Apprendre à écrire une «note de synthèse»

Perspectives pour une didactique de la rédaction technique

Jean-François De Pietro - Marinette Matthey

Résumé

L'amélioration de la qualité d'écriture des textes techniques implique l'élaboration de démarches didactiques explicites, cohérentes et efficaces, qui devront, d'une manière ou d'une autre, reposer sur: une définition claire de l'objet d'apprentissage; une meilleure connaissance des caractéristiques communicatives et linguistiques de celui-ci; une évaluation des capacités avérées et des lacunes du public-cible; enfin, la construction de démarches d'intervention et de transmission.

Depuis quelques années, à l'instigation d'abord de didacticiens genevois (J.-P. Bronckart, B. Schneuwly, etc.), diverses équipes de Suisse romande se sont préoccupées de ces questions, mais essentiellement au niveau de la scolarité obligatoire. Il s'agissait en effet de combler les lacunes observées dans l'enseignement pourtant rénové de la langue maternelle, qui fournissait de nombreux matériaux pour tout ce qui concerne la structuration de la langue mais pour ainsi dire rien en ce qui concerne les domaines de l'expression, écrite et orale.

Les travaux réalisés ont conduit à l'élaboration d'un modèle d'enseignement et d'apprentissage, la *séquence didactique*, portant sur les principaux genres textuels écrits et oraux. Suite à une décision favorable des autorités scolaires, plusieurs séquences de ce type sont maintenant en cours de rédaction, afin de couvrir les besoins de l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Il nous a paru qu'un tel modèle pouvait également ouvrir des perspectives intéressantes dans le cadre d'un enseignement / apprentissage destiné à un public différent, mais également centré sur des genres de textes qu'il serait possible de définir assez précisément: les instructions et modes d'emploi, les rapports d'anomalie, les brevets, etc.

A titre d'illustration, et dans le but d'enrichir les réflexions communes sur les démarches didactiques qui pourraient être mises en oeuvre — dans des modules de formation continue — afin de développer la maitrise de la rédaction technique chez les publics concernés, nous nous intéresserons ici à la *note de synthèse*.

L'objectif de cette contribution est de présenter, dans ses grandes lignes, une démarche concrète et opératoire pour enseigner et/ou apprendre à rédiger des textes techniques relevant de différents genres. Cette démarche a été élaborée en Suisse francophone, par une équipe de didacticiens du français, dans le cadre théorique proposé par B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Bronckart *et al*. 1985; Schneuwly 1988). Elle va être mise en oeuvre prochainement dans l'ensemble des degrés de la scolarité obligatoire.

Cette démarche a été conçue pour des élèves, dans un contexte scolaire. Elle n'a jamais fait l'objet de réalisations concrètes ou d'expérimentations dans des contextes professionnels de formation continue. De ce fait, les quelques éléments que nous allons présenter ici ont avant tout pour fonction d'ouvrir des pistes et de fournir un cadre qui pourrait fonder une intervention didactique — lors de modules de formation continue au sein des entreprises, par exemple — dans le champ professionnel.

Nous présenterons successivement le contexte dans lequel la démarche proposée, dénommée *séquence didactique*, a été construite (chapitre 1), quelques principes théoriques qui en sont constitutifs (chapitre 2), puis la manière dont une telle séquence peut être travaillée (chapitre 3). Après nous être interrogés sur les possibilités d'adapter un tel modèle à la formation continue (chapitre 4), nous esquisserons ensuite, à titre d'illustration, quelques-unes des activités qui pourraient être imaginées pour former à la rédaction technique ou, plutôt, à la rédaction de *notes de synthèse* qui en représentent une réalisation concrète (chapitre 5).

1. Le contexte: une rénovation inachevée...

Au début des années 80, la Suisse romande a connu une vaste réforme de l'enseignement du français, dans laquelle on a affirmé avec force l'importance de l'expression orale et écrite — autrement dit des savoir-faire par rapport aux connaissances sur la langue —, sans donner toutefois aux enseignants les outils didactiques nécessaires pour qu'ils puissent réellement mettre en oeuvre ces principes dans leurs classes.

Pour remédier à cette carence, bien vite dénoncée par les enseignants, des équipes d'enseignants, de chercheurs et de didacticiens ont entrepris de construire, à Genève, une *pédagogie du texte* (Bain et Schneuwly, 1987), en s'inspirant des travaux conduits sur le discours par l'équipe de J.-P. Bronckart (Bronckart *et al*., 1985) et sur l'écrit par B. Schneuwly (1988). Des «séquences didactiques» sont ainsi produites, régulièrement, par le Service de l'enseignement primaire du canton de Genève[1]. D'autres, portant plus spécifiquement sur l'enseignement-apprentissage de l'oral, ont été développées à titre expérimental dans le cadre d'un projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique (Schneuwly *et al.,* 1996/97; Dolz *et al*., 1998).

Suite aux demandes toujours plus insistantes des enseignants, un projet a été mis en place afin de proposer, pour l'ensemble des cantons francophones, un cadre général cohérent et de fournir des supports didactiques. Des séquences, écrites et orales, ont été élaborées et expérimentées dans plusieurs classes pilotes (Bétrix Koehler *et al*. 1998). Devant le succès rencontré, la Commission romande des moyens d'enseignement a décidé la réalisation de 36 séquences qui seront dès 1999 mises à disposition des enseignants des degrés 1 à 9 de la scolarité obligatoire (Dolz et Schneuwly 1996).

