

Entre déficit épistémologique et défi procédural : une discipline en souffrance d'expertise

Bertrand Labasse,
Université de Lyon 1

In spite of vigorous efforts made in the academic sphere and the professional world, the domain of applied communication is often seen as too pragmatic on the one hand and too theoretical on the other. This situation may be understood as two opposing faces of a single problem, that of expertise, which is here defined as the interaction of knowledge and skill.

1. Introduction

On mesure souvent mal à quel point l'« *Art de communiquer* » constitue un cas exceptionnel au sein de l'ensemble des champs de la connaissance humaine. Peu d'entre eux sont aussi anciens (*il était une des principales discipline savantes il y a plus de 2000 ans*) ; peu sont aussi universels (*il concerne toutes les autres filières, notamment scientifiques et économiques*) ; peu ont une importance sociale comparable (*faire sens auprès des citoyens, mais aussi des utilisateurs, des pairs, des patients, des salariés, des décideurs, des consommateurs...*) ; peu, pourtant, paraissent aussi frères dans leurs rapports avec leurs pôles de référence, le monde académique d'une part, le monde professionnel d'autre part.

Dans cet article, nous nous proposons, après avoir rappelé certaines tensions paradoxales que rencontre l'enseignement des techniques de rédaction, de considérer l'ensemble de ces tensions comme résultant essentiellement d'un déficit d'expertise, en définissant cette dernière comme la synthèse (et non la juxtaposition) de trois facteurs: la valeur scientifique, la valeur pratique et la valorisation sociale des connaissances en jeu. Nous soutiendrons que cette expertise ne pourra vraiment être développée qu'au terme de deux démarches symétriques interrogeant, l'une, la portée technique des connaissances scientifiques disponibles, et l'autre la validité scientifique des connaissances techniques actuellement dispensées.

2. Une double tension paradoxale

Il existe un remarquable contraste entre le développement que connaissent *de facto* les techniques de communication — dans la société en général et dans l'enseignement supérieur en particulier — et la reconnaissance de ces mêmes techniques en tant que domaine de connaissances et de compétence. Ce contraste touche tout le

champ de la rédaction appliquée, tant fonctionnelle (c'est-à-dire apprise en vue de l'exercice d'un autre métier)¹ que professionnelle (apprise en tant qu'activité principale), mais il les touche assez différemment.

Dans le premier cas, par exemple, un examen de nombreux rapports internationaux consacrés tant à la formation des chercheurs et ingénieurs qu'à la diffusion sociale de la culture scientifique permet de constater que l'enseignement des techniques de communication, et notamment de la rédaction, dans les facultés de sciences est presque unanimement considérée comme une priorité (Labasse, 1999). Mais ces mêmes rapports ne s'interrogent à aucun moment sur la source et la nature de ces enseignements ou, quand ils le font, suggèrent que tout chercheur en sciences en sait assez sur la question pour l'enseigner. Cette position est, du reste, explicite chez beaucoup de scientifiques : « *The communication skills to be developed should come from, and be embedded in, the discipline...* » (Radloff, de la Harpe, et al., 1996) « *La rédaction scientifique est, en effet, guidée par des principes qui relèvent de la rigueur scientifique elle-même* » (Hughier, Maisonneuve et al., 1992 p. 10). Ainsi, les techniques de rédaction apparaissent-elles comme une matière stratégique mais parfaitement triviale et dénuée de contenus qui lui soient propres². Les futurs savants ont besoin d'apprendre à rédiger, mais l'enseignement de la rédaction n'a pas besoin de savants en la matière. Même dans les pays Anglo-Saxons, où ce domaine paraît bénéficier de plus de considération, nombre de témoignages indiquent que son statut académique demeure fragile, tant vis-à-vis des disciplines littéraires que scientifiques :

At many institutions, technical communication as a field of study exists in an odd space (...) that is oftentimes marginalized, both academically and politically. (...) Many of our colleagues don't know quite what to make of technical communications, and they sometimes aren't sure if they should support it as an intellectual field in its own right or if they should regard it more as an area of vocational training... (McCord, 1999).

Le second cas, celui de la rédaction professionnelle, est typiquement celui du journalisme. Là, les techniques rédactionnelles ne sont plus l'accessoire utilitaire d'une autre discipline, mais bien une matière centrale, intimement liée à la pratique. Elle est d'autant moins prise à la légère que le monde professionnel entretient de nombreux liens avec les écoles spécialisées, en contribuant souvent à leur financement, à leur encadrement pédagogique, et même à l'audit et l'accréditation de leurs programmes. Mais si les éditeurs et les journalistes sont d'accord pour juger que l'enseignement du journalisme est capital en soi, ils sont tout aussi d'accord pour proclamer que la meilleure formation est celle que donne la pratique professionnelle, l'apprentissage

« sur le tas » (v. par ex. : Charon et al., 1996, Guerke & Hirst, 1996, Sales 1998, Medsger, 1996). Ainsi les rapports entre la profession et ses écoles s'avèrent-t-ils remarquablement ambigus, voire logiquement intenables : un problème est important ou il ne l'est pas. Plusieurs auteurs — dont Medsger, op. cit. — estiment que cette situation est due au désintérêt des enseignants universitaires pour les réalités du journalisme. Toutefois, un examen des données mêmes que publie Medsger suffit pour penser que cette accusation, si elle peut être en partie fondée en matière de recherche ou d'attitude générale, est en tout cas excessive en matière d'enseignement. Interrogés sur l'importance qu'ils attribuent à tel ou tel contenu de formation, les enseignants et les responsables éditoriaux livrent des évaluations remarquablement proches : les « *capacités de base en collecte d'information et en rédaction* » sont prioritaires pour les deux groupes (importantes pour 98 % des responsables de journaux et 95 % des enseignants), suivies par la « *capacité à rédiger de façon claire* » (97 % — 95 %), tandis que la « *bonne connaissance des critiques adressées au journalisme* », par exemple, n'est jugée importante que par 15 % des éditeurs et 35 % des enseignants. Le problème n'est donc pas là. Quels que soient les arguments développés, la critique fondamentale ne vient pas des programmes mais de leurs résultats concrets. Et, essentiellement des capacités en rédaction des diplômés. Ce qui est mis en cause, souvent avec ironie, c'est la valeur ajoutée qu'apportent les écoles par rapport à tous les autres cursus.

