

# Les compétences technologiques des rédacteurs professionnels : résultats d'un sondage pancanadien et analyse des cours offerts dans les universités ontariennes

*Recherche scientifique avec données empiriques*

Marie-Josée **Goulet**  
 Département d'études langagières  
 Université du Québec en Outaouais  
[marie-josee.goulet@uqo.ca](mailto:marie-josee.goulet@uqo.ca)

Laurence **Pelletier**  
 Département d'études langagières  
 Université du Québec en Outaouais  
[laurencepelletier01@gmail.com](mailto:laurencepelletier01@gmail.com)

## Résumé

Cet article porte sur les compétences technologiques des rédacteurs professionnels. Les résultats de notre sondage pancanadien révèlent que la pratique de la rédaction professionnelle requiert des compétences technologiques variées : production de documents adaptés à divers supports, connaissance de l'hypertexte et des nouveaux genres du web, utilisation de nombreuses TIC. Ces constats sont mis en relation avec une analyse de la place des technologies dans les cours de rédaction de niveau universitaire. À partir des données compilées dans les universités ontariennes, nous montrons que les cours de rédaction permettent aux futurs rédacteurs professionnels d'acquérir en partie les compétences technologiques attendues.

## Mots-clés

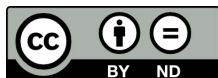
Technologies de rédaction, rédaction électronique, rédaction professionnelle, rédaction web, rédaction hypertextuelle, compétences, TIC

## Abstract

This paper focuses on professional writers' technological skills. Results from our nation-wide survey reveal that professional writing requires various technological skills: production of documents of different formats, knowledge on hypertext and new web genres, use of multiple ICTs. The observations are put into context with an analysis of technology-related writing courses at university level. Building on the case of Ontario universities, we demonstrate that university courses allow future professional writers to acquire some of the technological skills that are expected of them.

## Keywords

Writing technologies, digital writing, professional writing, hypertext writing, writing for the web, skills, ICTs



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à [http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU\\_v11\\_n01\\_61-2.pdf](http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v11_n01_61-2.pdf), est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

## Problématique

Les recherches rédactologiques des 25 dernières années ont permis de documenter le rôle de l'écriture professionnelle de haut niveau et d'en faire ressortir l'importance pour les sociétés contemporaines (Cellier, Terrier et Alamargot, 2007; Geisler, 2001; Nakbi, 2002). Selon Brandt (2005), par exemple, l'écriture est au cœur de l'économie du savoir, puisque c'est grâce à elle que le savoir se crée, s'exprime et se diffuse. Dans les milieux professionnels, l'écriture jouerait un rôle clé dans l'innovation (Cros, Lafortune et Morisse, 2011) et les employeurs, conscients de la place centrale qu'occupe l'écriture dans le fonctionnement des organisations publiques et privées, sont de plus en plus exigeants en ce qui concerne la qualité des textes professionnels (Rinck et Sitri, 2012; Russell, 2012).

Par ailleurs, bien que l'apparition des technologies électroniques soit récente dans l'histoire de l'écriture (Gabrial, 2008), ces dernières ont transformé la manière d'écrire, de même que la manière de concevoir l'écriture (Cellier *et al.*, 2007; Crozat, Bachimont, Cailleau, Bouchardon et Gaillard, 2011; Herrington et Moran, 2009; McKee et DeVoss, 2007; Tardy et Jeanneret, 2007). Selon McKee et DeVoss (2007), les technologies électroniques « *and the people who use those technologies have changed the processes, products, and contexts for writing and the teaching of writing in dramatic ways [...]* » (p. 11). Crozat *et al.* (2011) ajoutent que « le passage à l'écriture électronique n'est pas seulement un changement de support, c'est une reconfiguration du système technique de production et de manipulation qui agit sur la nature même de la connaissance » (p. 10). Dans ce contexte où apparaissent non seulement de nouveaux processus de travail, mais aussi de nouveaux genres d'écrits professionnels, il apparaît pertinent de réfléchir aux compétences technologiques requises en rédaction professionnelle et au rôle de l'université dans la formation à ces « compétences scripturales numériques ordinaires<sup>1</sup> ». Cet article poursuit donc deux

objectifs. Il vise d'abord à décrire les compétences technologiques requises en rédaction professionnelle. L'article vérifie ensuite si les cours universitaires, et plus particulièrement ceux des programmes destinés à former de futurs experts en communication écrite, permettent aux étudiants de développer les compétences technologiques attendues.

Voici comment se structure cet article. La première section présente l'état des connaissances sur les compétences des rédacteurs professionnels. La deuxième section est consacrée aux compétences technologiques requises en rédaction professionnelle. Cette réflexion s'appuie sur les résultats d'un sondage que nous avons conduit sur l'utilisation des technologies chez les rédacteurs canadiens. Dans la troisième section, le thème des compétences technologiques est abordé dans la perspective pédagogique, plus particulièrement dans l'enseignement supérieur. Cette analyse est basée sur un relevé de la place des technologies dans les cours des programmes universitaires destinés à former de futurs professionnels de la communication écrite. En conclusion, nous offrons quelques pistes de recherche.