2. La séquence didactique: une approche centrée sur les genres textuels

Dans la démarche «séquence didactique», le travail s'effectue toujours sur le *texte* —entendu ici comme produit matérialisé (écrit ou oral) des pratiques langagières des locuteurs — et non sur la phrase. C'est là un principe fondamental. En effet, si l'on excepte les problèmes d'orthographe, la majeure partie des difficultés que rencontrent les scripteurs concernent la cohérence (orientation argumentative par exemple) et la cohésion (chaines anaphoriques par exemple) textuelles, la construction, les ruptures et les changements de thèmes, etc. De plus, c'est à des textes, aussi brefs soient-ils, que nous sommes sans cesse confrontés dans notre quotidien scolaire et professionnel: *consignes pour la réalisation d'une activité, mode d'emploi, roman*... Ainsi, c'est à ce niveau textuel que peut être échafaudée une didactique qui fasse sens pour les acteurs sociaux, quels qu'ils soient.

Cependant, la notion de texte est trop vaste pour fonder une didactique rigoureuse, centrée sur des objectifs clairs. D'ailleurs, notre perception même des textes auxquels nous sommes confrontés est comme orientée par un faisceau d'attentes sociales qui la structurent. Nous ne lisons pas simplement des textes, mais des *modes d'emploi*, des *factures*, des *comptes rendus*, des *romans*, etc. — autrement dit des *genres de textes* reconnaissables et généralement dénommables au sein de la communauté langagière[2].

Qu'est-ce qu'un genre?

Un genre, selon Bahktine (1984), se définit

- premièrement par ce qui est dicible à travers lui,
- deuxièmement par la forme d'organisation de ce qui est dit,
- et, troisièmement, par les moyens linguistiques mis en oeuvre.

Autrement dit, les genres textuels supposent une adéquation entre la forme de ce qui est dit et son contenu: le genre *mode d'emploi*, par exemple, est peu approprié pour faire un récit — même si, bien sûr, il peut être amusant ou original de raconter une histoire sous la forme d'un mode d'emploi!

Le genre apparait comme une forme de comportement langagier relativement contrainte par la communauté des sujets parlants. Il permet à l'énonciateur d'inscrire ses paroles dans une situation donnée et dans un horizon d'attentes, celles des destinataires. Dans une optique socio-constructiviste, les genres

---

[1] *Cf*. par exemple: Dufour, J. (1995): *Approche du texte explicatif. Une activité de français I*. Genève, Département de l'Instruction publique, Service du français (Cahier no 38).

[2] A propos de la notion de genre, *cf.* K. Canvat [Ed.](1996).

sont des *outils* sémiotiques, historiquement forgés et socialement définis, objets de représentations, qui permettent d'agir dans une situation donnée en fonction des buts pousuivis, de l'interlocuteur, etc. (Vygotsky 1935/1985).

Par conséquent, les *genres* de textes constituent les unités de travail des séquences, ce sur quoi apprenants et enseignants vont travailler: des genres *publics*, car c'est là qu'une intervention didactique est légitime, et relativement *formels*, car c'est là que l'intervention nous parait la plus nécessaire (Schneuwly *et al.* 1996/97).

Et la rédaction technique?

Une première question se pose par rapport au thème de la rédaction technique: le français technique est-il un genre? Non, car les caractéristiques, en termes de genre, d'un mode d'emploi de magnétoscope ou d'un texte visant à expliquer ce qu'est Internet à un néophyte seront très différentes[3].

Les normes de rédaction, de type "anglais sans fla-fla", ne créent pas un genre mais proposent des moyens linguistiques strictement normés du point de vue du lexique et de la syntaxe, parfois de l'organisation textuelle. Ces moyens sont peut-être partiellement communs à différents genres de textes, mais ils n'épuisent en aucune façon les différences entre genres, qui tiennent également à leurs finalités (texte pour agir / pour expliquer/...), au type de rapport qu'ils entretiennent avec le réel (ce qui devrait être / ce qui est), aux types des relations entre les interlocuteurs (texte à fonction interne au groupe / à fonction externe), etc. Dans la perspective d'activités didactiques, il nous semble par conséquent que ces normes ne peuvent être enseignées *ex abrupto* sans se référer à la notion de genre, parce que ce sont justement les genres qui mettent en rapport contenu et forme.

En revanche, une fois sensibilisés à la notion de genre et, surtout, confrontés à des textes concrets, relevant de genres reconnaissables, les scripteurs pourront bénéficier des normes proposées dans le cadre de l'*anglais simplifié* ou du *français contrôlé* — dans la mesure bien sûr où ces normes coïncident avec les représentations sociales du genre. D'une certaine manière, en effet, ces normes donnent à voir, d'une manière un peu hétéroclite parfois, les différents horizons d'attente de la communauté langagière face à un texte technique — qu'il soit informatif ou instructif — qui possède des aspects perlocutoires importants, parfois vitaux (pensons à la description d'un champignon vénéneux destiné à la mise en garde des cueilleurs de champignons!).

