession, we are a nation...*). Par ailleurs, l'extrait qui correspond à un début de chapitre permet la construction d'une situation d'énonciation identifiable à une situation de communication in vivo (cf. *This is*) dans laquelle l'auteure fait part d'informations sur le mode de la

conversation (cf. *he hit the proverbial nail on the head*). Il n'y a ici pas d'indices linguistiques permettant de signaler que le sujet parlant représenté est un chercheur académique.

3.2.1. Emergences de connecteurs et adverbies relevant d'un cadre discursif académique

- 60 Les traductions produites en phase 1 ont à l'unanimité reproduit les choix intersubjectifs du passage original, ne prenant pas en compte l'altérité nouvelle entre l'auteure Kate Fox et le lecteur potentiel francophone. Ainsi le *we* renvoyant à la communauté de nationalité partagée entre l'auteur et le lecteur est maintenue sous la forme de *nous* dans le passage vers le français, là où l'on aurait pu s'attendre à l'expression d'une possible altérité comme par exemple avec « *Nous, les Anglais, on est une nation...* ».
- 61 Par ailleurs, la traduction en français du marqueur présentatif *this is* est révélatrice de la difficulté – illustrée ailleurs – à renoncer à un style écrit, académique même si le choix effectué en français paraît contre-intuitif¹² et peut mettre en péril la compréhension du passage en raison d'une référence déictique peu récupérable comme en (8) :
- 62 (8) Oubliez le football, c'est **cela** la véritable obsession nationale. Nous sommes une nation de nidificateurs. (DUD)¹³
- 63 (9) C'est **en effet** la véritable obsession nationale et même le football n'est rien à côté de **celle-ci**. Nous sommes une nation de bâtisseurs de nids. (POU)
- 64 (10) Loin devant le football, la véritable obsession nationale **se pose là : à l'instar** des oiseaux qui construisent leurs nids, nous construisons nous-mêmes nos foyers. (HAC)
- 65 Les exemples ci-dessus sont révélateurs d'un positionnement énonciatif qui corrige la spontanéité orale du texte original, spontanéité que l'on retrouve mieux en (11) avec le marqueur VOILA :
- 66 (11) Oubliez le football, **voilà** la véritable obsession du pays. Nous sommes un pays de bâtisseurs. (HAY)
- 67 Ce recours à des formes typiques d'un discours écrit académique comme le déictique *cela* par rapport à *ça* en (8), la locution adverbiale *En effet* par rapport à *bien* en (9), ou encore le verbe *se poser (là)* par rapport à *être* se trouve dans un voisinage qui fait émerger d'autres marqueurs qui sont peu attestés en discours oraux comme l'emploi en (9) de *celle-ci* et en (10) de *à l'instar*.
- 68 On constate lors de la phase de réécriture que les formes qui relèvent du discours académique sont peu décelées pas les apprentis-rewriter. Dans la révision des exemples précédents, seul le (9') permet de se libérer de toutes les formules en gras.
- 69 (8') ~~Oubliez~~ Peu importe le football, c'est **cela** la véritable obsession nationale. Nous sommes une nation de ~~nidificateurs~~ bricoleurs. (COLLR)
- 70 (9') C'est ~~en effet~~ la véritable obsession nationale et même le football n'est rien à côté de ~~celle-ci~~. Oubliez le football, voici la véritable obsession nationale. Nous sommes une nation de ~~bâtisseurs de nids~~ personnes qui aiment améliorer et entretenir leur maison. (TESR)
- 71 (10') Loin devant le football, la véritable obsession nationale ~~se pose là~~ est ici : **à l'instar** des oiseaux qui construisent leurs nids, nous construisons nous-mêmes nos foyers. (HAYR)¹⁴