## État de la question sur les compétences des rédacteurs professionnels

Dans leur rapport intitulé *Digital skills development for future needs of the Canadian labour market*, Martinovic et Freiman (2013) soulignent que des professions qui n'avaient autrefois rien à voir avec les technologies exigent maintenant d'en maîtriser une multitude. Pensons par exemple aux secteurs de la santé, de la construction et de l'enseignement. Tous les secteurs d'activité, ou à peu près, sont (ou pourraient être) touchés par cette (r)évolution technologique, et la rédaction professionnelle n'est pas épargnée (Goulet, 2012). La rédaction professionnelle peut être définie comme une activité consistant à produire des documents professionnels dans le contexte du travail. Qu'elle soit la principale activité professionnelle ou une activité parmi d'autres, la rédaction requiert des compétences ex-

pertes (voir, entre autres, Beaudet, 1998; Beaudet et Rey, 2012; Beaufort, 2008; Clerc et Beaudet, 2002; Dumas, 2009; Ferris, 2002; Kavanagh, 2006; Labasse, 2006; Nakbi, 2002; Samson-Legault, 2012; Schriver, 2012). Bien que nous ne prétendions pas à l'exhaustivité, voici quelques-unes des compétences expertes attendues en rédaction professionnelle. Tout d'abord, la littérature mentionne les compétences linguistiques, textuelles et discursives (Beaudet et Clerc, 2008), mais aussi des compétences en conception visuelle (Kavanagh, 2006; Schriver, 2012) et pour l'adaptation des textes au destinataire (Labasse, 2006; Schriver, 2012). En outre, la rédaction professionnelle ferait appel, comme nombre d'autres activités, à des capacités intellectuelles de niveau supérieur, par exemple l'esprit critique et la pensée analytique, de même qu'à des qualités ou aptitudes interpersonnelles, notamment la culture générale, l'habileté à travailler en équipe et la créativité (Clerc et Beaudet, 2002).

Au sujet des compétences technologiques, celles qui nous intéressent plus particulièrement dans cet article, Clerc et Beaudet rapportent que la maîtrise des outils informatiques est l'une des compétences mentionnées dans les offres d'emploi en rédaction technique. Schriver (2012) ajoute, sans toutefois pour sa part s'appuyer sur des données empiriques, que la rédaction professionnelle requiert désormais des compétences sur l'hypertexte. Quant à elle, Bernier (2010) montre que dans un cours de mise à niveau du français à l'université, l'enseignement explicite produit un effet partiellement positif sur les pratiques de consultation des outils d'aide à la rédaction comme des dictionnaires, des correcteurs et des ressources grammaticales. Cela signifie, en d'autres termes, que les rédacteurs (ici des étudiants universitaires) doivent posséder suffisamment de connaissances pratiques pour faire une utilisation raisonnée (ou efficace) des technologies. En dernier lieu, Leon et Pigg (2011) affirment que les deux rédacteurs professionnels de leur étude effectuent plusieurs tâches en même temps (ce qu'ils appellent le *digital multitasking*, ou le multitâche numérique), par exemple rédiger un texte, consulter ses courriels, naviguer sur le web ou rechercher

des informations spécifiques, une pratique qui n'est pas sans suggérer la maîtrise de compétences expertes.

### **Sondage pancanadien sur les technologies utilisées par les rédacteurs professionnels**

Dans ce premier volet de l'article, nous présentons les résultats d'un sondage que nous avons mené auprès de rédacteurs professionnels. Le sondage, créé à l'aide de la plateforme LimeSurvey, est bilingue et comprend 97 questions, réparties dans trois sections. La première section porte sur le profil professionnel des rédacteurs et rédactrices et les tâches qu'ils effectuent, la deuxième sur leurs habitudes d'utilisation et leur appréciation de technologies spécifiques, et la troisième sur leur opinion concernant les avantages et les inconvénients d'utiliser ces technologies pour la rédaction au travail. L'objectif de cette recherche, plus vaste que la portée de cet article, consiste à dresser un portrait général des technologies utilisées par les rédacteurs professionnels, et ce, dans divers milieux de travail au Canada.

Le sondage s'adressait exclusivement aux rédactrices et rédacteurs professionnels. Selon Beaufort (2008) et Schriver (2012), le rédacteur professionnel peut être défini comme toute personne produisant des documents professionnels dans le cadre de son travail. Brandt (2005) précise pour sa part que la rédaction doit représenter 30 % du travail accompli dans une journée afin d'être considérée comme une activité professionnelle. Afin de définir l'échantillon, nous avons formulé le critère suivant : est admissible comme répondant toute personne qui rédige quotidiennement des textes pour son travail ou qui consacre au moins la moitié de son temps de travail à rédiger. Le recrutement des participants a principalement consisté à envoyer 3 585 invitations par courriel et, dans une moindre mesure, à publier des annonces dans les médias sociaux et sur des sites (d'associations par exemple). Plusieurs secteurs d'activité ont été ciblés, confor-

mément à ce que propose la littérature (Beaufort, 2008; Nakbi, 2002; Schriver, 2012), dans toutes les provinces canadiennes.