Ainsi, le statut de l'enseignement de la rédaction appliquée s'avère-t-il, d'une certaine façon, curieusement similaire dans les filières qui l'accueillent à titre annexe (cursus scientifiques, économiques, juridiques...) et dans celle dont elles constituent la matière principale (filières professionnalisantes en information et communication). Dans les deux cas se trouvent associés de façon assez paradoxale une très forte attente et un scepticisme non moins fort. Dans les deux cas, le repli se fait sur un apprentissage essentiellement pratique, auquel le modèle « *hands on* » (traduit en France par « *la main à la pâte* ») vient aujourd'hui apporter un semblant de légitimité pédagogique. Mais ce modèle, outre ses limites intrinsèques, s'applique d'autant plus mal en l'espèce qu'il suppose un corpus de connaissances de référence, des « *savoirs savants* » au sens de Chevillard (1995), que la pratique ne vise qu'à faire redécouvrir ou comprendre. Or, en matière de rédaction appliquée, fonctionnelle ou professionnelle, l'entraînement pratique ne paraît pas viser l'acquisition de connaissances spécifiques (à moins de considérer comme telles quelques normes et genres traditionnels) mais constitue le plus souvent une fin en soi : il est à la fois l'outil et l'objet, la « *façon d'apprendre* » et « *ce qu'il faut apprendre* ». Son utilité est naturellement indéniable ; la rédaction appliquée est, *in fine*, une pratique qui suppose un entraînement poussé. Mais

on peut se demander si le rôle prépondérant, voire presque exclusif, que beaucoup accordent à cet entraînement n'est pas un aveu de carence : doit-il favoriser l'acquisitions de connaissances techniques ou suppléer à leur absence ?

3. Juxtaposer n'est pas savoir

Que l'enseignement soit vu comme essentiellement pratique dans la sphère académique, ou jugé trop théorique dans le monde professionnel (Stephens, 2000) permet de distinguer une cohérence entre ces positions symétriques : ce qui est en cause n'est pas le pôle de la théorie ou celui de la pratique mais bien le rapport entre les deux, l'expertise centrale.

Comme nous l'avons remarqué plus haut, ce domaine remonte à l'une des principales disciplines du monde antique : il y a 24 siècles, les rhéteurs³ — à la fois praticiens, enseignants et savants — avaient déjà publié de multiples traités (la *Technè rhétorikè* de Corax, considérée comme le premier d'entre eux, aurait été écrite vers — 460) et fondé des « écoles » réputées. Certes, cette discipline a toujours entretenu avec d'autres des rapports délicats, qui n'ont guère changé depuis lors. Ainsi Cicéron « attribue le dédain des philosophes à l'égard de la rhétorique au fait que la rhétorique est orientée par la pratique, contrairement à la philosophie qui est spéculative.⁴ ». Mais il n'en reste pas moins qu'au début de notre ère, son statut est tel que Quintilien, qui déplore déjà la fragmentation des disciplines, pense faire beaucoup d'honneur à l'enseignement de la langue (étymologie, grammaire...) et à celui des sciences (mathématiques, astronomie...) en insistant, non sans condescendance, sur l'utilité de telles matières qui « quoique nécessaires, ne sont susceptibles d'aucun éclat »⁵ (Livre I, chap. I, § 4, trad. Nisard, 1842). Si l'on considère aujourd'hui le statut des techniques de communication par rapport à celui des sciences du langage ou de la nature, on mesure le chemin parcouru, ou, plutôt, le chemin qui n'a pas été parcouru. Les raisons en sont multiples, mais nous n'en retiendrons que celle qui nous semble la plus fondamentale. Alors que tant d'autres disciplines ont accumulé les victoires épistémologiques, transformant graduellement ce qui n'était qu'un amas de conjectures en un corpus de savoirs collectivement formalisés (paradigmes), rendant compte du réel et permettant d'agir plus efficacement sur celui-ci, l'« art de communiquer » a, jusqu'à présent, échoué. Il n'a pas surmonté le défi épistémologique que lui lançait Platon dans le dialogue de Socrate et du rhéteur Gorgias, et qui reste celui que lui lancent symétriquement, le monde académique et le monde professionnel : que sais-tu, au juste, qui vaille d'être enseigné et te justifie ? C'est bien sur son expertise que Gorgias (comme ses descendants) est interpellé : « *Mon intention est d'interroger notre homme sur l'essence de son art : à quoi s'engage-t-il ; qu'est-ce qu'il enseigne ?* ». Puisqu'il se dit « capable d'en former d'autres à ce métier », Gorgias se doit d'explicitier « la technique défi-

nie où il a sa compétence ». Cet art, assène finalement le philosophe, n'est « *pas une technique du tout* », mais une simple « *affaire d'expérience* » (trad. Cazeaux, 1996, p.8 ssq.).

Si la notion d'*expertise* constitue, selon nous, la racine de toutes les autres questions, savantes ou pratiques, qui se posent à l'enseignement de la rédaction appliquée, c'est précisément qu'elle les relie toutes. Le terme d'*expert* possède un large champ sémantique, puisqu'il va d'« *habile* » à « *savant* » (Hachette, 1999 ; Robert, 1990), mais aucun de ces termes n'en constitue en soi un synonyme acceptable. Sur la bonne façon d'être un papillon, un entomologiste sait bien des choses qu'un lépidoptère ignore, mais la réciproque est toute aussi vraie. Sont-ils tous deux des experts, ou aucun ne l'est-il ? Un mot qui ne permet pas de distinguer un savant d'une chenille doit inciter à la méfiance.

Bien que l'étymologie du terme — du latin *experiri* (*experiri*, *expertus*) : expérimenter — renvoie directement à la pratique, à l'expérience vécue, cette dernière, comme l'exemple ci-dessus tente de l'illustrer par l'absurde, ne saurait pas plus suffire qu'une connaissance dénuée de perspective praxéologique. Il serait donc tentant de la définir, non par la seule habileté ou le seul savoir, mais dans la relation qu'un rédacteur peut entretenir entre sa pratique et la connaissance qu'il en a, relation réciproque, voire symbiotique, telle que l'une se nourrit de l'autre et la développe à son tour. Toutefois, une telle relation n'est pas celle de l'*expertise* mais celle de la *compétence* (ce qui n'est déjà pas si mal). En effet, l'*expertise* est également une qualité socialement négociée. Être expert, c'est être reconnu comme tel. Même en laissant de côté l'*expertise* institutionnalisée (experts judiciaires, etc.) qui n'a pas d'intérêt ici, il n'en reste pas moins que la question de la légitimité est essentielle dans le champ de la rédaction. Elle l'est pour les rédacteurs, dont l'identité professionnelle et les rapports avec les tiers — par exemple les relations entre vulgarisateurs et scientifiques ou entre communicateurs et clients — dépendent largement de l'*expertise* qu'ils peuvent revendiquer. Elle l'est tout autant pour leurs enseignants. Dans ce dernier cas, la question n'est pas seulement celle de leur contenance vis-à-vis des sphères professionnelles et académiques, mais aussi, très concrètement, celle de la crédibilité des conseils qu'ils donnent à leurs étudiants, en une matière où chacun est son propre juge.