Ainsi, que l'on soit dans le domaine technique-informatif ou technique-instructif, certaines consignes comme *faire des phrases courtes*, *reformuler pour désambigüiser*, *se familiariser avec les relations hyperonymiques, être prudent avec les sigles, utiliser des schémas*... sont récurrentes. Mais cela ne suffit pas. En particulier, nous ne considérons pas la maitrise de la rédaction technique comme la simple application de règles linguistiques: la maitrise est également, sinon plus, fonction du rapport qu'on entretient avec le texte à rédiger, de la conscience qu'on a des conditions de sa production (*qui écrit à qui, pourquoi*...) et du contrôle qu'on est capable d'exercer sur ces différents paramètres (par exemple lorsque, pour une raison ou une autre, ils en viennent à changer: un texte habituellement produit à usage interne devra dorénavant être accessible plus largement, etc.). C'est donc la maitrise de l'ensemble de ces dimensions qui nous rend capables d'employer les bons outils langagiers au bon moment! Et, dans une telle perspective, la notion de genre apparait à l'évidence comme incontournable.

Le français technique n'est donc pas un genre en soi, ce que souligne également Mme Candel dans le document français susmentionné[4] en distinguant des types d'écrits techniques tels que *le rapport d'étude*, *le résumé*, *la lettre officielle*, *le brevet*, *le contrat*, *le mode d'emploi*, etc. Différents paramètres relevant de la situation de communication, de l'organisation interne du texte et de ses caractéristiques linguistiques doivent être pris en compte pour analyser le champ «rédaction technique» et définir les différents genres à prendre en considération dans la perspective d'une formation. Parmi ces paramètres, nous relèverons en particulier le plus ou moins grand partage des connaissances entre énonciateur et destinaire: texte de spécialiste pour ses pairs; texte de spécialiste pour des spécialistes d'autres domaines; texte de spécialiste pour amateur éclairé, etc.[5]

---

[3] C'est ce que remarque également Mme F. Cusin-Berche (Conseil supérieur de la langue française - Groupe de travail sur l'usage de la langue, Compte rendu de la réunion du 16 mai 1997, p. 11).

[4] Conseil supérieur de la langue française - Groupe de travail sur l'usage de la langue, Compte rendu de la réunion du 16 mai 1997, p. 22.

[5] *Cf.* Mme F. Cusin Berche, *op. cité*, p. 12.

C'est donc, finalement, sur les différents genres (ou sous-genres) ainsi définis qu'un travail didactique devient, selon nous, possible (Schneuwly *et al*., 1996/97).

3. Comment enseigner un genre?

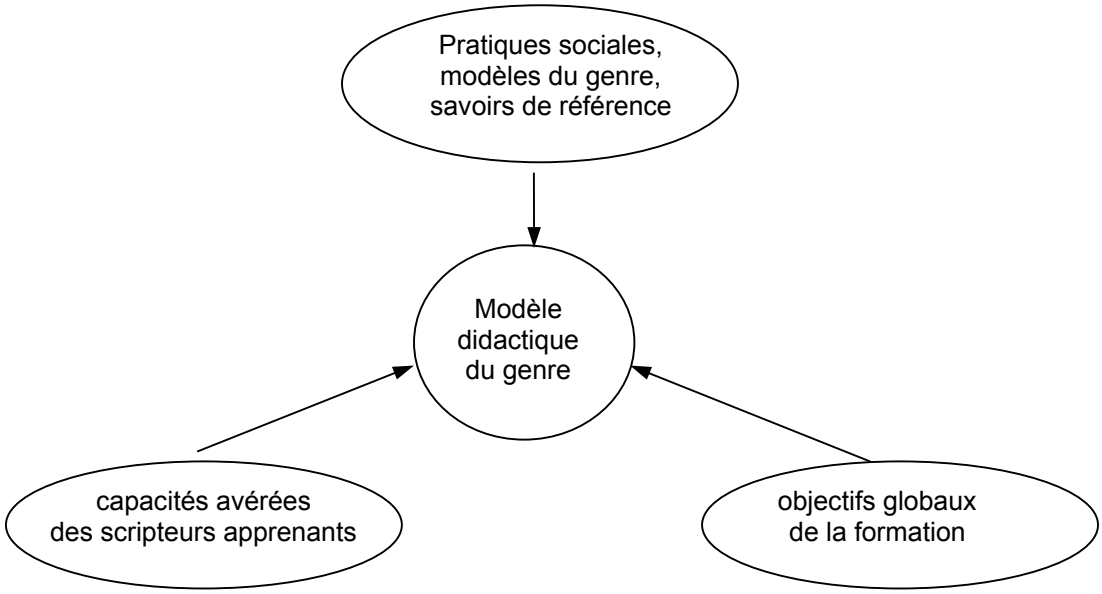
L'enseignement-apprentissage des genres par les séquences didactiques repose sur deux composantes: un *modèle didactique* du genre, d'une part, qui définit explicitement — pour un public donné — ce qui est travaillé, et des *activités*, relevant de types divers, d'autre part, qui structurent et systématisent le travail dans le cadre d'une «séquence».

Le modèle didactique du genre

L'enseignement d'un genre textuel nécessite un *modèle didactique du genre* — autrement dit une description, toujours provisoire, des principales caractéristiques d'un genre *dans la perspective de l'enseignement/apprentissage*. Ce modèle est construit sur la base des pratiques effectives du genre considéré et des savoirs scientifiques de référence (linguistique bien sûr, mais aussi psychologie et sociologie) d'une part, sur la base des capacités avérées des apprenants et des objectifs assignés à la formation d'autre part. La notion de *transposition didactique* (Chevallard 1985) rend compte de ce double mouvement dans la construction du modèle, qui vise à la fois à la légitimité et à la pertinence de l'objet travaillé (Schneuwly *et al*. 1996/97, 91; de Pietro *et al*. 1996/97). Le genre est ainsi objet d'acquisition pour les scripteurs, le modèle didactique du genre est objet d'enseignement-apprentissage entre le formateur et l'apprenant.

