

Aile

## Acquisition et interaction en langue étrangère

12 | 2000

Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères

---

# Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle pour des textes de spécialité ?

Katrin Lehnen, Ulrich Dausendschön-Gay et Ulrich Krafft

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/318>

ISSN : 1778-7432

### Éditeur

Association Encrages

### Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2000

Pagination : 123-145

ISSN : 1243-969X

### Référence électronique

Katrin Lehnen, Ulrich Dausendschön-Gay et Ulrich Krafft, « Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle pour des textes de spécialité ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/318>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle pour des textes de spécialité ?

Katrin Lehnen, Ulrich Dausendschön-Gay et Ulrich Krafft

---

*L'homme arrive novice à chaque âge de la vie.  
Chamfort*

- 1 Deux jeunes étudiantes, Janine (débutante) et Silke (4e semestre), qui prennent part à un cours d'analyse et de production de textes linguistiques<sup>1</sup>, rédigent ensemble un texte sur « Les particularités des textes scientifiques ». Elles disposent d'une feuille de travail où sont notés les résultats d'analyses d'articles linguistiques. Une première version de leur texte commence comme suit :

(1)Wissenschaftliche Texte zeichnen sich durch eine bestimmte Sorte von Texttyp aus.

Ziel dieses Texttyps ist es, eine klare Struktur zu schaffen.

Darüber hinaus geht es um Anschaulichkeit und Präzision.

Les textes scientifiques sont caractérisés par une certaine sorte de type de texte.

Ce type de texte a pour but de créer une structure claire.

Il s'agit d'autre part d'un style explicite et précis<sup>2</sup>.

- 2 Deux semaines plus tard, elles révisent leur texte, que d'autres participantes ont critiqué, demandant en particulier ce que signifiait « une certaine sorte de type de texte ». Voici le début de leur deuxième version :

(2) Wissenschaftliche Texte zeichnen sich im Vergleich zu anderen Texttypen durch das besondere Bemühen um eine klare Struktur und sprachliche Präzision aus. Dies ergibt sich aus dem Anspruch der Wissenschaft nach Eindeutigkeit.

Les textes scientifiques se caractérisent par rapport à d'autres types de texte en ce qu'ils s'efforcent de réaliser une structure bien organisée et une formulation précise. Ceci résulte de l'exigence de clarté propre aux sciences.

- 3 C'est un nouveau texte, qui élimine les maladresses de la première version et où les auteurs passent de l'énumération (« d'autre part ») de traits vagues (« une certaine sorte de type ») et abstraits (« créer une structure claire ») à une analyse fonctionnelle. Deux procédés ont permis ce progrès :
- les auteures mettent maintenant en contraste les textes scientifiques et les textes non-scientifiques : « Les textes scientifiques se caractérisent par rapport à d'autres types de texte en ce qu'ils s'efforcent de réaliser une structure bien organisée et une formulation précise », et ce contraste pose un cadre pour l'analyse suivante ;
  - elles justifient les spécificités qu'elles viennent de constater : « Ceci résulte de l'exigence de clarté propre aux sciences » et passent ainsi de l'énumération descriptive à l'argumentation.
- 4 Si nous analysons ce premier exemple du point de vue de la compétence rédactionnelle, nous distinguerons ainsi deux aspects de cette compétence. Nous constatons d'abord que les auteures passent d'une description qui se contente d'énumérer des traits à une analyse par contraste et comparaison : c'est l'aspect des stratégies rédactionnelles. La révision montre d'autre part que Janine et Silke ont une certaine idée des qualités d'un texte scientifique, qui tend à expliciter et à justifier les phénomènes observés, et qu'elles mettent leur savoir en œuvre. Les auteures semblent s'orienter vers un modèle de texte scientifique<sup>3</sup> qu'elles ont probablement développé en lisant, en analysant et en rédigeant des textes de spécialité.
- 5 Dans ce qui suit, nous voulons étudier l'acquisition de la compétence rédactionnelle pour des textes scientifiques en prenant en compte ces deux aspects de la compétence rédactionnelle scientifique : l'acquisition et la maîtrise de stratégies rédactionnelles ainsi que le développement des connaissances sur les normes et les conventions qui ont cours dans le domaine de la production scientifique.
- 6 Nous présenterons pour ce faire des groupes de novices (étudiantes en première et deuxième année) et d'experts (enseignants-chercheurs) qui documentent deux étapes de la biographie rédactionnelle. En comparant ces deux étapes, nous espérons pouvoir décrire avec plus de précision ce qu'on apprend quand on apprend à rédiger un texte scientifique. La comparaison se fera d'une part au niveau des produits, des textes. Mais les textes finis ne permettent qu'un regard très partiel sur la compétence, puisqu'ils ne révèlent rien ou très peu de choses sur le procès de production. Or, c'est au niveau de ce procès, du travail de production, qu'on pourra le mieux saisir ce qui fait la différence de compétence entre experts et novices. Nous tenterons donc de prendre en compte les activités de production : on peut tenter de les reconstruire en comparant différentes versions d'un texte (comme dans les exemples 1 et 2) et en étudiant les brouillons, ratures, surcharges etc. On peut aussi accéder plus directement aux activités de production en étudiant des « rédactions conversationnelles » : deux personnes rédigent ensemble un texte dont elles partageront la responsabilité. Elles seront obligées de se mettre d'accord sur l'ensemble et sur les détails du texte, donc de négocier entre elles sur un certain nombre de points. Nous pouvons, à travers l'enregistrement de ces négociations, prendre part au travail de rédaction. Nous disposons d'enregistrements audio et vidéo de rédactions conversationnelles<sup>4</sup>.
- 7 Nous esquisserons d'abord le cadre théorique de nos réflexions (chapitre 2). Puis nous présenterons quelques analyses qui permettront de concrétiser nos hypothèses (chapitre 3).