- 72 Ces révisions sont problématiques puisque de nouvelles maladresses apparaissent comme l'indétermination apportée par « peu importe le football » à la place de « oubliez le football » en (8'), la complexité inutile de « une nation de personnes qui aiment etc. » en (9') ou l'inefficacité de « est ici » qui impliquerait encore par rapport à la traduction de départ un déictique à valeur cataphorique, ce qui est difficilement le cas en français contrairement à ce qui se passe en anglais avec *this*.
- 73 Lors de la phase finale, on remarque cependant une montée qualitative dans la traduction des mêmes énoncés par les auteurs originaux de (8), (9) et (10), qui sont eux-mêmes passés par le stade de la réécriture.
- 74 (8'') Plus encore que le football, **la véritable obsession nationale, c'est le bricolage !** Nous aimons créer notre propre nid douillet. (DUDF)
- 75 (9'') Oublié, le football ! **La voici** la vraie préoccupation nationale. Nous sommes aujourd'hui une nation de bricoleurs. (POUR)
- 76 (10'') Oublié, le football ! **Le véritable sport national, c'est le bricolage maison.** La quasi-totalité de la population le pratique, au moins jusqu'à un certain degré. (HACF)
- 77 Au sein de ces versions finales qui évitent toutes les formules académiques, il reste sans doute des choses à revoir, comme la redondance *nationale/nation* en (9''). Mais on peut poser l'hypothèse que la phase de réécriture, a permis une certaine prise de conscience par rapport à des choix qui ne correspondent pas au genre de discours traduit.

3.2.2. Intégration faible des éléments pragmatiques liés au lecteur francophone

- 78 Si le bilan de l'analyse des segments en évolution vu en 3.2.1. est plutôt favorable concernant l'adéquation au genre de discours, il reste que l'emploi de *nous* n'est que très rarement remis en question (2 changements sur 17).
- 79 Considérons maintenant l'ensemble des occurrences de *we* dans le texte *Nestbuilders*, et ses traductions. On a vu en (7) l'occurrence qui fait référence aux Britanniques. Dans les 3 autres cas, *we* renvoie à un ensemble indéterminé de sociologues ayant travaillé sur la passion des Britanniques pour le bricolage.
- 80 (12) **We** updated this research much more recently, when SIRC was commissioned by the tea company who make TG Tips to do a study on home-improvers. (This was not quite as daft an idea as it sounds: **we** found that any DIY task requires the consumption of vast quantities of tea.) In terms of numbers, **we** found that nothing much had changed, except that the proportion of women involved in DIY is probably now even higher. (...)
- 81 Dans ce passage, si l'ensemble de chercheurs exprimé est flou dans sa délimitation, on sait que ni l'auteure ni le potentiel lecteur ne sont inclus dans l'ensemble désigné¹⁵, bien qu'une relation d'identification soit construite entre cette communauté de sociologues et l'auteure, qui réfère à ses collègues.
- 82 En phase 1, on remarque que le pronom *WE* est très majoritairement traduit par son équivalent immédiat *NOUS*, comme dans l'exemple suivant :
- 83 (13) **Nous avons refait** cette étude beaucoup plus récemment, lorsque le SIRC (Social Issue Research Centre) a été nommé par la compagnie de thé TG Tips pour mener une étude sur la manière d'améliorer son intérieur. (Ce n'était pas une idée si folle qu'elle en avait l'air : **nous avons découvert** que toutes les tâches de bricolage exigent une importante consommation de thé). En termes de chiffres, **nous avons trouvé** qu'il n'y

avait pas beaucoup de changement, sauf pour ce qui est de la proportion des femmes effectuant des travaux d'intérieur, qui doit être encore plus élevée de nos jours. (SAI)