Afin de déterminer le nombre de participants requis, il a fallu estimer la taille de la population étudiée, à savoir le nombre de Canadiens qui produisent des documents professionnels dans le cadre de leur travail. Comme l'indique le tableau suivant, les dernières données sur la classification nationale des professions suggèrent que le Canada comptait 54 550 rédactrices et rédacteurs en 2006 selon Statistique Canada.

**Tableau I.** Classification nationale des professions (Statistique Canada, 2006)

Auteurs, rédacteurs et écrivains	25 020
Réviseurs, rédacteurs-réviseurs et chefs du service des nouvelles	16 210
Journalistes	13 320
Total	54 550

Selon la table d'estimation de la taille d'un échantillon (voir Dépelteau, 2010, p. 233), le nombre de participants requis pour une population de cet ordre est de 381 (avec un niveau de précision de  $\pm 5\%$  dans 95 % des cas). L'objectif avait donc été fixé à 400 participants. Pour l'analyse des données, nous n'avons considéré que les 417 questionnaires entièrement remplis<sup>2</sup>. L'échantillon n'est pas représentatif au sens strict du terme, mais suffisamment large pour en tirer des remarques générales instructives.

### Profil des répondants

Avant d'aborder le thème des compétences, nous présentons le profil professionnel des répondants. Tout d'abord, mentionnons que 40 % des répondants exercent une profession dite langagière, par exemple rédacteur ou réviseur, tandis que 46 % occupent d'autres fonctions, comme gestionnaire, coordonnateur, agent de recherche ou d'information. Rappelons que, dans les deux groupes, soit la rédaction est exercée à temps plein, soit elle occupe au moins la moitié d'une journée de travail. Les participants devaient également indiquer le

type d'organisation dans laquelle ils travaillent. À ce titre, les réponses les plus populaires ont été : le travail autonome (22 %), l'université (19 %), la fonction publique provinciale (15 %) et fédérale (11 %), ainsi que les médias (10 %). Par ailleurs, la moitié des répondants rédigent des textes en anglais et l'autre moitié, en français.

### Constats sur les compétences technologiques des rédacteurs professionnels

Comme nous l'avons dit plus haut, l'objectif général du sondage pancanadien consiste à décrire la pratique de la rédaction professionnelle à l'ère électronique et les technologies utilisées dans ce contexte. Dans cet article, nous nous concentrons plus précisément sur les compétences des rédacteurs professionnels. Que nous apprend le sondage pancanadien sur les compétences technologiques requises en rédaction professionnelle? Premièrement, l'une des questions visait à documenter les pratiques de publication et d'archivage des documents professionnels. Ainsi, le sondage indique que 45 % des documents produits par les rédacteurs professionnels ( $n = 1\,932$ ) sont enregistrés sur un disque dur ou sur un serveur, que 32 % sont publiés dans l'inter- ou l'intranet, et que 21 % sont imprimés<sup>3</sup>. Selon ces résultats, les rédacteurs professionnels doivent posséder des compétences pour produire des documents adaptés à trois supports : papier, informatique et web. Remarquons, au passage, que le papier est toujours présent en milieu de travail (Sellen et Harper, 2002), malgré la prédominance des supports électroniques.

Par ailleurs, le sondage pancanadien révèle que les rédacteurs professionnels sont appelés à produire des documents web en plus des documents dits traditionnels. En considérant l'ensemble des documents produits par les répondants ( $n = 1\,030$ ), on remarque que 65 % sont en format texte, 21 % sont en format PDF et 14 % sont en format web. Sachant que seulement 2 répondants sur 417 se sont déclarés « concepteurs de sites web », on peut conclure que la rédaction web constitue une compétence émergente dans les milieux de travail et que cette

compétence n'est pas réservée aux programmeurs. En outre, le sondage demandait aux répondants de préciser les types de textes qu'ils produisent, à partir d'une liste de 19 possibilités. Les résultats indiquent que 8 % des textes sont des pages web et 9 % des textes pour les médias sociaux (incluant 4 % pour des blogues). Si l'on compare avec d'autres types de textes plus traditionnels – 11 % pour les lettres et les notes de service, 7 % pour les communiqués et 6 % pour les comptes rendus de réunion – on constate que les proportions sont presque comparables. Cela signifierait que les nouveaux genres du web, par exemple les médias sociaux, font partie des compétences actuelles en rédaction professionnelle, du moins au Canada.