- 8 Les débutantes sont des étudiantes d'une vingtaine d'années. Si elles sont novices en linguistique, elles ont une riche expérience rédactionnelle, puisqu'elles écrivent depuis l'âge de cinq ou six ans et qu'elles ont suivi jusqu'au bac des cours portant explicitement sur la rédaction (allemand et langues étrangères) ou comportant des rédactions (sciences humaines, sciences sociales), sans parler des lettres ou d'autres textes rédigés en dehors de l'école. On peut donc supposer qu'elles ont parcouru le cycle acquisitionnel que Bereiter a décrit le premier (Bereiter, 1980) et qui a été repris depuis par nombre de chercheurs<sup>5</sup>. Dagmar Wolf (1999) a analysé en détail et évalué ces différentes études et les théories auxquelles elles ont donné lieu, et elle constate de nettes convergences. Voici un résumé de ces résultats (Wolf, 1999 : 337-374).
- 9 Tous les auteurs étudient l'acquisition de compétences rédactionnelles par des enfants et des adolescents<sup>6</sup>. Ils en viennent à distinguer des étapes (certains parlent de « phases ») qu'on peut caractériser en décrivant les « stratégies rédactionnelles » qu'on acquiert à tel moment. Si les dénominations et les descriptions des stratégies diffèrent dans beaucoup de détails<sup>7</sup>, Wolf énumère une série de points communs.
- 10 1. Au début du procès acquisitionnel, l'enfant met bout à bout des bribes. Puis il développe des stratégies de knowledge telling (Bereiter & Scardamalia, 1987) : dans une première étape, il apprend à verbaliser son savoir selon un ordre purement associatif et en maintenant un point de vue strictement subjectif.
- 11 2. Deuxième étape : tout en maintenant la perspective subjective, le rédacteur cherche à s'orienter vers des normes orthographiques, stylistiques, etc. Au niveau du texte, ces normes correspondent à des règles ou des modèles qui peuvent ordonner la disposition séquentielle : ordre chronologique, ordre systématique tel qu'il se présente dans l'objet, ordre de logique actionnelle dans les actions qu'il faut verbaliser.
- 12 3. L'apprenant apprend ensuite à prendre en compte la perspective du lecteur. Il introduit ainsi une nouvelle perspective, ce qui demande et permet de prendre ses distances par rapport aux contenus. Le scripteur dépasse ainsi le knowledge telling et accède aux stratégies du knowledge transforming (Bereiter & Scardamalia, 1987).
- 13 C'est là une étape décisive dans l'acquisition de la compétence rédactionnelle. À partir de ce moment, le développement de cette compétence ne semble plus conditionné par le développement cognitif de l'enfant, mais plutôt par les contraintes des tâches. À ce niveau apparaît ce que Bereiter (1980) nomme « l'écriture épistémique », une écriture qui sert non seulement à transmettre, mais aussi à produire du savoir. En effet, la « transformation du savoir » exige des planifications complexes et des révisions ; à travers elles, l'auteur peut produire un savoir qu'il ne possédait pas au début de son travail rédactionnel<sup>8</sup>.
- 14 4. Enfin, la stratégie la plus complexe demande au rédacteur de coordonner les différentes perspectives et contraintes : point de vue de l'auteur, point de vue du lecteur, contraintes de contenu, contraintes de normes, de schémas à respecter, etc.
- 15 On décrit donc le parcours acquisitionnel en nommant les compétences qu'il faut acquérir pour enrichir les moyens qu'on possède déjà par une stratégie nouvelle, plus complexe : mettre en mots des contenus (1), s'orienter vers des normes et des schémas (2), prendre en compte le point de vue du lecteur (3), coordonner des perspectives et des normes (4). Remarquons qu'il ne s'agit pas là d'un développement cognitif piagétien, où la nouvelle étape effacerait en l'intégrant ce que l'apprenant avait déjà acquis. Les stratégies sont au contraire des savoir-faire, des pratiques, et apprendre à manier une nouvelle stratégie,

plus complexe, c'est enrichir son répertoire. On peut donc considérer la liste des étapes dans le parcours acquisitionnel comme une liste des stratégies dont l'apprenant disposera à la fin de ce parcours. Les stratégies moins complexes, telles qu'énumérer des contenus ou appliquer un schéma rédactionnel, restent à disposition ; même s'il est probable que l'acquisition de nouvelles stratégies, en complexifiant la compétence rédactionnelle, remodèle ce qui était acquis, les stratégies plus simples ne disparaissent pas, au contraire : le rédacteur avancé les manie mieux et avec plus de facilité.