Ainsi, toute aspiration à l'*expertise*, mise en relation d'un savoir et d'une pratique, se doit-elle d'être doublement validée par la valeur intrinsèque (épistémologique) de ce savoir et sa valeur praxéologique, c'est-à-dire sa valeur d'action, son apport réel à la pratique. Or, le double référentiel académique et professionnel de ce domaine, qui conduit plus facilement à la juxtaposition des approches qu'à leur intégration, ne le porte pas nécessairement à satisfaire à ce double test. Si l'intérêt épistémologique de « *faites des phrases courtes* » ou « *écrivez à la voix active* » reste à démon-

trer, l'intérêt praxéologique de la taxonomie de Jakobson ou du triangle sémiotique n'est guère plus convaincant. En un mot, l'essentiel de ce domaine se situe quelque part dans le couloir, inconfortable et mal éclairé, qui sépare la salle de cours et l'atelier de travaux pratiques. Bien entendu, certains types de connaissances tels que la sociologie de la communication ont intrinsèquement des incidences essentielles, en permettant aux praticiens d'acquérir un recul et une compréhension globale des processus auxquels ils prennent part. Mais si l'on se limite à la seule question des techniques rédactionnelles (ce qui est très réducteur en soi mais nécessaire ici), alors la distance entre savoirs et pratiques doit être interrogée.

4. Les limites du binôme déclaratif-procédural

Dans la triade que nous avons évoquée (connaissance — habileté — validité/légitimité), on pourrait rechercher une correspondance approximative avec le traditionnel triptyque pédagogique *savoir — savoir-faire — savoir-être*, ou avec la distinction opérée, à la suite d'Anderson (1983), entre les connaissances déclaratives et procédurales. Ces modèles sont effectivement utiles. Ils ont notamment permis à Beudet (1999) de circonscrire la notion de compétence rédactionnelle en une synthèse particulièrement opérante (elle en constitue simultanément la définition, le manifeste et le programme) :

Dans ma perspective, le rédacteur professionnel se définit comme sujet d'énonciation conscient de sa propre position énonciative et des choix qu'il opère aux différentes étapes de son travail. Son savoir-faire ne saurait se dissocier d'un savoir sur les conditions linguistiques d'émergence du sens dans le discours. Le rédacteur n'est un professionnel (...) que s'il est conscient de la complexité des choix qui s'offrent à lui : autrement dit, il doit maîtriser le savoir d'évaluer sa propre performance, c'est-à-dire son savoir-faire.

Toutefois, la distinction entre déclaratif et procédural comporte un grand risque intrinsèque. Elle peut, en effet conduire à isoler arbitrairement ce qui relève du savant et ce qui relève du pratique. Le modèle original ne suggère certes pas une telle séparation :

In the ACT theory (Anderson, 1983) a specific proposal was put forward for how procedural knowledge derived from declarative knowledge. The claim was that all knowledge first came into the system in a declarative form. For instance, one might memorize the side-side-side theorem in

geometry. With practice at using the knowledge in a particular context, production rules would arise which embodied a procedural form of that knowledge. This learning process was called proceduralization. (Anderson & Fincham, 1994)

Les évolutions qui sont ultérieurement venues nuancer et développer ces notions, ne permettent pas plus les séparer (voir Tardif, 1992/97 pour une synthèse). Mais, la tendance naturelle à la juxtaposition, surdéterminée par l'hétérogénéité des enseignants plus que par leur objet, peut favoriser une toute autre lecture : d'un côté les connaissances nobles, de l'autre ce que Charon (1990) désigne avec une certaine désinvolture comme le « *tour de main* ».

Le terme même de *déclaratif* fournit heureusement un repère : c'est ce qui peut être collectivement déclaré, c'est-à-dire — dans notre acception — formalisé, investi d'une certaine universalité et, autant que possible, vérifié. Le procédural s'acquiert, le déclaratif s'apprend. Et il concerne donc aussi les fondements techniques du « *tour de main* ». C'est même là, sans doute, que la question des connaissances « déclaratives » se pose le plus crûment, comme le suggère le témoignage d'un directeur de journal :

Les jugements rédactionnels emploient volontiers le vocabulaire de la subjectivité. Un article est « bon » ou « mauvais », voire « intéressant », mais en fonction seulement des critères d'appréciation de la personne qui le lit et qui se prend à ce moment-là pour le « lecteur moyen ». Or, il s'agit, en fait, le plus souvent d'un journaliste professionnel hyper-informé, largement doté de préjugés et sans doute blasé. (Servan-Schreiber, 1972, p. 152)

Bien qu'elle ne vise pas directement l'enseignement, cette observation nous semble beaucoup plus sévère que celle-ci, plus classique :

L'écriture, surtout, est en cause. « Les écoles forment bien à la recherche de l'information, dit Jacques Duquesne, rédacteur en chef au Point, mais souvent moins bien à sa transmission ; il est anormal qu'elles laissent sortir des journalistes qui ne savent pas écrire ni structurer un article ». Au chapitre des doléances, le manque d'adaptabilité des jeunes journalistes à leurs lecteurs est évoqué plusieurs fois... » (Haquin, 1995).

En effet, tandis que la seconde ne porte que sur les effets, la première touche aux causes. Or, la distinction Savoir — Savoir-faire ne permet pas à elle seule de rendre compte des problèmes évoqués par ces deux responsables : ce dont ils parlent, en évoquant les « critères d'appréciation » ou l'« adaptabilité (...) aux lecteurs », transcende manifestement cette distinction.

Une autre façon de cerner les connaissances techniquement pertinentes peut être de partir des trois grandes articulations traditionnelles : le rédacteur, le document, le lecteur, auxquelles on ajoutera, pour mémoire, le contexte⁶. Ce schéma, précisons-le au passage, n'est pas l'apanage du modèle mécanique de Shannon (soit, pour simplifier : émetteur-message-récepteur) ; on pourrait le faire remonter à la division classique des modalités de l'éloquence (ethos-logos-pathos). Discutable à certains égards, il est pratique ici pour cerner trois grands objets de connaissance, dont chacun associe savoir et savoir-faire (étant bien entendu que, dans la réalité, chacun de ces objets est étroitement imbriqué avec les autres et avec le contexte).

- La connaissance du rédacteur (ou du processus rédactionnel), malgré son importance évidente, est longtemps restée en friche. L'essentiel des discours à son propos tenait de l'invocation de l'expérience commune (« *Les professionnels veillent toujours à...* »), de l'exemple des maîtres (« *Flaubert avait l'habitude de...* ») ou de remarques pratiques (trucs contre l'angoisse de la page blanche, etc.), auxquelles s'ajoutaient parfois des extrapolations extra-scientifiques, librement inspirées de travaux scientifiques (Cerveau droit-cerveau gauche, etc.). Toutefois, cette thématique bénéficia, depuis peu d'années, d'un remarquable développement scientifique au sein des sciences cognitives, qui pourrait conduire à une nouvelle approche de cette question dans notre champ. Nous en évoquerons plus loin quelques perspectives.