Par ailleurs, le sondage révèle que les rédacteurs professionnels utilisent un large éventail de technologies de l'information et de la communication (TIC)<sup>4</sup>. Le tableau II fournit la proportion d'utilisateurs pour chaque TIC recensée dans le sondage. Les TIC y sont présentées en ordre inverse de fréquence.

**Tableau II.** Classification des TIC utilisées par les rédacteurs professionnels, en ordre inverse de proportion d'utilisateurs

Catégorie	TIC	Exemple	%
<b>TIC de base</b>	Moteur de recherche	Google	100
	Traitement de texte	Microsoft Word	99
	Encyclopédie électronique	Wikipédia	94
	Fonctions de révision du traitement de texte	Suivi des modifications dans Word	93
	Ouvrage de référence en ligne	Bescherelle en ligne	92
<b>TIC courantes</b>	Correcteur de Word	s.o.	76
	Plateforme de dépôt de documents	Dropbox	64
	Base de données terminologiques	TERMIUM Plus	54
	Blogue	s.o.	43
	Autre correcteur	Antidote (français) WhiteSmoke (anglais)	39
	Plateforme de rédaction collaborative	Google Documents	39
	Forum de discussion	s.o.	35
<b>TIC émergentes</b>	Logiciel de cartographie conceptuelle	Cmap Tools MindView	13
	Concordancier	TransSearch	11
	Mémoire de rédaction	Author-it	10

Premièrement, les TIC utilisées par plus de 90 % des rédacteurs ont été classées dans la catégorie « TIC de base ». Cette catégorie inclut les moteurs de recherche sur internet, le traitement de texte, les fonctions de révision du traitement de texte, les encyclopédies électroniques et les ouvrages de référence en ligne. Deuxièmement, les outils utilisés par plus de 30 % des rédacteurs professionnels (la fourchette allant de 35 à 76 %) ont été regroupés dans la catégorie « TIC courantes ». Ce sont : le correcteur de Word, les correcteurs Antidote (pour le français) ou WhiteSmoke (pour l'anglais), les plateformes de dépôt de documents, les bases de données terminologiques, les blogues, les forums et les plateformes de rédaction collaborative. Enfin, ajoutons à cet arsenal les « TIC émergentes », encore marginales et peu utilisées par les rédacteurs professionnels, comme les cartes conceptuelles, les concordanciers et les mémoires de rédaction Author-it. Ainsi, à la lumière de ces résultats, on peut conclure que la pratique de la rédaction professionnelle implique désormais la maîtrise de compétences pour l'utilisation de nombreuses tech-

nologies électroniques, incluant des technologies langagières spécialisées et des technologies que nous avons qualifiées d'émergentes.

De surcroît, le sondage demandait aux rédacteurs professionnels de fournir les raisons pour lesquelles ils n'utilisent pas certaines technologies, ce qui apporte un éclairage supplémentaire sur leurs compétences technologiques. Bien que les deux réponses les plus populaires parmi celles proposées soient « Je ne savais pas que cette technologie existait » et « Je n'ai pas besoin de cette technologie », le sondage nous apprend que, dans certains cas, ce sont les compétences qui font défaut. Pour appuyer cette affirmation, voici la proportion obtenue pour la réponse « Je ne sais pas comment utiliser cette technologie », pour chacune des TIC courantes et émergentes :

- 17 % pour les bases de données terminologiques
- 17 % pour les cartes conceptuelles
- 15 % pour les plateformes de travail collaboratif
- 11 % pour les mémoires de rédaction
- 10 % pour les concordanciers
- 9 % pour les plateformes de dépôt de documents
- 6 % pour les blogs
- 5 % pour les forums de discussion
- 5 % pour le correcteur Antidote ou WhiteSmoke (selon la langue de travail)

Pour clore ce premier volet de la recherche, le sondage pancanadien a permis de recueillir de nombreuses données empiriques nous autorisant à affirmer, à l'instar de Clerc et Beaudet (2002), que les rédacteurs professionnels doivent maîtriser des outils informatiques. Les données issues du sondage confirment également que les rédacteurs professionnels doivent posséder des connaissances sur l'hypertexte, comme le suggère Schriver (2012),

et sur les médias sociaux. L'apport de notre étude réside à la fois dans son pouvoir de généralisation et dans la richesse des données, en plus de fournir des informations concrètes sur les technologies de rédaction utilisées au travail.

### **Analyse de la place des technologies dans les cours universitaires de rédaction**

Le deuxième volet de la recherche porte sur la place des technologies dans les cours de rédaction offerts dans des programmes d'enseignement supérieur. En prenant comme point de départ les résultats du sondage pancanadien présentés dans la section précédente, nous avons vérifié dans quelle mesure l'offre des universités, ici celle de l'Ontario, est arimée avec les exigences du monde du travail.