- 16 Inversement, une stratégie ne s'apprend pas d'un coup et une fois pour toutes. On la maîtrisera mieux ou moins bien, selon qu'on aura plus ou moins de pratique. Et surtout, on apprend à maîtriser une stratégie par rapport à une tâche (ou un type de tâche) donnée : au moment où l'on aborde un nouveau type de tâche, il faut apprendre à le traiter. C'est là une situation fréquente où se trouvent régulièrement les adolescents ou les jeunes adultes au cours de leur formation professionnelle qui les confronte à de nouvelles tâches dans des domaines qu'ils ne connaissent pas encore. On observe alors qu'ils reprennent le cycle acquisitionnel que nous avons décrit pour l'apprentissage de la rédaction : se familiariser avec les contenus en s'exerçant à la mise en mots, énumérer les contenus, apprendre à se conformer aux modèles de texte qui ont cours, puis à prendre en compte le nouveau type de lecteur. La maîtrise rédactionnelle complète de la nouvelle tâche demandera de coordonner toutes ces exigences<sup>9</sup>.
- 17 Nous pouvons à présent décrire plus précisément la situation de nos rédactrices novices : elles ont au cours du cursus scolaire appris à traiter certaines tâches rédactionnelles, pour lesquelles elles ont certainement acquis une certaine expérience du knowledge telling et du knowledge transforming. Mais elles n'ont certainement pas eu à rédiger de texte linguistique, ce qui demande de mettre en mots des contenus tout nouveaux, à respecter des normes qu'elles connaissent peu ou pas (deuxième étape) et de prendre en compte la perspective d'un lecteur linguiste (troisième étape). Il faudra qu'elles reprennent pas à pas le cycle acquisitionnel et qu'elles l'appliquent à ce nouveau domaine. C'est à ce prix qu'elles pourront finalement rédiger des textes qui soient acceptables pour des lecteurs appartenant à la « communauté discursive » des linguistes<sup>10</sup>.
- 18 Nous devons la notion de « communauté discursive » (Diskursgemeinschaft) à Pogner (1997, 1999)<sup>11</sup> qui la définit comme suit :
- 19 Les membres d'une communauté discursive envisagent de la même façon les modes de communication et les textes (ou types de textes) acceptables dans la communauté. On peut comprendre les attentes et les conventions d'une communauté discursive comme découlant des tâches que traite la communauté, mais aussi comme l'expression de son idéologie (Pogner, 1999 : 145 ; trad. U.K.).
- 20 Cette définition, très simple à première vue, est riche d'implications<sup>12</sup>. On peut considérer les linguistes comme formant une communauté discursive. Cette communauté partagerait une langue de spécialité, des connaissances, des lectures, des références, des sujets considérés comme intéressants et dignes d'être traités ; en ce qui concerne plus spécialement la production écrite, des types de textes acceptables, des modes d'argumentation considérés comme valides dans cette spécialité, des critères d'évaluation. On peut considérer que forment des communautés discursives les juristes, ou les diplomates<sup>13</sup>, les médecins, les ingénieurs électroniciens, des branches de l'administration, etc. Les communautés discursives peuvent être internationales (c'est le cas par exemple des disciplines universitaires). Elles peuvent se constituer, comme celles

que nous avons nommées, dans des disciplines et des institutions, mais aussi autour de projets : Pogner développe son concept en analysant les travaux d'un bureau d'ingénieurs danois chargés d'imaginer pour une ville allemande un concept d'approvisionnement en énergie, et qui finissent par former avec leurs partenaires allemands une communauté discursive (exemple qui montre en particulier le côté historique, pour l'individu : biographique, d'une telle communauté).

- 21 La notion de « communauté discursive » partage avec celle de « communauté linguistique », qui a certainement servi de modèle, une grande flexibilité<sup>14</sup>. Il est souvent difficile de tracer précisément les limites des groupes. Un linguiste se sentira plus « chez soi » en lisant le texte d'un historien qu'en lisant celui que peut lui envoyer son percepteur, et pourra lire, s'il travaille lui-même sur la grammaire de l'énonciation, le texte d'un générativiste comme appartenant à un « patois » difficile à comprendre. D'autre part, entrer dans une communauté discursive est un procès qui peut durer des années ; l'appartenance à la communauté est donc souvent une question de degré.
- 22 En reprenant le concept de « communauté discursive » pour en faire le cadre de nos analyses, nous marquons que nous considérons l'acquisition d'une compétence rédactionnelle spécifique comme faisant partie d'apprentissages plus complexes, qui comprennent en particulier l'acquisition de connaissances, d'une langue de spécialité et de façons de dire qui ont cours dans la communauté<sup>15</sup> ; et que décrire l'acquisition de la compétence rédactionnelle comportera des aspects normatifs et biographiques. Il n'est évidemment pas possible de décrire ici des processus aussi complexes. Mais on peut s'attendre en étudiant des moments de l'acquisition de la compétence rédactionnelle à voir surgir et à devoir prendre en compte des facteurs qui n'ont à première vue que des rapports très indirects avec l'écriture, comme par exemple la compétence de lecture, elle-même liée à l'acquisition de connaissances dans le domaine en question (voir infra 3.3.).
- 23 Les textes de Janine et Silke (exemples 1 et 2) exemplifiaient deux aspects de la compétence rédactionnelle : le passage d'une énumération de traits à la description par contraste et comparaison, et la prise de conscience des qualités propres au texte scientifique qui se manifeste dans des justifications (« Ceci résulte de l'exigence de clarté propre aux sciences »). Dans ce qui suit, nous prendrons en considération des données complémentaires que nous avons recueillies au cours de la rédaction du premier texte de Silke et Janine (l'enregistrement du processus de rédaction et les notes que les étudiantes ont prises pendant la rédaction) et le processus rédactionnel de deux autres novices, Monika et Kristin.
- 24 L'enregistrement de la première rédaction de Janine et Silke contient des passages où se manifestent les difficultés qu'elles rencontrent :
- (3)<sup>16</sup> Silke : halt irgendwie halt das besondere an dem texttyp is ja daß ehm. daß= er halt ehm.. daß= es mög- auch möglichst eh.. möglichst präzise. ehm. präzise zu sein/also alles eben zu defini/zu definieren und weitere anmerkungen zu geben und. möglichst. ehm auch
- Silke : ben je sais pas ben ce qui est particulier à ce type de texte c'est que ehm. ben qu'il est ehm.. que c'est aussi. aussi euh.. aussi précis que possible. ehm. ça doit être aussi précis que possible/donc tout défin/tout définir et mettre des annotations et. si possible. euh aussi
- 25 Nous relevons tous les ingrédients d'une production verbale problématique qui tourne en rond : hésitations, répétitions, auto-corrections et ruptures, structures syntaxiques inachevées, emploi massif de particules ; les projets cognitifs (« ce qui est particulier à ce type de texte c'est que ») restent incomplets, et Silke n'arrive pas à concevoir une

structure globale de sa production. Le passage que nous venons de citer est extrait d'un épisode plus long où Silke et Janine ne réussissent pas à formuler leur projet - toujours avec peu de collaboration de la part de Janine, qui semble être encore plus dépassée par la tâche que Silke. Finalement, S et J constatent que leurs activités rédactionnelles sont complètement bloquées :