- La connaissance du texte (prise ici dans son sens le plus large) est, à l'inverse de la précédente, alimentée par de multiples traditions scientifiques, d'ordre essentiellement linguistique et littéraire. De la stylistique à l'herméneutique, le bagage est écrasant. Mais il porte plus que nul autre la marque de la dichotomie savoirs-habilités. Constitué « *en lui-même et pour lui-même* » (pour paraphraser Saussure), son apport praxéologique demeure très incertain et sa légitimité auprès des professionnels plus faible encore. Dans les faits, l'essentiel des connaissances sur le texte, telles qu'on les retrouve dans les manuels, n'a pas vraiment d'origine savante. Il revient à une description normative, voire péremptoire, des formes usuellement pratiquées, dont les perspectives de développement conceptuel, de même que l'adaptabilité au réel qu'elles confèrent aux étudiants, paraissent infimes. Globalement, les connaissances sur le texte issues de la communauté savante (dénotation et connotation, morphème et lexème, métonymie et synecdoque...) et celles construites par les diverses traditions professionnelles (genres) possèdent une même limite fondamentale. Fondées sur un

constat *a posteriori* (le discours tel qu'il a été produit), elles ne peuvent, par définition, décrire ou expliquer qu'à rebours. Même si les unes et les autres ne sauraient évidemment pas être négligées (au delà du fait qu'elles permettent à toutes sortes d'enseignants de remplir facilement de nombreuses heures de cours...), ce n'est peut être pas là que la méthodologie de la rédaction trouvera ses perspectives spécifiques de renouveau et d'approfondissement les plus prometteuses. Même les genres et les formes établis par la pratique ne semblent, bien souvent, enseignés que faute de mieux :

In journalism programs students work primarily with the simplest, most formulaic forms of writing, forms most of their professors haven't used for years and, if truth be told, have no great desire to use again. (Stephens, op. cit.)

- La connaissance du lecteur, enfin, jouit d'un statut particulier. Elle ne se contente pas d'être nécessaire à la rédaction appliquée, elle la fonde, à la fois en théorie et dans les faits. En théorie, elle définit un centrage distinct de celui de l'apprentissage scolaire de l'expression, en permettant à la maîtrise de la relation communicative de succéder naturellement à la maîtrise de la langue⁷. Dans les faits, elle constitue le principal point de convergence que nous avons pu observer en étudiant 50 manuels de rédaction appliquée (journalistique, scientifique, commerciale et généraliste) issus de six pays⁸ et en particulier le seul qui, au sein de ce corpus, ne soit contesté par absolument aucun auteur. Le message essentiel de ce champ — quel que soit le domaine d'application considéré — est bien : « *écrivez pour votre lecteur* ». Ce point est notamment confirmé par une analyse bibliométrique : les auteurs les plus cités dans ces manuels sont précisément ceux qui ont le plus tenté de développer cet aspect. Il n'en est que plus frappant de constater que les connaissances qui seraient nécessaires pour tirer vraiment les conséquences de ce paradigme sont globalement très défaillantes : que peut-on dire de sérieux une fois qu'on a énoncé ce principe ? Les indications données sur le vocabulaire moyen du lecteur (à supposer que cette notion ait un sens) sous-estiment généralement ce vocabulaire d'un facteur dix, soit une évaluation courante de 1 500 à 3 000 mots contre un minimum probable de 20 000 mots dans la réalité (Labasse, 2001). Les fondements et les limites des facteurs de « lisibilité » (Labasse, 1999) sont méconnus ou mécompris par la très grande majorité des auteurs qui se réfèrent à cette notion (mais pas par tous) et les connaissances scientifiques actuelles sur les processus de lecture et de compréhension ne sont prises en compte dans aucun des ouvrages examinés⁹.

5. L'expertise en action : que savons-nous de la rédaction ?

L'approche cognitive de l'expertise repose sur une définition de cette notion discutable en soi mais très fonctionnelle : dans son cadre, l'expert est celui qui, pour une tâche donnée, réalise des performances supérieures à celle d'une personne ordinaire, ou, *a fortiori*, d'un novice. A ce prix, les travaux menés depuis la fin des années 60, d'abord sur les performances au jeu d'échec (Chase & Simon, 1973) puis dans un nombre croissant d'autres situations ont permis de définir diverses caractéristiques de l'« expertise » qui paraissent relativement constantes d'un domaine à l'autre (Glaser & Chi, 1988).

Les recherches expérimentales consacrées à l'expertise rédactionnelle, plus récentes encore, s'inscrivent donc dans cette ligne, qui, passant de l'intelligence artificielle au jeu d'échec, ne doit épistémologiquement pas grand-chose aux spécialistes (académiques ou praticiens) de la rédaction. Mais elles compensent cette petite humiliation en leur apportant beaucoup. « *Les données recueillies au cours de la dernière décennie rendent possible un abord renouvelé de la production verbale en général, et de la modalité écrite en particulier.* » (Fayol, 1997 p. 2). Dans la mesure où l'on dispose aujourd'hui d'excellentes synthèses de ces apports (voir notamment, Levy & Ransdell, 1996, Piolat & Pelissier, 1998), nous n'en présenterons que quelques points saillants.

L'une des principales différences entre « experts » et novices paraît résider dans le fait que les premiers consacrent un temps important à analyser *a priori* les difficultés qu'ils vont avoir à résoudre, tandis que les novices tendent à réduire cette phase de préparation et à tenter d'écrire très rapidement. La première attitude peut être décrite comme une « *problem solving approach* » et la seconde (parce qu'elle revient à concevoir chaque phrase en fonction de la phrase précédente, et non d'une vision globale du texte) comme une « *what's next strategy* » (Jeffery & Underwood, 1995). Cette différence ne réside pas nécessairement sur la production d'un plan formel (Hayes & Nash, 1996) mais plus globalement dans une attitude de recul réflexif, tandis que les novices « *write their texts as a sequence of ideas generated from memory using the provided title and their most recently generated idea as cues.* » (Ericsson & Kinsch, 1995). Ce point a conduit à constater une particularité intéressante de l'expertise rédactionnelle. Alors que dans tous les domaines d'expertise on a constaté qu'un expert se montrait toujours plus rapide qu'une personne ordinaire (Glaser & Chi, op. cit) les « rédacteurs experts » sont souvent plus lents que les autres (Scardamalia & Bereiter, 1991). Ce point n'est surprenant qu'en apparence : cette différence découle logiquement du fait qu'un bon texte demande toujours plus de temps (si l'on voulait raisonner à qualité égale, les novices devraient probablement réécrire leur premier jet, et mettraient donc *in fine* plus de temps que les experts).