- 84 Sur les 17 travaux de la phase 1, 11 illustrent une équivalence systématique entre WE et NOUS, comme en (13). Dans les cas où cette équivalence est moins systématique, il y a un emploi de WE traduit par un GN comme « l'étude » ou « ce sondage » :
- 85 (14) **Nous** avons très récemment actualisé les données de cette enquête, lorsque la société de thé qui réalise les PG Tips (...) a engagé le SIRC afin de mener une étude sur les habitants qui améliorent leur foyer. (Ce n'était pas une idée aussi bête qu'il n'en paraissait : **l'étude** a révélé que toute tâche du Do It Yourself nécessitait de consommer de grandes quantités de thé) (CAR)
- 86 Ce qui frappe dans les options de traduction comme en (14), c'est la résistance absolue à la traduction par le pronom *on*. En français, *on* est fréquent dans toutes les formes d'écrits mais pour les étudiants, il reste considéré, par comparaison à *nous*, comme relevant d'un registre informel. *On* permet de référer à l'agent d'un procès qui combine les caractéristiques d'une référence 1) à de l'animé-humain et 2) non déterminée, soit parce qu'elle va de soi grâce à un repérage situationnel ou contextuel (« on reviendra sur ce point dans la dernière partie », soit parce qu'elle correspond à une indétermination informative (« Si ça se trouve, on l'aura kidnappée »).
- 87 Dans le texte Nestbuilders, son occurrence est envisageable à plusieurs reprises. Or, sur les 17 tests, 11 ne comptent aucune occurrence de ON, que ce soit en équivalence à *we* ou à d'autres formes impliquant une indétermination référentielle.
- 88 Lors de la phase 2, les occurrences des pronoms (*nous* majoritairement, quelques *on*) ne sont jamais remises en question par les apprenants-rewriters. Ceci nous pousse à penser que le choix énonciatif lié au choix du pronom n'est pas perçu.
- 89 Dans un seul travail de réécriture, on note l'introduction de ON qui va de pair cependant avec la réintroduction d'un NOUS :
- 90 (15) ~~Ce sondage a été reconduit~~ **Nous** avons actualisé ces chiffres plus récemment à l'occasion ~~par le SIRC pour~~ d'une étude sur les bricoleurs menée par le Centre de Recherche sur les Problèmes Sociaux (SIRC), à la demande d'une célèbre entreprise productrice de thé anglais. (Ce n'était pas une idée aussi idiote ~~qu'elle pourrait paraître~~ **qu'on** pourrait le penser car, ~~nous nous sommes rendu compte que le bricolage incitait à consommer~~ **on** consomme souvent beaucoup de ~~du~~ thé en grande quantité bricolant.)
- 91 En (15), la répartition des pronoms est cohérente avec l'emploi de *nous* pour référer aux sociologues et l'emploi de *on* renvoyant au citoyen lambda.
- 92 De même que la phase de réécriture montre l'absence d'intervention des *rewriters* sur l'attirail énonciatif construit par les pronoms, on remarque une continuité, de la phase 1 à l'étape finale, concernant les choix des pronoms : 11 versions finales ne contiennent aucune occurrence de *on*, comme c'était le cas en phase 1 ; sur l'ensemble des versions finales, on obtient 41 *nous* pour 55 *nous* dans les versions tests. L'imprégnation d'un « nous académique » et l'équivalence facile WE/NOUS expliquent la non révision des choix pronominaux.

4. Conclusion

- 93 Les expérimentations présentées nous ont permis, via une analyse qualitative des productions d'apprentis-rédacteurs/traducteurs, de montrer que les difficultés de transition entre écrits académiques et écrits professionnels se vérifient aussi bien dans le cadre d'un travail de rédaction en français que dans celui d'une traduction (vers le français).
- 94 Aussi, cette expérimentation qualitative confirme l'idée qu'il ne suffit pas de laisser reposer le texte pour que les problèmes soient effacés.
- 95 En rédaction, on a vu que l'émergence des connecteurs académiques augmentait quasiment avec les phases successives de réécriture. Dans la traduction, on constate au contraire une amélioration de ce point, qui s'explique par une meilleure représentation lors de la révision du packaging énonciatif du texte de départ. En effet, on peut penser que s'il y a moins d'adverbes et de connecteurs académiques, c'est qu'en réalité il n'y en a pas dans le texte de départ. La réécriture corrige une inadéquation qui a émergé lors du premier jet de traduction.
- 96 Concernant, la dimension pragmatique du texte, et plus précisément la prise en compte des attentes du lecteur, de ce qu'il sait, à quel ensemble socio-culturel il appartient etc., notre expérimentation montre qu'elle est négligée dans les deux types de production d'écrits.
- 97 Malgré les consignes données et les explications apportées sur la nécessité de prendre en compte le genre du discours et le profil du lecteur visé, au stade de la réécriture, les étudiants ont du mal à s'affranchir des normes de l'écrit académique par eux-mêmes sans doute parce qu'ils ne perçoivent pas bien le lien entre certains marqueurs linguistiques (comme les pronoms) ou certains contenus informatifs et le renvoi à la sphère du lecteur.
- 98 A partir de là, il semble qu'une étude à plus grande échelle nous permettrait de vérifier ces hypothèses et en voir d'autres émerger afin d'arriver à proposer des dispositifs de réécriture guidée, qui ne seraient sur le mode « d'abord vous regardez la syntaxe » mais qui permettraient la prise de conscience des liens positionnement énonciatif / choix de marqueurs linguistiques. Ceci implique de bien identifier les marqueurs linguistiques qui sont les moins identifiés lors de la révision et donc perçus comme ayant un impact sur la relation inter-subjective.
-