- (4) 1 Silke : wieso/ich kann/warum kann ich eigentlich/ich kann echt nicht schreiben  
 2 Janine : vor allem über nen wissenschaftlichen text auch noch  
 3 Silke : [2 Minuten später] ich bin echt behämmert ich kann nicht (?..) ich kann nicht denken  
 4 Janine : ich denke und denke und da kommt nichts bei raus  
 1 Silke : pourquoi/j'arrive/mais enfin pourquoi j'arrive pas/j'arrive plus à écrire  
 2 Janine : et puis surtout sur un texte scientifique par dessus le marché  
 3 Silke : [2 minutes plus tard] je suis complètement dingue j'arrive pas (?..) j'arrive plus à penser  
 4 Janine : je réfléchis je réfléchis et puis rien pas de résultat

26 Les ratures et corrections dans le brouillon de S et J confirment ce désarroi local :

- (5) Wissenschaftliche Texte zeichnen sich durch eine bestimmte Art Sorte von Texttyp aus.  
~~Dieser Texttyp ist um\* bemüht~~  
 \* eine klare Struktur, Anschaulichkeit und Präzision  
 Ziel dieses Texttypes ist es eine klare Struktur zu schaffen.  
 Darüber hinaus geht es um Anschaulichkeit und Präzision  
 Les textes scientifiques sont caractérisés par une certaine manière sorte de type de texte.  
~~Ce type de texte tend à\*~~  
 \* une structure claire, un style explicite et précis  
 Ce type de texte a pour but de créer une structure claire.  
 Il s'agit d'autre part d'un style explicite et précis.

27 Monika et Kristin, novices elles aussi, sont confrontées à la même tâche que Silke et Janine ; mais à la différence de ces dernières, qui ont choisi de parler de « types de textes scientifiques », M et K ont décidé de faire un texte sur « la structure de textes scientifiques ». Voici d'abord le résultat de leurs efforts :

- (6) In unserem wissenschaftlichen Beitrag zum Thema Wissenschaftssprache befassen wir uns verstärkt mit der Gliederung von Texten.  
 Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich besonders durch die Gliederung aus.  
 Für einen wissenschaftlichen Text ist ein abstract empfehlenswert, dieser das Thema kurz darstellt und zusammenfaßt.  
 Auf den abstract folgt meistens eine kurze Einleitung, die den inhaltlichen Zusammenhang einführt.  
 Auch die Kapitelüberschriften sind ein wichtiger Bestandteil für wissenschaftl. Arbeiten. Sie teilen den Text in thematische Abschnitte ein und verhelfen dem Leser zu einer groben Übersicht des Inhalts.  
 Die Kapitelüberschriften sind meist häufig fettgedruckt, im Gegenteil zu den darunterstehenden hinweisenden Überschriften. Diese besonders die Feingliederung des Themas kennzeichnen.  
 Dans notre contribution scientifique au sujet de la langue scientifique nous nous pencherons notamment sur la structuration de textes.  
 La rédaction scientifique se caractérise surtout par la structuration.  
 Pour un texte scientifique on recommande un résumé, lequel présente rapidement et résume le sujet.  
 Le résumé est en général suivi d'une courte introduction qui introduit dans le domaine.

Les titres de chapitres sont également une partie importante d'études scientifiques. Ils divisent le texte en parties thématiques et aident le lecteur à acquérir une première idée du contenu.

Les titres de chapitres sont ~~en général~~ souvent en gras, au contraire des titres indicatifs placés en dessous. Lesquels marquent plus spécialement la structuration fine du sujet<sup>17</sup>.

- 28 Ce texte présente quelques particularités que nous pourrions résumer sous l'étiquette du knowledge telling :
- 29 – La phrase introductive annonce le sujet sur un niveau métacommunicatif, sans noter d'aspects thématiques ; l'alinéa qui suit souligne son caractère méta. Nous remarquons une rupture énonciative entre la première phrase, formulée dans la perspective des rédactrices (« Dans notre contribution scientifique... nous nous pencherons ») et la deuxième, qui efface toutes les traces de subjectivité (« La rédaction scientifique se caractérise... »).
- 30 – Le texte manque de cohérence interne, en particulier dans la partie sur les titres : les rédactrices énumèrent des aspects de la structure d'un texte scientifique en reprenant les notes proposées par la feuille de travail qu'on leur avait distribuée. Plus généralement, elle se contentent d'une énumération additive, sans plan global préconçu. Nous cherchons en vain un fil argumentatif.
- 31 – À ces caractéristiques du texte correspondent, aux niveaux syntaxique et stylistique, des préférences pour des formulations normatives/didactiques (« on recommande ») et impersonnelles ou passives.
- 32 Le texte de Monika et Kristin confirme ce que nous avons trouvé dans le premier texte de Silke et Janine et dans les documents de sa production : les novices ne savent pas encore appliquer, pour produire des textes de ce type nouveau, les stratégies plus élaborées qu'elles ont acquises dans et pour d'autres communautés discursives (voir supra chapitre 2). Plus précisément, Monika et Kristin restent au niveau le plus simple, la verbalisation successive des contenus. Il est intéressant de remarquer que tout en étant incapables de faire mieux, elles ont conscience que leur production est inadéquate (nous soulignons en gras) :

(7) 1 Kristin : ((Formulierungsvorschlag)) wissenschaftliches schreiben zeichnet sich beSONders durch.. die GLIEderung aus + oder