### **Création du corpus**

Le corpus a été créé en extrayant des descripteurs de cours à même les sites web des universités ontariennes<sup>5</sup>. Au total, 16 universités offraient des cours correspondant à nos critères de sélection<sup>6</sup>. Nous avons ciblé quatre types de programmes (voir Beaudet et Clerc, 2008) pour y chercher les formations en rédaction, soit les programmes en rédaction, en communication, en lettres et en journalisme. Dans ces programmes, nous avons sélectionné uniquement les cours portant à la fois sur la rédaction et sur les technologies. Pour l'aspect rédactionnel, le cours pouvait porter sur le processus d'écriture ou sur son résultat (en l'occurrence le texte écrit), ou sur les deux en même temps. En ce qui a trait à l'aspect technologique, le cours devait aborder au moins une forme de technologie, par exemple un outil informatique de la grande famille des TIC, une technologie langagière spécialisée, le web ou les médias sociaux. De plus, afin de circonscrire encore plus notre objet d'étude, nous avons appliqué les critères d'exclusion suivants :

- les cours de communication purement théoriques (sans rédaction)

- les cours de conception visuelle (sans rédaction)
- les cours de traduction

Il en résulte un corpus de 71 descripteurs de cours, dont 61 de premier cycle et 10 de deuxième cycle. Le tableau III présente la répartition des cours selon le type de programme.

**Tableau III.** Répartition des cours selon le type de programme d'études

Type de programme	Nombre de cours	%
Journalisme	22	31
Rédaction	21	30
Communications	16	22
Lettres	12	17

### Analyse des descripteurs de cours

Le corpus de cours a fait l'objet d'une analyse qualitative et quantitative. Nous avons d'abord lu et annoté les 71 descripteurs de cours retenus dans notre échantillon. Cette première étape a permis de préciser les contenus technologiques des cours de rédaction et de faire ressortir des catégories. Ensuite, les cours ont été répartis dans l'un des trois thèmes dégagés, à savoir les TIC, la rédaction électronique et les médias sociaux. Notons que cette classification n'a pour but que de faciliter la présentation des observations. Le tableau IV donne un aperçu des mots ou expressions repérés dans les descripteurs des cours et ayant servi à établir une classification par thème technologique.

**Tableau IV.** Expressions utilisées pour la classification selon le thème technologique

Rédaction électronique	Médias sociaux	TIC
digital journalism	blogs / blogging	banques de données informatisées
digital publishing	instant messaging	communication technology
digital writing	new media	digital technologies
electronic publishing	participatory media platform	interactive devices
online texts	podcasting	outil de communication stratégique
publishing content online	social network	outil de recherche et d'analyse
writing in digital spaces	social media	outils informatiques

La catégorie « TIC » comprend les cours qui abordent les technologies en général ou une technologie en particulier, par exemple les moteurs de recherche ou les dictionnaires électroniques. La catégorie « rédaction électronique » inclut les cours qui font référence à l'action de rédiger dans un environnement informatique ou à l'aide d'outils informatiques, ou à la rédaction de textes destinés à un support informatique (incluant le web). Quant à la catégorie « médias sociaux », elle est liée aux cours qui abordent la rédaction telle que pratiquée dans les médias sociaux.

Nous avons également tenu compte du titre du cours lors de la catégorisation. Par exemple, dans les cas où plusieurs thèmes technologiques cohabitaient dans un descriptif, nous avons privilégié le thème qui concordait avec le titre du cours. Les quelques cours qui ne pouvaient pas être catégorisés clairement ont été exclus du corpus. Par exemple, nous avons jugé que certains descripteurs étaient incohérents et que certains titres de cours étaient trop vagues.

Le tableau V présente la répartition des cours du corpus selon le thème technologique prédominant.

Tableau V. Répartition des cours selon le thème technologique prédominant

Thème prédominant	Nombre de cours	%
Rédaction électronique	30	42
Médias sociaux	26	37
TIC	15	21

Le sondage présenté dans la première partie de cet article a permis d'établir que les rédacteurs professionnels produisent des documents destinés dans une large proportion à une diffusion sur supports électroniques, une réalité qui trouve un écho dans l'analyse de cours. En effet, parmi les 71 descripteurs à l'étude, 53 abordent exclusivement les textes électroniques tandis que 18 traitent à la fois des textes imprimés et des textes électroniques. Par exemple, le cours intitulé *Writing and Computers*, de la York University (2013), est résolument axé sur la rédaction électronique<sup>7</sup> :

*« This course explores some of the recent research on writing with computers and on online writing. Students learn how to apply the findings of this research to their own writing with computers and to their writing in online environments. »*

Les sites web, qui représentent 8 % des documents rédigés par les répondants du sondage, sont mentionnés explicitement dans 17 % des cours de la catégorie « rédaction électronique ». Voici en exemple le cours *My name is url: Writing for the Web*, de la University of Western Ontario (2013) :