Pour le reste, les diverses caractéristiques décrites par Glaser & Chi (op. cit.) pour l'expertise en général s'appliquent bien au cas de la rédaction, en particulier :

- Les experts utilisent mieux leur mémoire, notamment parce que l'automatisation de certains processus cognitifs simples leur permet de la consacrer à des aspects plus ardues de leur tâche ;
- Les experts perçoivent les problèmes qu'ils rencontrent de façon moins superficielle que les novices ; Ils distinguent plus facilement des schémas généraux (*patterns*) significatifs leur permettant d'orienter leur tâche ;
- Les experts ont une forte capacité à s'auto-contrôler (« *self monitoring skill* ») tant en termes d'évaluation de leurs stratégies au cours de la tâche (métacognition) que de révision du travail réalisé.

Pour en revenir aux recherches en rédaction *stricto sensu*, on soulignera aussi que les rédacteurs experts tendent à réorganiser et transformer ce qu'ils ont appris de leur sujet dans le but de l'adapter à leurs destinataires, tandis que les novices ont plus tendance à reproduire ces informations dans l'ordre ou elles se présentent à eux (Bereiter & Scardamalia, 1987). Plus globalement, l'« expertise » en rédaction — dans son sens cognitif — apparaît comme très liée à la volonté du rédacteur : réflexion préalable, gestion du texte, révision, etc. Le rédacteur expert doit ses performances à ses efforts constants. Cette idée peut sembler décourageante à première vue (à quoi bon apprendre, si ça ne permet pas de moins peiner), mais elle permet, d'un autre côté, de dissiper le défaitisme de bien des étudiants : on a en effet montré que ceux qui perçoivent le talent comme un don qui leur échappe ont plus d'anxiété que les autres et sont moins susceptibles de progresser (Hayes, 1998).

Ces quelques indications ne sont présentées — très schématiquement — ici que pour illustrer l'une des voies qui se sont ouvertes au champ des techniques rédactionnelles. On notera par exemple que l'accent mis sur les processus métacognitifs est en très bon accord avec la définition de la rédaction donnée par Beudet (voir supra), de même qu'avec l'importance du travail de réflexion préalable, que la plupart des enseignants prêchent en vain¹⁰. Même le fait de recycler dans la rédaction une approche des processus cognitifs plus ou moins tirée du jeu d'échec (aligner des phrases au hasard serait équivalent à pousser des pièces au hasard) réveille d'anciens échos : « *le style doit ressembler à ces fins savantes de parties d'échecs, où, à compter d'un certain moment, tous les coups sont prévus* » écrivait Rondelet en 1877 (p. 403).

Plus généralement, ces travaux, que les spécialistes de la rédaction appliquée semblent globalement négliger¹¹ (à l'instar des données et modèles actuels sur les processus de lecture, aucun des ouvrages que nous avons analysés ou simplement consultés ne paraît avoir eu connaissance des recherches sur les processus rédactionnels) illustrent assez bien ce que l'on peut entendre comme des connaissances pertinentes dans ce champ. Elles sont d'une part, épistémologiquement fondées¹² et scientifiquement fécondes et, d'autre part, riches d'implications directes sur la pratique et son enseignement. L'un de leurs apports les plus immédiats est en effet de donner une prise plus solide, permettant de réaborder de nombreux préceptes traditionnels afin de les conforter et de les affiner ou, selon les cas, de les invalider. Elles permettent, en un mot, de distinguer ce qui peut effectivement constituer un « savoir » en rédaction de ce qui n'est qu'une recette (sans pour autant sombrer dans un positivisme abusif). D'un point de vue pédagogique, leur intérêt est double. Le premier profit est de l'ordre de la démonstration. Comme on l'a remarqué plus haut¹³ l'expertise est également une qualité socialement négociée, et l'est en particulier entre l'enseignant et ses étudiants. Or, la rédaction est un domaine où la démonstration de la valeur des règles est essentielle : face à la résistance des habitudes, à la tentation de faire au plus simple et à la conviction d'en savoir assez sur ce qu'il faut faire (après tout, un étudiant d'université a déjà passé une bonne dizaine d'années à produire des textes, en français mais aussi en histoire, géographie, etc.), les conseils des enseignants sont souvent entendus d'une oreille d'autant plus distraite que les notes portent sur le résultat et non sur la méthode utilisée. Le cas des étapes préparatoires à l'écriture en est un bon exemple : l'importance de celles-ci est attestée par deux millénaires de préceptes catégoriques, de la rhétorique antique (qui accordait autant d'importance à l'*inventio* et la *dispositio*, qu'à l'*elocutio*) aux auteurs modernes¹⁴, en passant par une cohorte d'autres, tels que Buffon¹⁵ ou Boileau¹⁶. Mais malgré le poids de cette doctrine, et les exhortations des enseignants, il est manifeste que beaucoup d'étudiants tendent à réduire ce pénible travail de structuration préalable et à fuir dans l'écriture, espérant trouver au fil des phrases des solutions aux problèmes conceptuels qu'ils pressentent. Ainsi, le fait de pouvoir s'appuyer sur des études expérimentales convaincantes, qui démontrent un lien direct entre la qualité des textes et le soin accordé à leur préparation/planification apporte-t-il une puissante aide didactique : la question n'est plus de croire ou non à la conviction personnelle de son professeur mais de choisir son camp entre « experts » et « novices ». Bien d'autres résultats des recherches sur les processus rédactionnels gagneraient, de même, à être communiqués aux étudiants. Le second ordre d'intérêt pédagogique de ces travaux concerne surtout les enseignants eux-mêmes, en suggérant d'accorder une plus grande attention à des aspects souvent mal pris en compte. On peut mentionner à titre d'exemple la question du rapport entre les opinions des

étudiants sur les facteurs de qualité rédactionnelle (effort individuel ou talent « naturel » ?) et la qualité effective de leur production : dès lors qu'il existe un lien entre les deux, travailler sur ces opinions — en s'inspirant éventuellement du référentiel de *locus de contrôle* de Rotter (1966) — pourrait permettre *in fine* d'améliorer cette production. On pourrait aussi évoquer les capacités d'autocontrôle et de révision des textes, qui peuvent notamment être approfondies en affinant la méthode d'évaluation des exercices (c'est à dire en notant séparément des facteurs précis plutôt que d'attribuer une note globale).