2 Monika : ja kann man so sagen

3 Kristin : und dann kann man ja erzählen [37 Sekunden Pause, Kristin schreibt]

4 Monika : **wolln wir das denn dann einfach so aufzählen das hört sich dann auch doof an**

5 Kristin : **nein wir müssen das noch erklären was das is würd ich sagen oder** (4)

6 Monika : ((leise, vorlesend)) zeichnet sich durch die Gliederung eines textes aus +

7 Kristin : ((Vorschlag)) zu ANfang. dieses textes (5) +

8 Monika : ((Vorschlag)) muß+

9 Kristin : ((Vorschlag)) steht oft ein abstract +

1 Kristin : ((Proposition de formulation)) la rédaction scientifique se caractérise SURtout par.. la structuration + d'accord'

2 Monika : oui on peut dire comme ça

3 Kristin : et puis après on peut raconter [Pause 37 secondes, Kristin écrit]

4 Monika : **tout ça on va simplement l'énumérer ça va avoir l'air bête**

5 Kristin : **non il faut encore expliquer ce que c'est enfin moi je pense non'**

6 Monika : ((bas, en lisant)) se caractérise par la structuration du texte +

7 Kristin : ((proposition)) au début. de ce texte + (pause 5 secondes)



8 Monika : ((proposition)) il faut +

9 Kristin : ((proposition)) on trouve souvent un abstract

33 On voit que Monika et Kristin savent bien qu'il faudrait « expliquer » (4 Monika, 5 Kristin), mais que ce savoir reste théorique, que tout en ayant conscience de ce qu'il faudrait faire, elles ne réussissent pas - pas encore - à mettre leur savoir en pratique, accaparées qu'elles sont par les difficultés de la mise en mots des contenus bruts.

34 Jusqu'ici, nous avons pu constater l'existence de trois types de compétence différents : la simple verbalisation des contenus chez les novices (1<sup>re</sup> version du texte de Silke et Janine, texte de Monika et Kristin), la conscience de l'insuffisance de cette stratégie (Monika et Kristin), la compétence de retravailler le texte pour aboutir à une analyse fonctionnelle (2<sup>e</sup> version du texte de Silke et Janine, exemple 2). En fait, cette troisième compétence revient en particulier à Silke qui, peut-être parce qu'étudiante de deuxième année, semble plus avancée que ses partenaires débutantes ; nous pouvons l'observer au travail avec Monika, lorsque la (nouvelle) dyade Monika-Silke révise le texte produit par Monika et Kristin (voir exemple 6). Nous résumons, à partir d'un passage trop long pour être présenté en entier, les facettes de sa compétence rédactionnelle avancée :

35 – Silke cherche, toujours à la différence de Monika, un focus général qui donne au texte une orientation argumentative :

(8) Silke : (?wissenschaftsprache) das brauch ja gar nicht rein ob das um wissenschaftssprache geht **es geht ja im prinzip um wissenschaftliche texte**

Monika : wissenschaftliche ja

Silke : also ist das thema wissenschaftliche texte. und jetzt irgendwie herausstellen

Silke : (? langue scientifique) on n'a pas besoin de mettre ça s'il s'agit de langue scientifique **en principe il s'agit de textes scientifiques**

Monika : scientifiques oui

Silke : bon le sujet c'est donc les textes scientifiques. et maintenant il faut souligner

36 – Silke propose une introduction du texte qui remplace la formule métacommunicative/non-thématique par une entrée directe dans le sujet, projetant en même temps une structure binaire qui organise le texte à produire à partir d'un schéma macro-syntaxique (sowohl... als auch/d'une part... d'autre part) :

(9) Monika : muß man nicht irgendwie so wir dachten so = n einleitenden satz oder so der müßte schon darüber damit jetzt der leser überhaupt weiß worums hier jetzt geht

Silke : ja ja aber da würd ich halt irgendwie nichts mit wir oder ich oder so machen sondern einfach halt sowas wie. ehm.. ((Vorschlag)) wissenschaftliche texte zeichnen sich ehm sowohl durch eine besondere glie- sowohl durch eine spezifische gliederung des textes als auch +

Monika : est-ce qu'il faut pas je sais pas on s'est dit une phrase d'introduction il en faudrait une pour que le lecteur sache de quoi il s'agit là

Silke : oui oui mais moi je mettrais rien avec nous ou je quoi mais tout simplement quelque chose comme. ehm.. ((proposition)) les textes scientifiques sont caractérisés d'une part par une structuration spécia/d'une part par une structuration spécifique du texte et d'autre part +

37 – Silke distingue l'essentiel de l'accessoire et montre ce faisant qu'elle dispose d'une conception générale du contenu et de la structure du texte qu'elle rédige :

(10) Silke : also solche die/was hier am anfang steht einmal dies ((bezieht sich auf den Text)) in unserm lelele befassen wir uns bla damit und nachdem wir die gliederung abgehandelt haben machen wir das und das **das brauch überhaupt nich rein diese sachen**

Silke : bon alors ces/ce qu'il y a ici au début y a déjà marqué ((renvoie au texte écrit)) dans notre nanana nous nous pencherons blabla après après avoir parlé de la structuration nous ferons ceci et cela ça **on n'en a vraiment pas besoin de ces choses-là**

- 38 – Comme dans la deuxième version du texte qu'elle avait rédigé avec Janine (exemples 2), Silke cherche à justifier et fonctionnaliser les particularités qu'elles ont observées :