*« This course will explore the theory and practice of digital writing technologies. Topics covered include: the production, management, and reception of digital texts; web writing style; hypertext and linking; authorship; copyright. Students will evaluate the design and content of web texts and create their own web sites. »*

Le sondage sur les technologies de rédaction a révélé que les médias sociaux font désormais partie des genres pour lesquels 9 % des rédacteurs professionnels, du moins au Canada, sont appelés à créer des contenus. Cette tendance s'avère également présente dans les cours de notre corpus, dont 37 % portent sur les médias sociaux. Toutefois, si nous n'avions considéré que les textes électroniques dans le sondage, la proportion de contenus rédigés pour les médias sociaux serait probablement plus élevée. Par ailleurs, la place des médias sociaux dans les cours universitaires s'explique facilement par le désir des administrations universitaires de plaire aux étudiants. Voici un descriptif de cours à prédominance « médias sociaux » intitulé *Promotional Comm in New Media Contexts* (Ryerson University, 2014) :

*« Social media provides new opportunities for organizations to build relationships and to engage audiences as co-creators through the strategic use of tools such as **Twitter, blogs, YouTube, and Tumblr** to achieve a range of social and persuasive communication goals. Students will study communication theory, promotional genres, and **new media** to understand the principles, benefits and ethics of these interactive, mobile, and immediate communication forms. Students will learn how to integrate and apply their oral, written, and visual communication skills to plan, implement, monitor and analyze a social media communication event. »*

Les résultats du sondage ont montré que de nombreuses technologies font désormais partie de l'environnement de travail des rédacteurs professionnels. Les cours à prédominance « TIC » sont au nombre de 15, ce qui représente 21 % du corpus. Dans un premier temps, nous avons vérifié si les cours abordent les technologies mentionnées dans le sondage. Parmi les 15 technologies électroniques du sondage, 5 sont mentionnées explicitement : les traitements de texte (1 cours) et ses fonctions avancées (1 cours), les moteurs de recherche sur inter-



net (2 cours), les dictionnaires en ligne (1 cours) et les correcticiels (2 cours). Il n'est pas exclu que d'autres technologies parmi les 10 recensées dans le sondage soient abordées dans les cours, mais nous n'avons aucune façon de le vérifier.

L'enseignement universitaire pouvant être de nature pratique ou théorique, nous avons dans un deuxième temps vérifié si l'on enseigne aux futurs rédacteurs professionnels à utiliser les technologies électroniques. Ainsi, sur les 15 cours de la catégorie TIC :

- 7 sont essentiellement pratiques (46 %)
- 4 sont à la fois théoriques et pratiques (26,5 %)
- 4 sont essentiellement théoriques (26,5 %)

En additionnant les deux premières lignes, on remarque que 73 % des cours sur les TIC comportent une dimension pratique. Le cours *Researching for News* de la Wilfrid Laurier University (n. d.) constitue un bon exemple du type de cours de cette catégorie :

« *This course introduces students to **technology-assisted news reporting techniques** as well as the means of critically evaluating information and sources. Topics explored will include: methods of computer-assisted reporting such as **how to use spreadsheet data and analytical software** in the formation of stories; **how to obtain electronic and hard copy records from public agencies and other sources**; and **how to track down credible live sources via electronic and more traditional means**. Assignments will emphasize the acquisition and evaluation of quality information and its presentation in journalistic form. »*

Que peut-on conclure au terme de cette brève analyse du relevé des cours de rédaction offerts dans les universités ontariennes? D'une part, il semble raisonnable de penser que les universités ontariennes enseignent aux apprentis rédacteurs à écrire pour divers supports de communication, entre autres les médias sociaux, les sites web et les do-

cuments électroniques, ce qui est en accord avec les exigences du monde du travail. D'autre part, on peut supposer que les universités ontariennes permettent aux futurs rédacteurs professionnels de développer des compétences pratiques en TIC et, dans une moindre mesure, des connaissances théoriques sur ces technologies. Toutefois, alors que les rédacteurs professionnels peuvent utiliser jusqu'à dix TIC pour un même projet, les descripteurs de cours n'en mentionnent que cinq.

## Conclusion

Nous avons montré dans cet article que, de manière générale, les universités ontariennes sont arriérées avec les pratiques professionnelles de rédaction. Les résultats de notre sondage pancanadien sur les technologies utilisées au travail révèlent que les rédacteurs professionnels doivent posséder des compétences technologiques variées : production de documents adaptés à divers supports, connaissance du mode hypertexte et des nouveaux genres du web, utilisation de nombreuses TIC, dont des technologies langagières spécialisées. Prenant comme terrain d'analyse les universités ontariennes, nous avons fourni plusieurs exemples confirmant que les cours de rédaction abordent la rédaction électronique, les médias sociaux et les TIC. Toutefois, les médias sociaux semblent mieux représentés dans les programmes universitaires que dans la pratique professionnelle, ce que nous avons provisoirement justifié par le désir d'attirer les étudiants. Aussi, la quantité de TIC abordées dans les cours est moindre que ce que l'on observe dans la réalité professionnelle, une différence qui pourrait être interprétée comme une lacune pédagogique. Dans les recherches futures, nous analyserons la place des technologies dans les cours de rédaction des universités du Québec (corpus en cours de construction), puis comparerons les résultats avec ceux qui sont issus des universités ontariennes, dans le but de bonifier la réflexion entamée dans cet article.