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- BEAUDET, C. & REY, V. (2012). « De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ? ». *Scripta* 30, p. 169-193.
-

- CHAROLLES, M. (1995). « Comment repêcher les derniers ? Analyse des expressions anaphorique de *ce dernier* ». *Pratiques* 85, p. 89-112.
- COLLOMBAT, I. (2010). « L'empathie rationnelle comme posture de traduction ». *TranscUlturAl* 1 (3), p. 56-70. En ligne : <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/TC/article/viewFile/10053/7874>.
- DANCETTE, J., AUDET L. & JAY-RAYON, L. (2007). « Axes et critères de la créativité en traduction ». *Meta* 52 (1), p. 108-122.
- DELFORCE, B. (1990). « Du mode d'existence sociale des objets langagiers : écrits scolaires, écrits sociaux ». *Études de communication* 11. En ligne : <http://edc.revues.org/2819>.
- DURIEUX, C. (2005). « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches ». *Meta* 50 (1), p. 36-47.
- GARNIER, S., RINCK, F., SITRI, F., DE VOGÜÉ, S. (à paraître). « Introduction », *Former à l'écrit universitaire : un terrain pour la linguistique*. *Linx* 72.
- GARNIER, S. & SAVAGE, A. D. (2011). *Rédiger un texte académique en français*. Paris : Ophrys.
- GOURNAY, L. (2009). « La traduction comme travail de (r)écriture ». In: Ballard, M. (éd.), *Traductologie et enseignement de traduction à l'université*. Arras : Artois Presse Université.
- HAYES, J. R. & FLOWER, L. S. (1980). « Identifying the Organization of Writing Processes ». In: Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (éds), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 3-30.
- HOLLIWAY, D. R., & MCCUTCHEN, D. (2004). « Audience Perspective in Young wWriters'. Composing and Revising ». In: Allal, L. Chanquoy, L. & Largy, P. (eds), *Revision of Written Language: Cognitive and Instructional Processes*. Boston: Kluwer, p. 87-101.
- KELLOGG, R. T. (2006). « Professional Writing Expertise ». In: Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. & Hoffman, R. R. (eds), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press, p. 389-402.
- KELLOGG, R. T. (2008). « Training Writing Wkills: A Cognitive Developmental Perspective ». *Journal of Writing Research* 1 (1), p. 1-26.
- LABORDE-MILAA, I., PLANE, S., RINCK, F. & SITRI, F. (2014). « La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation ». *Le Discours et la langue*, 5 (2).
- MELLET, C. & SITRI, F. (2015). « Essai de caractérisation des genres universitaires », communication à la journée *Dynascript*, Paris, 2 avril.
- NÉE, E., SITRI, F. & VENIARD, M. (2014). « Pour une approche des routines discursives dans les écrits professionnels ». *4^e Congrès mondial de linguistique française, SHS web of conférence* 8. En ligne : http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01195.pdf.
- OLIVE, T. & PIOLAT, A. (2003). « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes ». *Le Langage et l'Homme* XXXVIII (2), décembre, p. 191-206.
- PELLAT, J.-C., RIEGEL, M. & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- RINCK, F. & SITRI, F. (2012). « Pour une formation linguistique aux écrits professionnels, Littéracies universitaires : Nouvelles perspectives ». *Pratiques* 153-154, p. 71-84.