(11) Silke : ja ja du schließt ja den rest nicht aus. wenn du sagst ((Vorschlag)) wissenschaftliche texte ehm zeichnen sich durch ehm + **oder am besten** natürlich gleich wieder mit ner begründung ((Vorschlag)) durch den anspruch der wissenschaft nach eindeutigkeit und genauigkeit zeichnen sich wissenschaftliche. zeichnen sich wissenschaftliche texte auch ehm oder ist auch die gliederung. zeichnet sich auch die gliederung ehm des textes (2) ehm und der inhaltliche aufbau oder ehm durch den warte mal + **also daß du das begründest** weil irgendwie

Silke : oui oui tu n'exclus pas le reste. si tu dis ((proposition)) ce qui est particulier aux textes scientifiques euh + **ou alors ce qu'il faut bien sûr c'est tout de suite une justification** ((proposition)) en raison de l'exigence de clarté et de précision propre aux sciences les textes scientifiques sont également marqués ou la structuration est également. la structuration euh des textes (2 secondes) euh et la disposition des contenus ou euh par le attends + bon **il faut que tu argumentes** parce que je sais pas

- 39 – Silke connaît déjà et sait utiliser des schémas de textes<sup>18</sup>. On observe par exemple que quand elle prépare un résumé ou rédige des thèses à partir d'un texte philosophique, Silke imagine d'abord et verbalise un schéma du texte à produire en marquant des cases vides qu'elle remplira au cours de la rédaction. Voici un exemple de ce procédé<sup>19</sup> :

(12) Silke : dann kann man sagen nämlich so sie ehm dann im nächsten schritt führt sie die argumente vor faßt die argumente zusammen und widerlegt sie dann schritt für schritt **und so weiter** und kommt dann hinterher zu **dem und dem** ergebnis und macht den und den vorschlag

Silke : alors on peut donc dire comme ça elle euh alors étape suivante elle donne les arguments résume les arguments et puis les réfute point par point etcetera et après elle arive à **telle et telle** conclusion et fait **telle ou telle** proposition

- 40 – Dernière remarque : Silke travaille sur la forme à inscrire. Dans l'exemple 9 ci-dessus par exemple, l'auto-corrrection de besondere gliederung (« structuration spéciale ») en spezifische gliederung (« structuration spécifique ») remplace le lexème courant par un terme emprunté au langage universitaire. Elle pose explicitement qu'il ne suffit pas de dire ce qu'on veut écrire, mais qu'écrire suppose un travail sur la langue (und das jetzt natürlich noch besser formuliert/» et ça bien sûr il faut maintenant le dire mieux »). À la fin du passage, elle réprimande vertement Monika qui ne voit toujours pas la nécessité de travailler la mise en mots avant de l'inscrire :

(13) Monika : mann laß uns das mal versuchen eben aufzuschreiben (?also das jetzt alles)

Silke : ((entnervt)) ja wir ham das ja noch gar nicht formuliert (3) das war ja jetzt erstmal nur inhaltlich +

Monika : ((sehr leise)) ja

Silke : also jetzt noch nicht schreiben weil ham wir ja jetzt noch gar nicht formuliert

Monika : bon alors on va essayer de noter ça (?alors tout ça)

Silke : ((excédée)) mais on n'a pas encore formulé (pause 3 secondes) ça c'était seulement pour voir le contenu +

Monika : ((très bas)) oui

Silke : alors maintenant il faut pas encore écrire parce qu'on n'a pas encore formulé

- 41 Ce passage montre également que le savoir-faire rédactionnel de Silke comporte une conscience développée des processus de rédaction ; elle sait distinguer entre la verbalisation pour la production de contenus et la recherche de la bonne forme pour le texte<sup>20</sup>.
- 42 Nous avons vu dans les exemples (3) et (4) Silke dépassée par la tâche au point de ne plus « arriver à penser », et dans l'exemple (1) les résultats effectivement très médiocres de ses efforts, et l'on peut donc se demander d'où lui viennent les compétences que nous venons d'énumérer. La réponse – hypothétique ! –, c'est qu'elle a appris : c'est la troisième fois qu'elle travaille ce sujet, c'est en particulier la deuxième tâche de révision, et sur un texte qui non seulement traite à peu près le même sujet, mais qui offre aussi le même type de défauts que le texte qu'elle avait elle-même produit (exemple 1) et qu'elle a réussi à corriger (exemple 2). C'est par la pratique que Silke acquiert peu à peu ces compétences pratiques, valables pour un domaine de pratiques (Mondada & Pekarek Doehler, ce volume).
- 43 Une tâche qu'on a proposée aussi bien aux débutants qu'aux experts était de résumer un article de sociolinguistique<sup>21</sup>. Résumer est un exercice extrêmement scolaire, mais très pertinent pour la communauté discursive des linguistes (entre autres), puisqu'il demande d'abord de comprendre un texte puis d'en reproduire l'essentiel. Les experts Helen et Edgar vont droit au but. Dès le début de la séance, Helen se concentre et esquisse, en un seul énoncé, le plan du résumé :
- (14) [16 Sekunden Pause. Helen liest auf erster Seite, Edgar blättert eine Seite weiter, guckt Helen zu]  
 Helen : vielleicht sollte man mit so nem grundsätzlichen satz anfangen daß (2) oder so ner grundsätzlichen einordnung daß= es ne auseinandersetzung is mit der these.. daß zwischengeschlechtliche. kommunikation. eh so funktioniere wie zwischen zwei verschiedenen kulturen' und daß sie eben dagegen diese these kritisiert und und stattdessen am ende wenn ich das richtig vor/verstanden habe. eh n eher performatives (2) konzept von doing gender vorschlägt [H blickt auf, dreht sich zu E]  
 [Pause 16 secondes. Helen lit première page, Edgar tourne une page, regarde faire Helen]  
 Helen : peut-être qu'il faudrait commencer par une phrase générale comme quoi ((2 secondes)) ou définir le cadre en disant que c'est une discussion de la thèse.. qui dit que la communication. entre les sexes. euh fonctionne comme entre deux cultures différentes et que justement elle critique cette thèse et qu'à la fin si j'ai bien compris. elle propose une conception plutôt performative ((2 secondes)) de doing gender [Helen lève les yeux, se tourne vers Edgar]
- 44 Helen prévoit une phrase d'introduction qui donne une orientation thématique, formule la thèse que présente et critique Günthner, l'auteur de l'article, (« la thèse qui dit que la communication. entre les sexes. euh fonctionne comme entre deux cultures différentes »), esquisse les étapes principales de l'argumentation et caractérise la proposition de Günthner (« une conception plutôt performative de doing gender »). Tout le long de sa prestation, Helen se concentre sur la première page de son texte, et elle marque qu'elle a fini en levant les yeux et en se tournant vers Edgar, qui l'a regardée faire en se gardant de l'interrompre.
- 45 La performance d'Helen<sup>22</sup> ne semble pas étonner Edgar : ils sont experts, et ils ont l'habitude de travailler ensemble. Ils savent donc comment se fait un résumé (question longuement débattue par les dyades débutantes), et Helen a une représentation très claire du contenu, ce qui lui permet d'en donner un abrégé structuré qui sert aussi bien à planifier le résumé qu'à offrir à Edgar une possibilité de contrôle. Cette compétence de