Dans un autre ordre d'idées, il faudrait aussi réfléchir aux implications théoriques des recherches empiriques comme celle qui est présentée dans cet article. Par exemple, nous aimerions savoir si les modèles théoriques actuels, entre autres le modèle cognitif (voir Leijten, van Waes, Schriver et Hayes, 2014), rendent compte des compétences requises pour produire les nouveaux genres textuels engendrés par les technologies, de même que pour utiliser efficacement les outils informatiques, toujours dans la perspective des rédacteurs professionnels.

## Références

- Beaudet, C. (1998). Littéracie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle. Dans G. A. Legault (dir.), *L'intervention : usages et méthodes* (p. 69-88). Sherbrooke, Canada : Éditions GGC.
- Beaudet, C. et Clerc, I. (2008). L'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec. Quels fondements disciplinaires? Quelle reconnaissance institutionnelle? Dans *Actes de la conférence internationale « De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états »*, Poitiers, France. [Récupéré](http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie) du site du Réseau de recherches interdisciplinaires en rédactologie : <http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie>
- Beaudet, C. et 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*, 16(30), 169-193. [Récupéré](http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta) de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta>
- Beaufort, A. (2008). Writing in the professions. Dans C. A. Bazerman (dir.), *Handbook of research on writing* (p. 221-235). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bernier, M. (2010). Effet d'une formation à l'utilisation d'aides logicielles sur des scripteurs francophones de premier cycle universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 60-72. [Récupéré](http://www.ritpu.ca) de <http://www.ritpu.ca>
- Brandt, D. (2005). Writing for a living: Literacy and the knowledge economy. *Written Communication*, 22(2), 166-197. doi:10.1177/0741088305275218
- Cellier, J.-M., Terrier, P. et Alamargot, D. (2007). Introduction: Written documents in the workplace. Dans D. Alamargot, P. Terrier et J.-M. Cellier (dir.), *Studies in writing* (vol. 21, p. xiii-xviii). Amsterdam, Pays-Bas : Elsevier.
- Clerc, I. et Beaudet, C. (2002). Pour un enseignement de la rédaction professionnelle ou de la rédaction technique? *Technostyle*, 17(3), 27-44. [Récupéré](http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie) du site du Réseau de recherches interdisciplinaires en rédactologie : <http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie>
- Cros, F., Lafortune, L. et Morisse, M. (2011). Écriture et professionnalisation : notions et orientations épistémologiques. Dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture : quels accompagnements?* (p. 1-13). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Crozat, S., Bachimont, B., Cailleau, I., Bouchardon, S. et Gaillard, L. (2011). Éléments pour une théorie opérationnelle de l'écriture numérique. *Supports et pratiques d'écriture en réseau*, 14(3), 9-33. doi:10.3166/DN.14.3.9-33
- Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dumas, J. (2009). *La profession de rédacteur*. Québec, Canada : Fides.
- Ferris, S. P. (2002). Writing electronically: The effects of computers on traditional writing. *Journal of Electronic Publishing*, 8(1). doi:10.3998/3336451.0008.104
- Gabrial, B. (2008). History of writing technologies. Dans C. A. Bazerman (dir.), *Handbook of research on writing* (p. 23-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Geisler, C. (2001). Textual objects: Accounting for the role of texts in the everyday life of complex organizations. *Written Communication*, 18(3), 296-325. doi:10.1177/0741088301018003003