Sans plus développer les perspectives ouvertes par la psychologie de la rédaction, dont beaucoup sont de fait empruntées par les enseignants (mais plutôt de façon empirique que dans le cadre d'un système cohérent), il faut souligner que ces travaux, si importants soient-ils, ne constituent pas pour autant un « prêt-à-penser » pour les sphères (praticiennes et académiques) concernées par la rédaction appliquée. Nous avons déjà souligné que la notion d'« expertise » telle qu'elle est employée ici est assez discutable. Mais derrière ce problème de définition se pose celui, plus fondamental, de la représentativité de ces diverses recherches en conditions effectives, notamment post-scolaires : « *Existing studies of expertise do not address the organisational context, in fact, some studies argue that the present standing of expertise research seems more concerned with measuring skilled behaviour than the complexity of 'true' expertise.* » (King, 1996). Un beau chantier s'ouvre donc aux spécialistes de la rédaction pour adapter, valider et prolonger ces indications en fonction de leurs propres connaissances, de leurs propres questionnements, et des pratiques réelles des professionnels.

Cet exemple représente l'une des deux grandes approches qui se proposent à la (ou aux) communauté(s) des spécialistes de la rédaction : elle part de propositions épistémologiquement légitimées pour étudier leur perspectives de transposition en propositions praxéologiquement légitimes. Une démarche du même type s'impose pour d'autres apports contemporains, en particulier, nous l'avons dit, ceux qui concernent les processus cognitifs liés à la lecture et la compréhension des textes. Mais qu'il s'agisse du rédacteur ou du lecteur, une grande vigilance s'impose pour éviter de transformer des notions scientifiques en prescriptions pseudo-scientifiques (le cas n'est pas rare en matière de communication, où même l'application de savoirs d'origine linguistique ou sociologique aboutit parfois à des affirmations discutables).

La seconde famille d'approches explore également le rapport entre savoirs et pratiques, mais en prenant le problème dans l'autre sens. Il s'agit, dans ce cas, de partir de propositions praxéologiquement légitimées — c'est à dire des préceptes techniques — pour étudier dans quelle mesure elles sont épistémologiquement (et didactiquement) légitimes. Elle est toute aussi importante que la première, mais n'est pas plus confortable, car le risque est, lui aussi, inversé. Si le terrain est scientifique-

ment un peu plus sûr (on se rapproche des données scientifiques disponibles au lieu de s'en éloigner), les conséquences praxéologiques sont infiniment moins flatteuses. Au lieu d'apporter au champ de la rédaction les mille trésors que peuvent lui prodiguer d'autres disciplines, cette démarche conduit à réexaminer ses propres « acquis », au risque de paraître jouer contre son camp. Nous n'en affirmons pas moins que ce travail d'inventaire est à terme fécond, et en tout état de cause indispensable si l'on veut que ce domaine puisse se développer sur des bases sérieuses et mieux cerner les problèmes qu'il a à résoudre.

Pour évaluer les préceptes de la rédaction, il faut d'abord les identifier comme tels. En effet, au delà du paradigme central de *rétro-orientation* (écrire pour son lecteur et en fonction de lui), ce domaine n'a pas une cohérence telle que l'on puisse décliner sans hésitation ses « acquis » majeurs. Au cours de l'étude de corpus évoquée plus haut, nous avons notamment recherché des universaux¹⁷, c'est à dire des notions ou des conseils formalisés revenant avec une fréquence suffisante d'un auteur à l'autre pour que l'on puisse réellement les considérer comme des connaissances « déclaratives » de ce champ, au sens indiqué plus haut. Ce travail exploratoire ne saurait naturellement remplacer l'effort qu'il reste collectivement à accomplir à un plus grande échelle pour structurer ce domaine. Il suggère néanmoins que cette évolution ne sera pas indolore. Il se pourrait en effet, que certains des préceptes les plus répandus ne résistent pas à un réexamen systématique ou, en tout cas, s'en trouvent substantiellement amendés.

A titre d'exemple, nous nous sommes intéressé à un bon candidat au statut de « connaissance déclarative », que l'on pourrait appeler le *principe de préséance de l'essentiel* (Labasse, à paraître¹⁸). Il constitue en effet l'une des rares doctrines qui soit très largement répandue dans les cours et les manuels de rédaction, et dont les contenus soient relativement formalisés. Si le principe de fond — « *dire d'abord l'important* » — est plutôt général, son développement associe deux points assez bien définis : le lead en 5W (ou *summary lead*) et la construction en *pyramide inversée*. Le fait que ces deux appellations¹⁹ ne soient pas, en elles-mêmes, parlantes pour un néophyte suggère qu'il s'agit bien d'éléments d'expertise, susceptibles d'être enseignés : elles tiennent simultanément du déclaratif (savoir) et du procédural (savoir-faire). Or, pour résumer, ces règles apparaissent comme assez mal fondées en l'état. D'un point de vue historique, leur genèse n'est pas celle que l'on répète généralement. D'un point de vue didactique, elles tendent à conduire les rédacteurs à une surcharge cognitive et à des biais de présentation considérables. D'un point de vue conceptuel, les variations, voire les contradictions que l'on peut relever à leur propos d'un auteur à l'autre montrent qu'elles sont très loin d'être claires et univoques. D'un point de vue informationnel, elles constituent une stratégie très discutable face aux contraintes

censées les justifier (la surabondance des messages et la concurrence entre eux). Enfin et surtout, du point de vue fondamental du rapport au lecteur, elles reposent sur une conception mécaniste des destinataires que contredisent clairement les avancées contemporaines en sciences cognitives. Ces remarques ne conduisent pas pour autant à suggérer d'abandonner totalement le principe de préséance de l'essentiel, ni même ses développements formalisés (*summary lead* et *pyramide*), mais elles confirment que les préceptes dans ce domaine n'ont de sens et de valeur que dans le cadre d'une connaissance sérieuse de leurs tenants et de leurs aboutissants. En un mot dans le cadre d'une expertise réelle.

7. Conclusion

Quelques millénaires après avoir été mise en cause dans l'expertise qu'elle revendiquait, et alors que sa posture vis-à-vis de la sphère académique et du monde professionnel reste délicate, la méthodologie de la communication pourrait sembler dans une impasse. Pourtant, l'une des plus anciennes analogies qui soient permet de penser que rien n'est moins vrai. Depuis Socrate et Aristote, en effet, ce domaine est traditionnellement²⁰ comparé à la médecine, autre domaine « appliqué » s'il en est. La comparaison a rarement tourné à l'avantage du premier, mais elle mérite qu'on s'y attarde. Qui n'a pas oublié les médecins de Molière notera que l'« art de soigner » n'est devenu ce qu'il est que lorsque la vaine description *a posteriori* des maladies a pu s'appuyer sur la compréhension réelle des fondements de ces maladies, la biologie. La biologie de la communication s'appelle psychologie, et elle l'a toujours accompagnée, de la *Rhétorique* d'Aristote (qui est indiscutablement un traité de la psychologie de l'éloquence) jusqu'à Flesch (« *If you want to learn how to write, you need (...) scientific data about the psychological effects of different styles.* » ; 1949 p. 24) et Richaudeau. Mais les innombrables tentatives de rapprocher l'une de l'autre se sont toujours heurtées à un double obstacle : parfois l'imprudence des auteurs, tirant des conclusions audacieuses de travaux qui ne le permettaient pas, et, toujours, l'insuffisance des données et modèles scientifiques utilisés. La psychologie n'était pas assez mûre pour répondre aux besoins de la communication. Elle ne le sera probablement jamais si l'on espère y trouver une source scientifique de recettes mécaniques. En revanche, elle le devient assez pour offrir à la rédaction, domaine appliqué s'il en est, un référentiel renouvelé lui permettant de reconsidérer ses savoirs et de les approfondir de façon cohérente.