lecture suppose d'une part qu'on a l'habitude de ces textes, qu'on s'est exercé à les lire ; d'autre part, qu'on dispose de certains savoirs, de notions, de références qui permettent de contextualiser les arguments de l'auteur et d'en parler (« une conception plutôt performative de doing gender »). La proposition d'Helen mène directement à la première phrase du résumé :

(15) Günthners Aufsatz formuliert eine Kritik an dem von Maltz/Borker und Tannen unternommenen Versuch, Gumperz' Konzept der unterschiedlichen Kontextualisierungskonventionen in der interkulturellen Kommunikation auf zwischengeschlechtliche Kommunikation zu übertragen.

*L'étude de Günthner propose une critique de Maltz/Borker et de Tannen qui veulent appliquer à la communication entre les sexes la conception des conventions de contextualisation divergentes, conception que Gumperz avait développée pour décrire la communication interculturelle.*

- 46 Dans les discussions des dyades débutantes, on voit parfois le même effort de compréhension par contextualisation ; mais, manquant de références, les jeunes étudiantes sont obligées de se rabattre sur leur expérience quotidienne pour trouver des contextes :

(16) Silke : weil man dann auch sacht wenn man frauen dann so ehm typisch weibliche eigenschaften. anerkennt so unter dem motto ihr seid ja so wahnsinnig harmoniebedürftig und so wahnsinnig kommunikativ aber auch so unter dem motto eh dafür könnt ihr euch aber irgendwie nicht durchsetzen

Janine : wollt ich grad sagen das wird also ziemlich ehm abgewertet was am anfang ganz also au- so aussieht frauen verwenden mehr frageformen und sowas das hört sich alles ganz positiv an aber im nachhinein weil das ja immer wieder aufgegriffen wird

Silke : parce qu'on dit aussi quand on accorde aux femmes des qualités typiquement féminines d'après le principe vous avez tellement besoin d'harmonie et vous êtes tellement communicatives mais en revanche vous ne savez pas vous imposer

Janine : c'est ce que je voulais dire en fin de compte c'est toujours négatif ce qui au départ semble enfin les femmes utilisent plus de formes interrogatives etcetera à première vue c'est assez positif mais après parce qu'on y revient toujours

- 47 Nous avons déjà vu que Silke est plus compétente que la plupart de ses camarades. Nous avons effectivement des exemples où les débutantes capitulent carrément devant la tâche de compréhension. Ainsi en est-il dans l'extrait suivant, où Anke se demande naïvement s'il est bien nécessaire de comprendre puisqu'il ne s'agit que de résumer, ce qu'elle conçoit apparemment comme une opération purement technique :

(17) Hilde : ich fand den text schon schwierig weil er wieder. ehm.. revidiert

Anke : immer wieder was verwirft

Hilde : was er was er vorher gesagt hat und dann wieder auf unterschiedliche positionen eingeht und dann wieder darauf zurückkommt was er zuerst gesagt hat.

Anke : **wir müssen den ja jetzt nur zusammenfassen** [blättert im Text] guck mal hier stehn doch so große überschriften vielleicht kann man das danach so = n bißchen

Hilde : j'ai trouvé le texte assez difficile parce qu'il. euh retire

Anke : parce qu'il rejette toujours quelque chose

Hilde : ce qu'il a dit avant et puis il discute différentes thèses et puis il revient sur ce qui a été dit au début

Anke : mais maintenant **il s'agit seulement de le résumer** [en feuilletant] regarde là il y a ces gros titres peut-être qu'on peut prendre ça