Ce modèle doit comporter des principes, des mécanismes, des règles, qui vont constituer des critères explicites de définition et de caractérisation du genre en question. L'explicitation du modèle permet ainsi, si le besoin s'en faire sentir, de procéder à une évaluation certificative à la fin de la séquence.

Les liens entre le modèle et les processus d'enseignement-apprentissage peuvent se figurer ainsi:



Le modèle didactique remplit au moins quatre fonctions:

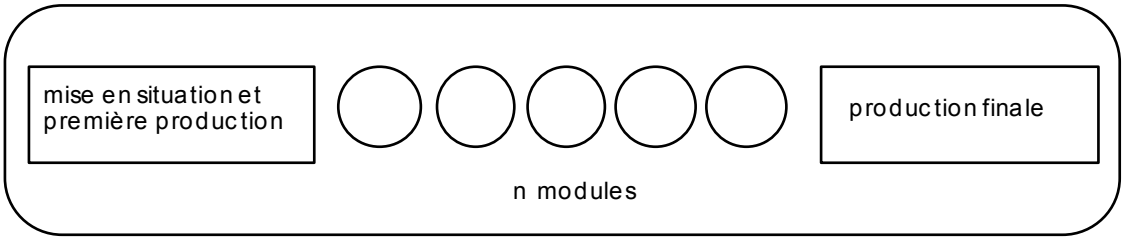
- il permet la construction de séquences en explicitant les caractéristiques du genre à travailler;
- il rend possible l'adaptation des séquences en fonction du public auquel elles sont destinées;
- il permet une évaluation formative et/ou certificative des apprenants;
- il constitue, finalement, un outil de formation pour l'enseignant.

C'est donc sur la base de tels modèles qu'une séquence didactique peut alors être produite, en mettant en oeuvre divers principes de construction.

Production initiale, modules et production finale

Une séquence didactique est un moyen formalisé, professionalisé, de transmettre des savoirs et des savoir-faire. Pour se dérouler de manière optimale, elle doit s'inscrire à la fois dans un *projet de communication* et un *projet d'apprentissage*. Le projet de communication répond aux besoins de mise en contexte d'une activité, afin que celle-ci ait un sens. Cette mise en contexte est particulièrement importante chez les jeunes apprenants pour qui l'école est parfois le lieu par excellence des activités sans signification. Elle n'a peut-être pas la même importance chez des adultes en formation continue, qui savent (?) ce qu'ils veulent apprendre et à quelles fins. Cependant, elle leur permet, à eux aussi, de mieux percevoir les enjeux du travail à effectuer et, subsidiairement, elle constitue un moment privilégié pour faire apparaitre les représentations qu'ils se font de l'objet travaillé. Le projet d'apprentissage constitue un contrat entre les personnes en formation et le formateur, afin de définir les aspects du genre qui doivent être travaillés et les objectifs à atteindre.

En général, une séquence se déroule selon le schéma général suivant:



Après un moment de *mise en situation* qui permet d'entrer une première fois en contact avec des textes relevant du genre qui sera travaillé et d'ancrer la séquence dans le projet de communication, une première phase, la *production initiale*, permet aux scripteurs d'entrer immédiatement, de manière concrète, dans une activité de production textuelle. De plus, elle leur permet, ainsi qu'au formateur, de repérer les difficultés, de situer les lacunes, mais aussi de constater ce qui est déjà acquis; autrement dit, elle fait apparaitre les capacités des apprenants et leurs représentations du genre objet de l'acquisition. Cette première production donne lieu à une évaluation formative qui va fonder le projet d'apprentissage et déterminer le travail à effectuer, le nombre et la diversité des modules d'enseignement-apprentissage proposés.

Ces *modules* permettent de "désimbriquer" les différents niveaux d'activités impliqués dans le processus global d'écriture. On distingue ainsi, fondamentalement, quatre types d'activités dans un processus de production textuelle quel qu'il soit:

- la contextualisation (prise en compte du destinataire, des connaissances partagées ou non, des objectifs du texte...)
- la planification (structuration du texte)
- la textualisation (mise en texte)
- la révision

Les modules peuvent ne concerner qu'un seul niveau (la planification, par exemple, ou la révision), deux simultanément (textualisation et révision, etc.), voire le texte dans sa globalité. De manière systématique, certains modules portent d'ailleurs sur des occurrences textuelles globales et effectives, afin que les apprenants soient aussi confrontés aux pratiques sociales de référence sans une médiation didactique trop importante.

D'un autre point de vue, certains modules portent sur un aspect plutôt local (construction d'une définition, par exemple) ou plutôt global du texte (procédures de changement thématique). Certains concernent la réception / compréhension des textes, d'autres la production. Enfin, parallèlement aux moments de production proprement dite, quelques modules comportent des phases d'analyse qui amènent les apprenants à mieux comprendre et à mieux contrôler les évènements de communication auxquels ils sont amenés à prendre part.

Après les activités du dernier module, les apprenants sont invités à produire à nouveau un texte ou à réécrire leur texte initial. Cette dernière activité, la *production finale*, met un terme au projet

d'apprentissage et, le cas échéant, au projet de communication; elle permet ainsi de mesurer le parcours accompli et les apprentissages réalisés et pourra, si besoin est, faire l'objet d'une évaluation certificative.