NOTES

1. A titre indicatif, on peut se reporter au site internet de l'AFFUMT (Association Française des Formations Universitaires aux Métiers de la traduction) ainsi qu'au site du Conseil des Rédacteurs Techniques.
2. Il s'agit des étudiants du Master 2 « métiers de la rédaction & traduction » que nous dirigeons à l'Université Paris Est Créteil. Les promotions observées sont composés d'étudiants majoritairement francophones venant de différents établissements et régions.
3. Les réflexions et analyses qui suivent sont aussi nourries d'une expérience professionnelle en tant que traductrice pour Lucie Gournay et en tant que chargée de communication au sein d'une grande entreprise pour Emilie Née.
4. On se situe dans le cadre de la traduction rédactionnelle, qui ne couvre pas la traduction littéraire, pour laquelle le concept de fidélité à l'auteur n'est pas pertinent, ni la traduction technique
5. Comme on le constate aisément sur les forums des traducteurs ou rédacteurs avec la requête [« laisser reposer le texte » conseils traduction|rédaction].
6. Pour une liste précise de ces connecteurs et leur emploi dans l'écrit académique, nous nous référons à l'ouvrage de Sylvie Garnier et Alan D. Savage (2011). Sur l'emploi privilégié des connecteurs dans certains genres, voir aussi Adam, 2005 : 117-118 et Pellat, Riegel & Rioul, 1994 : 623.
7. Une lecture cursive des entretiens menés par la communication de Paris 3, d'une part, et du corpus d'interviews constitué par Chantal Claudel pour sa thèse d'autre part, nous fait aller dans ce sens. Nous souhaitons par la suite constituer un corpus comparatif autour de ce genre.
8. « Le contrôle de ces risques est une composante essentielle de la compétence des bons rédacteurs qui savent intuitivement anticiper sur les interprétations indésirables de leurs lecteurs en recourant à des formes spécialisées dans ce genre de fonction » (*ibid.* : 90).
9. Texte extrait de *WATCHING THE ENGLISH The hidden rules of English behaviour*, by Kate Fox, London, Hodder, 2004.
10. Le texte original répond au genre de la vulgarisation scientifique, avec une auteure qui se met en scène dans son activité de chercheuse en anthropologie, fait part de ses jugements selon un registre parfois très oralisé (cf. interjections), sans faire référence explicitement aux travaux académiques.
11. Le GN ici renvoie à l'obsession qui par défaut dans la situation d'énonciation se trouve être britannique, via la mention de « national ».
12. Sur les 17 étudiants, 15 sont francophones de naissance, 2 le sont devenus mais ont acquis un niveau exemplaire.
13. Pour chaque exemple, les trois lettres en majuscules réfèrent à la copie anonymée.
14. On remarque que le réviseur ici est le traducteur de (7) qui n'incluait pas de forme signalée comme problématique.
15. A la suite du passage en (8), l'auteur précise : "I was not directly involved in the SIRC/DIY study (...)"

RÉSUMÉS

Les formations universitaires des professionnels de l'écrit – rédacteurs ou traducteurs – correspondent à des spécialités qui pour la plupart sélectionnent des étudiants de niveau Master. Ainsi, c'est avec une expérience déjà affirmée de production d'écrits universitaires que les futurs professionnels se voient confrontés à un apprentissage de l'écrit qui, comme Beaudet et Rey (2012, 70) le disent, se réalise difficilement.

Les raisons de cette difficulté tiennent à la conception de ce qu'est un écrit à visée communicationnelle (Durieux 2005, Rinck & Sitri 2012 *inter alii*) par rapport à un écrit destiné à être lu par un enseignant. Elles tiennent aussi au rôle agentif du sujet écrivain qui doit se concevoir comme un créateur en charge de choix culturels, discursifs et énonciatifs complexes (Delforce 1990, Dancette et al. 2007, Rinck et Sitri 2012) qui s'appuient sur une représentation des besoins et attentes du lecteur potentiel.

On peut raisonnablement penser que le stade plus ou moins formalisé de la réécriture est suffisant pour que les choix qui émergent et qui sont fondés sur la relation apprenant/enseignant ou sur des normes d'écrits universitaires soient identifiés dans le premier jet et revus par l'auteur (Kellogg 2006, 2008).

Dans cet article, à partir d'une double expérimentation menée dans le cadre d'un master « métiers de la rédaction et traduction », nous montrons tout d'abord que la difficulté à s'affranchir de l'écrit universitaire est constatable aussi bien pour les productions en rédaction qu'en traduction. En outre, en étudiant les options de révisions prises par les apprenants lors de tâches définies, il apparaît que le stade de réécriture du premier jet n'est globalement pas performant, même si on peut identifier des choix (principalement lexicaux) pour lesquels la réécriture est plus efficace.

Ces premiers résultats amènent à repenser l'apprentissage de la révision, afin que la réécriture produite soit rendue efficace, autrement que par la longue compilation d'expériences de réécritures.

INDEX

Mots-clés : littéracies professionnelles, réécriture, révision, écrits académiques

AUTEURS

LUCIE GOURNAY

Université Paris-Est Créteil Val de Marne, IMAGER, EA 3958, F-94010, France

ÉMILIE NÉE

Université Paris-Est Créteil Val de Marne, Céditec, EA 3119, F-94010, France