Dans cet article, nous avons défendu l'idée selon laquelle le développement de la méthodologie de la rédaction appliquée ne pouvait esquiver plus longtemps un double examen systématique de la valeur épistémologique et praxéologique des connaissances qui la constituent ou pourraient la constituer (pour ne pas parler de leur va-

leur éthique²¹). Nous avons proposé, et sommairement illustré, deux types de démarches interrogeant l'une la théorie en fonction de la pratique, l'autre la pratique en fonction de la théorie. Mais les exemples choisis — qui ne représentent qu'une petite part des chantiers à ouvrir ou développer — posent beaucoup de questions et apportent peu de réponses. C'est là un heureux présage : la méthodologie de l'information n'est certes pas une science, mais bien des disciplines constituées pourraient envier les perspectives d'un domaine où tant reste à découvrir, à formaliser ou à comprendre. Peu de chercheurs ou d'enseignants ont aujourd'hui la chance de participer, peut-être, à un événement rare dans l'histoire des sciences : la (re)naissance d'un champ de connaissances.

NOTES

¹ Nous nous inscrivons clairement à la suite de la proposition de Beaudet (1998) qui — à l'encontre d'une tendance répandue mais portant à confusion — suggère de distinguer de façon plus rigoureuse la rédaction en milieu de travail et la rédaction en tant qu'activité principale, réservant à cette dernière l'appellation de « *rédaction professionnelle* ». Un problème se pose toutefois pour désigner la première, dans la mesure où l'une et l'autre sont « *appliquées* » et qu'elles peuvent toutes deux être (ou non) thématiquement « *spécialisées* », par exemple consacrées à des thèmes scientifiques. En considérant que la rédaction en milieu de travail est, par définition, liée à l'exercice d'une fonction tierce, « *rédaction fonctionnelle* » pourrait convenir. Nous désignerons donc ici par « *rédaction appliquée* » — par opposition à la rédaction scolaire et à la rédaction littéraire — l'ensemble de cette matrice 2x2 (professionnelle - fonctionnelle / spécialisée — non spécialisée) qui nous semble assez bien rendre compte des divers aspects du champ de la rédaction.

² En France, elle est même la seule « spécialité » universitaire bénéficiant en tant que telle d'un recrutement important d'enseignants titulaires (quantitativement plus important que, par exemple, en astronomie-astrophysique) tout en étant dépourvue de formation doctorale, de société savante ou même d'équipe de recherche conséquente : si on la rapporte (toujours à titre d'exemple) à l'astronomie-astrophysique, la différence en termes de formations doctorales ou de budgets de recherche laisse songeur.

- ³ Il va sans dire que nous faisons ici abstraction des fins de la rhétorique (persuader) pour n'en revendiquer que la tradition épistémologique, dont la portée est beaucoup plus large puisqu'elle embrasse toutes les formes de communication, y compris le journalisme : «*News writing must observe the rules of rhetoric*» (Miller, 1940, p. 40)
- ⁴ Note de J. Cousin in *Institution Oratoire*, *op. cit.* p.52
- ⁵ ou «*qui, si nécessaires qu'elles soient, sont loin d'être en vedette*», selon la traduction de Cousin.
- ⁶ Rappelons que la connaissance du contexte (communicationnel, sociologique, éthique, économique) dans lequel s'inscrit tout projet d'écriture est évidemment capital (de même, du reste, que les connaissances sur le fond ou la culture générale), mais que s'y attarder ici dépasserait notre objet. On soulignera simplement que tous ces apports sont, comme les autres, concernés par la double interrogation, épistémologique mais aussi praxéologique, qui, selon nous, conditionne la légitimité dans une perspective fonctionnelle ou professionnelle.
- ⁷ Par rapport au champ du français, celui de la rédaction présente en réalité trois autres caractères : a) il n'est pas lié à la fiction littéraire ; b) il intervient après le stade scolaire ; c) il est appliqué (professionnalisant). Mais seule la primauté donnée à l'adéquation au destinataire — qui fait passer la pratique langagière de l'*expression* à la *communication* — permet réellement de comprendre ses spécificités, et elle suffit d'une certaine façon à le définir.
- ⁸ Belgique, Canada, France, Grande-Bretagne, États-Unis et Suisse.
- ⁹ Dont certains, il est vrai, sont assez anciens. Il n'est pas interdit de penser que des auteurs comme Richaudeau ou Flesch, s'ils écrivaient aujourd'hui, tenteraient (à leur façon, peu orthodoxe mais du moins concrète), de tirer parti des travaux de travaux majeurs en sciences cognitives tels que ceux de Kintsch ou de Johnson Laird. Il n'en reste pas moins que le fait que ces derniers semblent à peu près ignorés dans ce champ, et en tout cas le sont de tous les manuels que nous avons pu lire ($n > 100$), y compris de ceux retenus pour le corpus analysé ($n = 50$), en dit long sur l'état actuel de la rédaction.

- ¹⁰ Ajoutons que nous y avons personnellement trouvé l'écho de la proposition empirique (non publiée, mais inlassablement répétée) selon laquelle « *produire un mauvais texte n'est jamais subi mais toujours accepté* » : en plus d'une décennie d'encadrement journalistique, et de nombreuses années d'enseignement dans diverses filières, nous n'avons jamais rencontré de texte défaillant dont les problèmes ne puissent être reliés à une désinvolture consciente de l'auteur, souvent dans les phases amont (recherche et compréhension des informations, ordonnancement) mais aussi dans l'expression.
- ¹¹ Ce qui n'est pas le cas des didacticiens de la rédaction scolaire, qui sont plus impliqués dans ces recherches et paraissent plus attentifs par leurs résultats.
- ¹² Non pas dans le sens naïf et scientiste de preuves irréfutables, aux implications également irréfutables, mais simplement de théories compatibles avec les connaissances scientifiques actuelles (encore jeunes, rappelons-le), et susceptibles de développements prometteurs.
- ¹³ Voir également Labasse 2001, op. cit., pour un développement des enjeux rhétorico-didactiques des connaissances de type scientifiques (en l'occurrence lexicologiques) dans l'enseignement de la rédaction.
- ¹⁴ « *Asked to identify the most common fault in copy, most editors I know say, "Poor organization". But this is a symptom, not a disease. The disease is sloppy thinking, particularly in the earlier stages of story conception and shaping* », note par exemple Blundell, lui-même éditeur pour les sujets magazine au *Wall Street Journal* (1988, p. 94)
- ¹⁵ « *...c'est pour n'avoir pas assez réfléchi sur son objet, qu'un homme d'esprit se trouve embarrassé, et ne sait par où commencer à écrire. Il aperçoit à la fois un grand nombre d'idées ; et, comme il ne les a ni comparées ni subordonnées, rien ne le détermine à préférer les unes aux autres...* » (Discours de réception à l'Académie Française, 25 août 1753)
- ¹⁶ « *Avant donc que d'écrire apprenez à penser. Selon que notre idée est plus ou moins obscure, L'expression la suit, ou moins nette, ou plus pure.* » (Premier chant de *l'Art Poétique*)
- ¹⁷ Il s'agit évidemment de pseudo-universaux : si l'on excepte le principe « *écrire pour son lecteur* », qui présente bien ce caractère, aucun précepte ou notion ne revient dans la totalité des 50 ouvrages.
- ¹⁸ Dans le numéro 2 de *Recherches en rédaction professionnelle*.