4. Une didactique adaptée à la formation continue?

Cette manière d'envisager la didactique du texte écrit permet d'instaurer une certaine continuité entre l'école primaire et la formation permanente pour adultes, dans la mesure où séquences et modèles didactiques peuvent être adaptés à tous types de publics. La conception de base reste la même: il s'agit de partir des capacités *déjà là* des scripteurs pour les développer et les élargir, en fonction d'un modèle qui rende explicite les caractéristiques et le fonctionnement du genre textuel objet de l'acquisition.

Autrement dit, c'est une approche qui permet une pédagogie différenciée, centrée sur les connaissances et les besoins des non experts. Les activités proposées dans les différents modules peuvent être diversifiées à l'infini, pour autant — et ce sont là les aspects centraux de la démarche — qu'on dispose d'un modèle didactique du genre qu'on désire travailler et qu'on se donne les moyens, par la production initiale, d'expliciter un projet d'apprentissage en le fondant sur les capacités déjà acquises des scripteurs.

Cependant, aucun matériel conçu dans cette perspective n'a été développé ou expérimenté pour des publics d'adultes[6]. L'exemple présenté ci-dessous ne constitue par conséquent qu'une esquisse de ce que pourrait être une séquence portant sur *un* (sous-)genre de rédaction technique, la rédaction d'une *note de synthèse*. Remarquons immédiatement qu'un travail plus approfondi d'analyse du champ textuel relevant de la rédaction technique (*note de synthèse, instruction, compte rendu*, etc.) devrait préalablement être réalisé: à défaut, les éléments qui figurent dans l'illustration ci-après ont surtout valeur de suggestions — qui devraient, si la démarche est perçue comme pertinente, donner lieu à des approfondissements ultérieurs.

5. Un exemple: la note de synthèse

Une esquisse de *Modèle didactique de la note de synthèse*

1. Les caractéristiques générales du genre

Les différents dictionnaires consultés insistent tous sur l'*opération* de synthèse qui consiste à rassembler des éléments dans un ensemble cohérent, à proposer un exposé d'ensemble, en procédant du simple au complexe, de l'élément au tout. La note de synthèse réunit ainsi des données provenant de sources diverses. Sa fonction principale est d'informer (instruire) un destinataire et de lui éviter ce faisant le travail de recherche et de mise en commun des informations; autrement dit, le destinataire possède généralement déjà certaines informations à propos de l'objet traité (sinon on lui fera pas une synthèse mais plutôt une introduction, une présentation), mais l'auteur de la synthèse — institué de ce fait en expert — lui offre moyennant un effort limité une vision d'ensemble qui lui fait défaut. C'est donc bien l'idée de mise en commun structurée d'éléments épars, de vision globale, qui nous parait importante et qui devra faire l'objet du travail de formation.

En revanche, tant l'objet de la synthèse que l'ampleur et la complexité du texte dépendent dans une large mesure de la situation de communication dans laquelle la note est réalisée.

2. La situation de communication

La rédaction de notes de synthèse se pratique en effet dans des situations diverses qui ont toutes en commun de rassembler des *membres* d'un groupe, d'une corporation: équipe de recherche, de travail, au sein d'une entreprise ou d'une administration, communauté scientifique des chercheurs en sciences de l'éducation (*cf.* les Notes de synthèse de la «Revue française de pédagogie»). A l'intérieur du groupe,

[6] De nombreuses séquences existent aujourd'hui pour des publics scolaires. On peut s'en procurer au Service de l'enseignement primaire du canton de Genève ainsi qu'à la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin; on en trouvera également des présentations, des analyses et des exemples dans de nombreuses publications: Dolz et al. 1996/97, de Pietro et Zahnd 1997, Dolz et Schneuwly 1998, etc.

c'est un *expert* — ou une personne instituée de fait comme telle par le fait qu'elle rédige la note — qui est chargé de rédiger la note et qui occupe de ce fait une position énonciative dominante. Cependant, la note de synthèse suppose le plus souvent l'effacement et la neutralisation des marques énonciatives trop prononcées au bénéfice d'une apparente objectivité.

En outre, comme le destinataire n'est jamais totalement ignorant mais qu'il sait déjà certaines choses à propos de l'objet traité, il est important que l'énonciateur prenne en compte ces connaissances préalables, partagées, ainsi que les questions que le destinataire se pose.

3. L'organisation interne du texte

Celle-ci est très importante dans la note de synthèse car il s'agit justement de donner une cohérence à des données multiples, diverses, souvent hétérogènes. Pour l'auteur, il s'agira par conséquent, entre autres, de (1) définir clairement et délimiter l'objet traité, (2) trier et sélectionner les informations retenues, (3) regrouper et hiérarchiser ces informations entre elles, (4) les organiser en phases (qui deviendront habituellement des "chapitres" et des "paragraphes"), et (5) expliciter les sources diverses afin que le destinataire puisse si nécessaire s'y référer.

4. Les caractéristiques linguistiques

La mise en texte d'une note de synthèse repose sur quelques opérations linguistiques privilégiées: la structuration, explicitée par des marqueurs, en particulier ceux qui permettent de rassembler (parfois distinguer, opposer) des données issues de sources diverses (*d'une part / d'autre part; à l'inverse*; etc.); la reformulation, qui permet de présenter une information à la fois dans sa forme originale et dans une forme soit plus accessible au destinataire soit mieux intégrée à la ligne générale du propos; l'élaboration paratextuelle, de tableaux en particulier, qui suppose non seulement la mise en tableau mais aussi la rédaction de légendes et l'opération de renvoi entre texte et paratexte.