- Goulet, M.-J. (2012). Étude exploratoire des usages d'outils informatiques d'aide à la rédaction dans la production d'écrits professionnels. *Scripta*, 16(20), 217-231. [Récupéré de http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta](http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta)
- Herrington, A. et Moran, C. (2009). Challenges for writing teachers: Evolving technologies and standardized assessment. Dans A. Herrington, K. Hodgson et C. Moran (dir.), *Teaching the new writing: Technology, change, and assessment in the 21st-century classroom* (p. 3-17). New York, NY: Teachers College Press.
- Kavanagh, E. (2006). La rédaction web : anatomie d'une « nouvelle » expertise. Dans A. Piolat (dir.), *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec internet* (p. 175-201). Marseille, France : Solal.
- Labasse, B. (2006). *La communication écrite : une matière en quête de substance*. Lyon, France : CECP Éditions.
- Leijten, M., van Waes, L., Schriver, K. et Hayes, J. R. (2014). Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285-337. [Récupéré de http://www.jowr.org](http://www.jowr.org)
- Leon, K. et Pigg, S. (2011). Graduate students professionalizing in digital time/place: A view from "down below". *Computers and Composition*, 28(1), 3-13. doi:10.1016/j.compcom.2010.12.002
- Martinovic, D. et Freiman, V. (2013). *Digital skills development for future needs of the Canadian labour market*. [Récupéré du site de l'auteur : http://cronus.uwindsor.ca/users/d/dragana/main.nsf](http://cronus.uwindsor.ca/users/d/dragana/main.nsf)
- McKee, H. A. et DeVoss, D. N. (2007). *Digital writing research: Technologies, methodologies, and ethical issues*. New York, NY: Hampton Press.
- Nakbi, K. (2002). La rédactologie : domaine, méthode et compétences. *ASp : La revue du GERAS*, 37-38, 15-26. doi:10.4000/asp.1428
- Rinck, F. et Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques* (153-154), 71-84.
- Russell, D. R. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan? *Pratiques* (153-154), 21-34.
- Ryerson University. (2014). *2014-2015 Undergraduate calendar – Communication (CMN) : CMN 288 – Promotional Comm in New Media Contexts*. [Récupéré le 10 septembre 2014 du site de l'université : http://www.ryerson.ca](http://www.ryerson.ca)
- Samson-Legault, D. (2012). *Guide raisonné de rédaction : de l'idée au texte*. Québec, Canada : Éditions MultiMondes.
- Schrifer, K. (2012). What we know about expertise in professional communication. Dans V. W. Berninger (dir.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (p. 275-312). New York, NY: Psychology Press.
- Sellen, A. J. et Harper, R. (2002). *The myth of the paperless office*. Londres, Royaume-Uni : MIT Press.
- Statistique Canada. (2006). *Classification nationale des professions (CNP) 2006*. [Récupéré de http://www.statcan.gc.ca](http://www.statcan.gc.ca)
- Tardy, C. et Jeanneret, Y. (2007). Pratiques d'écriture, écriture des pratiques. Dans C. Tardy et Y. Jeanneret (dir.), *L'écriture des médias informatisés : espaces de pratiques* (p. 21-35). Paris, France : Lavoisier.
- University of Western Ontario. (2013). *Academic Calendar 2013 – Writing: Writing 2207F/G -My Name is url: Writing for the Web*. [Récupéré le 10 septembre 2014 du site Academic Calendars @ Western : http://www.westerncalendar.uwo.ca](http://www.westerncalendar.uwo.ca)
- Wilfrid Laurier University. (n.d.). *Wilfrid Laurier University – Undergraduate Academic Calendar 2012/2013: JN208 – Researching for News*. [Récupéré le 10 septembre 2014 du site de l'université : http://www.wlu.ca](http://www.wlu.ca)
- York University. (2013). *Fall 2012: F: AP/WRIT1500 3.0A: Writing and Computers*. [Récupéré le 10 septembre 2014 du site de l'université : http://www.yorku.ca](http://www.yorku.ca)

### Note des auteures

Marie-Josée Goulet remercie le Fonds québécois de recherche – Société et culture pour son apport financier au sondage. Les auteures remercient les deux évaluateurs de la revue et le réviseur pour leurs commentaires pertinents, de même que Daniel Pelletier pour son aide.

### Notes

- <sup>1</sup> L'expression est empruntée à Crozat *et al.* (2011, p. 12).
- <sup>2</sup> La collecte de données s'est effectuée en deux vagues : une première vague de mai à août 2013 pour laquelle 146 personnes ont participé et une seconde vague en septembre et octobre 2013 pour laquelle 271 personnes ont participé. Le questionnaire utilisé lors de la deuxième vague présentait des différences mineures dans la formulation de quelques choix de réponses, et ce, pour une dizaine de questions. Afin de vérifier l'équivalence des échantillons ayant participé aux deux vagues de collecte des données, des comparaisons de moyennes et de proportions ont été effectuées à l'aide de tests t et de tests  $\chi^2$  sur des variables ciblées telles que la fréquence d'utilisation d'outils informatiques et sur une sélection de variables choisies de façon aléatoire. Aucune différence significative de moyenne ou de proportion n'a été générée par ces tests, ce qui a permis de fusionner les données issues des deux vagues.
- <sup>3</sup> Les 2 % résiduels sont des textes lus à la radio ou lors d'une conférence.
- <sup>4</sup> Nous utilisons ce générique pour parler de toutes les technologies électroniques utilisées par les rédacteurs, incluant les technologies langagières spécialisées.
- <sup>5</sup> Les descripteurs ont été extraits entre le 1<sup>er</sup> et le 22 septembre 2013.
- <sup>6</sup> Les universités n'offrant aucun cours lié à la rédaction et aux technologies ont été exclues du corpus.
- <sup>7</sup> Dans tous les descripteurs, le gras a été ajouté par les auteures.