- ¹⁹ Pour mémoire, le premier consiste à répondre avant toute autre chose aux questions de base « Qui ? (a fait) Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ? », tandis que le second consiste à organiser l'information en paragraphes d'importance décroissante.
- ²⁰ « *Así como no concebimos una Facultad de Medicina donde los alumnos sean ajenos a la ciencia teórica y empírica de un simple practicante, tampoco se comprende una Facultad de Periodismo donde los alumnos sean solamente sociológicos, economistas y jurisperitos.* » notait par exemple l'un des fondateurs de l'enseignement du journalisme en Espagne Graña-González (1930, p. 25).
- ²¹ Question capitale, mais qui nous entraînerait trop loin du cadre de cet article.

RÉFÉRENCES

- Anderson, J. R. & Fincham, J. M. (1994). Acquisition of Procedural skills from examples. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 1322–1340.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aristote. *Rhétorique*. Trad. C.-E. Ruelle (1991). Paris : Librairie générale Française.
- Beaudet, C. (1998). Littératie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle, in G. Legault (Ed.) *L'intervention: usages et méthodes*. Sherbrooke : Éditions GGC, 69–89.
- Beaudet, C. (1999). Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire, in C. Guével et I. Clerc. (Eds.) *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000*. Ste Foy : Ciral — Université Laval, 3–18.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blundell, W. E. (1988). *The art and craft of feature writing*. New York : Plume.
- Charon, J.-M. (1990). Quelle formation pour quels journalistes ? *Médiapouvoirs*, 17, 115–124.
- Charon, J.-M. (Ed.). (1996). *Les journalistes et leur qualification*. Paris : CFPJ/ Observatoire des pratiques et des métiers de la presse.

- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55–81.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique ; Du savoir savant au savant enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211–245.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte ; Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Flesch, R. (1949). *The art of readable writing*. New York : Macmillan.
- Glaser, R. & Chi, M. (Eds.) (1988). *The Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graña-González, M. (1930). *La Escuela de periodismo*. Madrid : C.I.A.P.
- Guerke, L. & Hirst, M. (1996). Across the genres: How journalism is changing in the 1990s. *Australian Journalism Review*, 18 (1), 117–134.
- Haquin, B. (1995). Les entreprises de presse : des employeurs insatisfaits. *Presse Actualité*, 194 (juin 1985), 23–29.
- Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat & A. Péliissier (Eds.). *La rédaction de textes ; approche cognitive*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 51–101.
- Hayes, J. R., & Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. In Levy, C. M. & Ransdell, S. (Eds.). (1996). *The Science of Writing*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 29–55.
- Hughier, G., Maisonneuve, H. et al. (1992). *La rédaction médicale*. Paris : Doin.
- Jeffery, G. & Underwood, G. (1995). Writing as Problem-Solving: The Role of Concrete and Abstract Knowledge in the Production of Written Text. In G. Rijlaarsdam, H. van den Burgh & M. Couzjin (Eds.). *Current Trends in Writing Research: What is Writing?*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 61–86.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

- King, I. W. (1996). Learning to be an expert. *Actes de l'Eastern Academy of Management 1996 Meeting* (Crystal City, VA)
- Kintsch, W. (1997). *Comprehension ; A paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge university press.
- Labasse, B. (1999). La lisibilité rédactionnelle : fondements et perspectives. *Communication & langages*, 121, 86–103.
- Labasse, B. (1999). *La médiation des connaissances scientifiques et techniques ; Rapport à la Direction générale XII de la Commission Européenne*. Bruxelles : Commission Européenne — DG XII.
- Labasse, B. (2001). From linguistics to communication's didactics : the case of lexicology. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 33 (9), 217–243.
- Levy, C. M. & Ransdell, S. (Eds). (1996). *The Science of Writing ; Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- McCord, M. A. (1999). Training vs. Education: Technical Writing Programs within the Traditional English Department. *Actes du 26e colloque du Council for Programs in Technical and Scientific Communication*, Santa Fe, 14–16 octobre 1999.
- Medsker, B. (1996). *Winds of change ; Challenges confronting journalism education*. Arlington : Freedom Forum.
- Miller, D. W. (1940). The word pattern of news, in G. F. Mott (Ed.) *An outline survey of journalism*. New-York : Barnes & Noble, 45–54
- Piolat, A. & Péliissier, A. (Eds.). (1998). *La rédaction de textes ; approche cognitive*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Platon. *Gorgias*. Trad. J. Cazeaux (1996). Paris : Librairie générale Française.
- Quintilien. *Institution Oratoire*, Livre I. Trad. J. Cousin (1975). Paris : Belles Lettres.
- Quintilien. *Institution Oratoire*, Livre I. Trad. M. Nisard (1842). Bruxelles : Bibliotheca Classica Selecta. (version numérisée).

- Radloff, A., de la Harpe, B. & Zadnik, M. G. (1996). Developing science students' communication skills in the context of their discipline study: why we should and how we can. *Fourth International Conference on the Public Communication of Science and Technology*; Melbourne, 11–13 Novembre 1996.
- Rondelet, A. (1877). *L'art d'écrire*. Paris : Louis Vivès.
- Rotter, J.B. (1966). Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1).
- Sales, C. (1998). *La formation des journalistes* ; Rapport au ministre de la culture et de la communication. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.
- Stephens, M. (2000). A J-school manifesto. *Columbia Journalism Review*, 39 (3), 63-65.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1991). Literate expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.). *Toward a general theory of expertise*. Cambridge : Cambridge university press, 172–194.
- Servan-Schreiber, J. L. (1972). *Le Pouvoir d'informer*. Paris : Robert Laffont.
- Tardif, J. (1992/97). *Pour un enseignement stratégique ; l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.