En outre, il s'agira bien sûr d'expliciter l'objet traité et la finalité pragmatique du texte, d'annoncer les différents aspects abordés et la structure du texte (et, *a fortiori,* de traiter tous les aspects annoncés!), de conclure... Cela n'est toutefois guère spécifique à la note de synthèse. Enfin, nous avons vu que ce type de texte supposait le plus souvent un effacement des marques énonciatives.

Remarquons enfin que d'autres contraintes — en quelque sorte imposées de l'extérieur, par le groupe au sein duquel la note est rédigée — interviennent fréquemment dans ce type de rédaction: à propos du nombre de pages, par exemple, ou de la structure à suivre, etc. Le fait de travailler sur traitement de texte peut aussi susciter des contraintes spécifiques (quant aux niveaux de titre, à une éventuelle structure hypertextuelle, etc.)

Enfin, les "doléances" générales des destinaires de textes relevant des différents genres de rédaction technique — telles qu'elles ont par exemple été mises en évidence dans les documents préparatoires du séminaire — représentent également des contraintes devant être prises en compte dans la textualisation.

Des objectifs généraux pour un travail sur les notes de synthèse

Comme on l'a vu, le modèle didactique permet d'expliciter des objectifs de formation. Pour notre exemple, on peut penser que les aspects suivants devront particulièrement être pris en compte:

- sensibilisation à la fonction des notes de synthèse, au rôle d'expert — avec ce que cela signifie en termes de responsabilité — et à l'importance de l'image qu'on se fait du destinataire (plus ou moins) non expert (connaissances partagées, attentes, etc.)
- définition et délimitation de l'objet traité
- structuration des informations, aux niveaux conceptuel (sélection, hiérarchisation...) et linguistique (organisation en paragraphes)
- emploi des paratextes (pertinence, lien au texte, etc.)
- conditions d'usage et techniques de définition et de reformulation
- prise en compte des contraintes extérieures (longueur du texte, formatage, etc.)

Ce ne sont toutefois là que des hypothèses qui devraient bien sûr trouver confirmation dans des expériences réelles de formation. Rappelons en effet que les objectifs s'appuient sur le modèle didactique d'une part, mais dépendent aussi, d'autre part, de ce que les apprenants savent déjà, des principales

difficultés qui auront été observées lors de la production initiale et des buts qu'on veut atteindre dans la formation — et qu'on peut atteindre, étant donné le temps et les moyens à disposition.

Une séquence didactique pour former à la rédaction de notes de synthèse

1. Une mise en situation

Le public peut être confronté à un exemple de note de synthèse, relevant de son domaine, qui apparait particulièrement difficile à lire. On peut aussi lui présenter une lettre de lecteur, réellement extraite d'un journal ou fabriquée pour l'occasion, dont l'auteur se plaint du caractère incompréhensible des textes qu'il reçoit de l'administration.

Dans les deux cas, une discussion devrait ainsi être déclenchée et permettre de définir les enjeux du travail de formation qui va être effectué. Un projet réel de communication peut éventuellement être mis en place à ce moment: rédaction de notes de synthèses pour un journal d'entreprise, système de messagerie interne en vue d'un colloque, etc.

2. Une production initiale

La consigne proposée ici a été expérimentée dans une école professionnelle de Suisse romande[7]. Ce n'est toutefois, évidemment, qu'un exemple possible parmi d'autres.

Consigne: Rédiger une brève synthèse (maximum deux pages) concernant le réseau Internet. Cette synthèse devra être structurée en trois points:

I. Quels sont les particularités du réseau Internet (en le comparant notamment à d'autres architectures de réseaux)

II. Quel est le cheminement d'une information entre un poste client (utilisateur) et un serveur? Donnez les principes généraux et traitez l'exemple du E-mail

III. Qu'est-ce que le langage HTML? Principes et particularités, avantages et inconvénients?

L'explication peut s'appuyer sur un ou des schémas.

Représentation de la situation de communication: la synthèse est destinée à un public averti (sachant par exemple utiliser un navigateur) mais non spécialiste.

Il est important de souligner que cette production initiale doit être un texte complet, inscrit dans une situation de communication (*cf.* projet de communication). C'est ainsi que l'ensemble des problèmes réels de rédaction peuvent apparaitre. Comme nous l'avons vu précédemment, une évaluation interactive suit cette première production. Elle permet aux apprentis de découvrir leurs principales difficultés, mais aussi de prendre conscience de ce qu'ils savent déjà. La production initiale constitue ainsi un moyen permettant au groupe de formation de travailler en tenant compte des besoins réels des apprenants: un «contrat didactique» est établi, afin de définir, selon les problèmes apparus et les exigences à atteindre, les éléments à travailler en priorité, le temps à consacrer aux différents modules, etc.

Les discussions qui suivent la production initiale permettent également de faire apparaitre les représentations que les apprenants de font du genre abordé: qu'est-ce qu'une *note de synthèse*? quelle en est la situation de communication? quels sont les contraintes (communicatives, linguistiques...) à prendre en considération? etc.

3. Des modules pour aborder les éléments à travailler

Comme nous l'avons souligné, les modules qui seront travaillés dépendent directement de l'évaluation qui est faite après la production initiale et du contrat qui est alors établi. Il s'agit dès lors, dans chaque module, d'isoler certaines difficultés et de permettre aux apprenants de les aborder sous différents angles:

---

[7] Nous remercions L.-O. Pochon (IRDP) et les apprentis du Centre professionnel du Littoral neuchâtelois de nous avoir ainsi aidé dans l'élaboration de notre travail. Les textes qu'ils ont produits ont également servi de base à la contribution de M.-J. Béguelin (ici-même).

analyse, production simplifiée, compréhension, révision, etc. Voici, tenant compte des éléments que nous avons mis en évidence dans le modèle didactique, quelques esquisses de modules qui devraient concerner des aspects à la fois importants et problématiques de la rédaction de notes de synthèse.

Analyser les sources, sélectionner et intégrer les informations

A partir de deux documents présentant les avantages et inconvénients de différents langages (par exemple html et rtf), sélectionner des informations correspondantes dans chacun d'entre eux puis établir une brève synthèse rassemblant et hiérarchisant ces informations.

Le groupe peut ensuite comparer ce que chacun a sélectionné, et examiner quelques-unes des synthèses produites.

Un tel module a pour fonction de sensibiliser les apprenants à la question de la diversité des sources et de leur mise en commun dans la synthèse.

Contextualisation et gestion des connaissances communes

Repérer dans une note de synthèse réelle, voire dans des extraits sélectionnés, des mots et/ou des syntagmes pouvant rester sans référent pour le destinataire (voire des mots / syntagmes inutilement paraphrasés).

Il s'agit naturellement ici — en fonction de définitions variables des situations de communication (entre spécialistes d'un domaine, entre experts et débutants, etc.) — de tenir compte des connaissances partagées entre énonciateur et destinataires, de saisir l'(in)utilité des paraphrases et d'en développer les outils linguistiques (marqueurs tels que *autrement dit, c'est-à-dire*, etc.).

Dans un premier temps, les activités consisteront plutôt en révisions de documents — authentiques ou créés pour l'exercice — comportant des séquences problématiques:

> Internet est un réseau mondial, employant le protocole *TCP/IP et X.25*.
>
> Afin de pouvoir visiter n'importe quel site au monde, le réseau est donc muni de *routeurs* et de satellites afin de régénérer les données et de les envoyer grâce *l'adresse IP* au routeur suivant.
>
> Le langage *HTML* nous permet de créer des textes *balisés*...

Dans un deuxième temps, il s'agira de repérer des marqueurs de reformulation et d'en analyser les conditions d'emploi:

> Le réseau internet a la particularité d'être universel. *C'est-à-dire qu*'il est uniformisé au niveau du codage de l'information et des protocoles de transport.

Puis il pourra s'agir de produire soi-même un document comparable, mais adressé à des publics très différenciés et ne possédant pas du tout le même ensemble de connaissances partagées.

Une démarche de travail similaire peut également être mise en oeuvre à propos, par exemple, des référents désignés par plusieurs termesafin d'amener les apprenants à un usage mieux contrôlé des synonymes et hyperonymes (machine, PC, machine cliente, serveur, *provider*...), qui permettent certes d'éviter les "répétitions" mais qui contribuent souvent aussi à l'opacité du texte!

Effacer les marques d'énonciation

A partir d'un texte contenant de nombreuses marques énonciatives (*je, vous, ici*...), repérer et exercer les moyens linguistiques pour les effacer (constructions impersonnelles par exemple) ou les utiliser à bon escient.

Voici deux exemples de textes, produits par des apprentis, et contenant de telles marques énonciatives:

> La première façon d'y accéder [au réseau internet] c'est de se contacter au réseau téléphonique à l'aide d'un modem qui permettra de naviguer sur le WEB ((...) lorsqu'on éteint *notre* modem on ne peut plus naviguer).

> Le langage HTML nous permet de créer des textes balisés, d'insérer des images, d'effectuer des liens hypertextes sur des images ou du texte. *Le peu que je connais du langage HTML*, il me semble que son utilisation est très restreinte.

Observation d'un document de référence

Il est nécessaire, dans toute séquence didactique, de confronter les non experts à des documents de référence qui illustrent les pratiques sociales dans le genre considéré et qui sont produits par des experts[8]. L'activité consiste à analyser ces documents dans leur totalité et dans toute leur complexité, en examinant le contexte (relations entre énonciateur et destinataires, finalité communicative, etc.), les moyens textuels mis en oeuvre (structuration du texte en parties, marqueurs utilisés, etc.), la «qualité» du texte (problèmes de formulation), etc. Une grille d'analyse peut servir de support à cet examen.

A la fin de l'analyse, apprenants et formateur établissent, sur la base des observations effectuées, une *liste récapitulative* des principaux points à retenir, qui pourra servir de soutien lorsqu'il s'agira de produire soi-même une note de synthèse. Cette liste de contrôle reprend dans une large mesure, mais en fonction du public concerné, les éléments du modèle didactique; on pourra y trouver, soutenues par des exemples empruntés au document de référence analysé, des formulations du type:

> *Le texte ne doit comporter que des termes compréhensibles pour les destinataires de la note. Les termes techniques sont expliqués au moyen de définitions ou de paraphrases clairement marquées dans le texte.*

4. Une production finale sous la forme d'un nouveau texte à produire ou d'une révision du texte produit au début de la séquence

La capacité de réviser le texte qu'on a rédigé est une composante fondamentale de la compétence du scripteur. Il est par conséquent utile et efficace d'amener les apprenants à réaliser cette opération de façon plus instrumentée et plus consciente. Cependant, lorsque les productions initiales sont trop pauvres, ou lorsqu'une certaine lassitude s'installe par rapport au thème, il est parfois plus judicieux de faire produire un nouveau texte, sur un thème différent. Les deux possibilités sont donc envisageables:

- réviser le texte produit au début de la séquence, en s'appuyant sur la liste de contrôle, pour l'améliorer.
- produire une note de synthèse, en suivant des consignes analogues à celles de la production initiale, mais en profitant à présent des savoir-faire exercés lors des modules et en disposant de la liste de contrôle élaborée à l'issue de ceux-ci.

Ces nouveaux textes font l'objet d'une auto-évaluation ou d'une évaluation extérieure grâce auxquelles les scripteurs mesurent les progrès qu'ils ont — ou non — réalisés. Les difficultés qui subsistent font l'objet d'une discussion et, si nécessaire, d'un nouveau contrat d'apprentissage.

Le cas échéant, la production finale constitue également l'aboutissement du projet de communication: les textes produits peuvent être envoyés à des destinataires réels, publiés, etc.

6. Conclusion

La démarche proposée sous le terme «séquence didactique» procure selon nous un cadre de travail intéressant, tant pour la scolarité obligatoire que pour la formation continue. Cette démarche, qui présente l'avantage d'être à la fois systématique et souple, ne vise pas simplement à fournir des règles, des recettes, mais à donner aux scripteurs les moyens d'accroitre le contrôle de leurs activités langagières et la conscience qu'ils ont de ce qu'ils font.

---

[8] Il est souvent difficile de trouver des textes de référence qui conviennent bien aux exigences de la formation, autrement dit qui correspondent au genre et au thème travaillé, qui soient accessibles au public, pas trop long, pas trop courts... C'est pourquoi nous avons parfois fait produire de tels textes, pour les besoins de la formation, par des experts proches du public et qui, de ce fait, perçoivent bien le type de texte qu'il faut produire. Ces experts sont alors placés dans une situation de production la plus réaliste possible (de Pietro 1997).

Un tel contrôle influence la qualité des textes produits, mais améliore également la compréhension que nous pouvons avoir des textes que nous lisons. Les genres constituent en effet des outils qui fondent non seulement la production de textes mais également leur réception, en créant un cadre, de nature tout à la fois cognitive, culturelle et sociale, à l'appréhension des évènements communicatifs (Hymes 1984).

Il n'est guère pertinent, par conséquent, de travailler à l'amélioration de «la langue en général», car... celle-ci n'existe pas! Ce qui existe, ce sont des opérations langagières multiples et diverses et des formes de communication, les *genres*, que les communautés langagières — une société par exemple, mais aussi une profession, un appareil administratif, etc.— ont progressivement forgées pour réaliser les activités langagières dont elles avaient besoin.

Une didactique centrée sur les genres permet ainsi de développer des activités dans lesquelles le travail de production textuelle prend un sens, social, qui va bien au-delà d'un simple acte technique d'écriture. Et c'est ainsi, en formant des scripteurs à la fois techniquement compétents et socialement responsables, qu'on pourra contribuer à rendre la rédaction technique plus accessible, plus démocratique.

Mais le modèle présenté et illustré ici n'est encore qu'une esquisse, un canevas pour l'élaboration d'un véritable modèle de formation centré sur les genres et destiné à des adultes. En ce domaine, le travail qu'il reste à faire est immense.

Jean-François de Pietro

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel

Délégation à la langue française

Marinette Matthey

Centre de linguistique appliquée de l'Université, Neuchâtel

Délégation à la langue française

Bibliographie

Bain, D. & Schneuwly, B. (1987). Vers une pédagogie du texte. *Le français aujourd'hui 79*, 13 - 25.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

Bétrix Koehler, D., J.-F. de Pietro, S. Erard, N. Revaz & Wirthner, M. (1998). *Français expression: mise à l'épreuve de douze séquences didactiques. Rapport de synthèse.* Neuchâtel, IRDP (collection Recherches 98.1003).

Bronckart, Jean-Paul *et al.* (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux 37/38*, 5 - 29.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble, La pensée sauvage.

De Pietro J.-F. (1997). Fabriquer des documents authentiques... *Babylonia 1*, 19 - 27.

De Pietro, J.-F., Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1996/97). Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux 39 /40*, 100 - 129.

De Pietro, J.-F. & Zahnd G. (1997). Ensenyar les tècniques de l'exposició oral. *Articles 12*, 53 -64.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux 37/38*, 49 - 75.

Dolz, J., Moro, Chr. & Erard, S. (1996/97). L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative. Une approche pour le primaire. *Enjeux 39/40*, 130 - 158.

Dolz, J. & Schneuwly, B. [Eds] (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF éditeur.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier/Crédif (collection LAL).

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. (1994). genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter [Ed.], *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lilles, novembre 1993).* Berne: Lang, 155 - 173.

Schneuwly, B., de Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman-Pougatch, M., Moro, Chr. & Zahnd, G. (1996/97). L'oral s'enseigne! Eléments pour une didactique de l'oral. *Enjeux 39/40*, 80 - 99.

Vygotsky L. S. (1935). *Pensée et langage*. Paris, Messidor, 1985.