- 48 Ces exemples, comme les autres analyses que nous avons proposées, montrent que la compétence rédactionnelle dans une communauté discursive suppose qu'on dispose d'une certaine expertise dans le domaine en question ; le savoir-dire rédactionnel et le savoir-faire scientifique sont dans un rapport d'interdépendance et d'interaction. Le chercheur qui se penche sur l'acquisition de la compétence rédactionnelle peut, à des fins d'analyse, se concentrer sur la description des stratégies rédactionnelles. Mais cette démarche analytique est une abstraction : la compétence rédactionnelle est liée à un domaine, et pour l'acquérir, il faut devenir membre de la communauté discursive.
- 49 Apprendre la rédaction dans une communauté discursive est un procès complexe et difficile. Les exemples que nous avons donnés suggèrent qu'on pourrait faciliter la tâche aux apprenants en les guidant, ce qui implique un enseignement : comment fait-on ?, et surtout une pratique : l'occasion de s'exercer et de se corriger. Les étudiants pourraient ainsi accéder plus sûrement à la compétence que l'enseignant attend de celui qui travaille un exposé ou un mémoire de maîtrise. C'est une compétence encore restreinte, suffisante en milieu pédagogique. L'étudiant passera dans une nouvelle communauté discursive s'il choisit de quitter ce milieu protégé pour entrer dans la recherche. Il sera alors une nouvelle fois novice et devra entreprendre un nouveau cycle acquisitionnel. Nous supposons qu'en étudiant les processus à l'aide desquels les chercheurs novices s'intègrent peu à peu dans la communauté discursive de leur domaine de recherche, nous pourrions faire le même type d'observations et d'interprétations que pour les étudiantes débutantes. Nous pourrions observer la production de premières versions de projets et de textes, les propositions de restructuration, de reformulation, de révisions terminologiques et bien d'autres activités de la part de co-lecteurs sollicités, les débats et négociations de sens, qui débouchent enfin sur une version classée définitive, envoyée à l'éditeur ou soumise au jury. Ce n'est que peu à peu que le chercheur débutant apprendra à s'intégrer dans ce milieu pour ainsi dire naturel et à profiter, comme nous l'avons fait très explicitement dans cet article, des ressources qu'offre la communauté.
- 50 L'article doit beaucoup aux remarques judicieuses et suggestives de Lorenza Mondada, de Simona Pekarek Doehler et d'un Lecteur Anonyme. Nous les remercions d'avoir bien voulu nous décharger ainsi d'une partie de notre responsabilité (le Lecteur Anonyme nous a en particulier poussés à formuler un titre plus adéquat).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- BECKER-MROTZEK, M. 1997. Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- BEREITER, C. 1980. Development in Writing. In Gregg, L. W. & E. R. Steinberg (Dir), Cognitive processes in Writing, 73-93, Hillsdale N.J.
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA 1987. Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition. In Rosenberg & Sheldon (Dir) : Advances in Applied Psycholinguistics. Vol.2. Cambridge.

- FEILKE, H. 1996. Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In Ludwig, O. & H. Günther (Dir), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use*, Vol. 2, 1178-1191, Berlin/New York.
- FEILKE, H. & G. AUGST 1989. Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In Antos, G. & H.P. Krings (Dir), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, 297-327, Tübingen.
- FOUCAULT, M. 1971. *L'ordre du discours*. Gallimard, Paris.
- GÜLICH, E. & U. KRAFFT 1998. Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen. In Wirrer, J. (Hg.) : *Phraseologismen in Text und Kontext*, 11-38, Aisthesis, Bielefeld.
- GÜNTHNER, S. 1992. Sprache und Geschlecht : Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation ? In *Linguistische Berichte n° 138*, 123-142.
- HUDSON, R.A. 1980. *Sociolinguistics*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- KRAFFT, U. & U. DAUSENSCHÖN-GAY 1997. Les rédactions conversationnelles : construire ensemble un modèle de texte. In Grossen, M. & B. Py (Dir), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, 175-202, Niestlé, Neuchâtel.
- LUDWIG, O. 1994. Schreiben : Arbeit am Stil. In *Praxis Deutsch n° 21*, Fasc. 126, 18-22.
- MONDADA, L. & S. PEKAREK DOEHLER (ce volume) : *Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?*
- POGNER, K.-H. 1997. Diskursgemeinschaft und Interaktion. Zum Schreiben von Beratenden Ingenieuren. In Adamzik, K. & G. Antos & E. M. Jakobs (Dir.) (1997) : *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*, 127-150, Lang, Frankfurt/M.
- POGNER, K.-H. 1999. Textproduktion in Diskursgemeinschaften. In Jakobs, E.-M. & D. Knorr, & K.-H. Pogner (Dir.), *Textproduktion. HyperText, Text, KonText*, 145-158, Lang, Frankfurt/M.
- WOLF, D. 1999. *Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation*. Peter Lang, Frankfurt/M.

## NOTES

1. Le terme de « textes linguistiques » sert ici d'étiquette pour caractériser grossièrement le type de textes traités dans le cours. Il s'agissait plus précisément de textes relevant de la sociolinguistique et de l'analyse de discours.
2. Les traductions veulent suggérer une impression d'ensemble des textes cités. Ceci implique qu'on tente de rendre, à côté du contenu et de la structure des phrases, le style et en particulier les maladresses des textes.
3. La représentation de modèles de textes fait partie des « structures préformées » dont on dispose pour rédiger ou traiter des énoncés ou des textes (Gulich & Krafft, 1998).
4. Les données sont extraites d'un vaste corpus que Katrin Lehnen a constitué pour sa thèse. Les enregistrements proviennent d'une part d'un cours de « Production de textes scientifiques » organisé au semestre d'hiver 1996-97 à l'Université de Bielefeld pour des étudiants en linguistique débutants. Ont pris part 12 étudiantes (il n'y a eu aucun participant masculin), dont 11 étaient au premier semestre, une au quatrième. On demandait aux participantes de traiter ensemble des tâches rédactionnelles telles qu'on peut en rencontrer en produisant un texte scientifique long, comme par exemple des résumés ou des thèses argumentées. Les séances de rédaction conversationnelle étaient enregistrées sur cassettes audio. Nous avons d'autre part demandé à des dyades de

rédacteurs avancés ou très expérimentés de rédiger le résumé d'un texte de sociolinguistique (qui avait aussi été traité en cours). Ces rédactions conversationnelles ont été enregistrées en vidéo. Les dyades avancées ou expérimentées se connaissaient bien et avaient déjà travaillé ensemble, alors que les débutants ne se sont rencontrés qu'à l'occasion du cours.

5. En particulier Bereiter & Scardamalia (1987), Feilke & Augst (1989), Feilke (1996), Ludwig (1994), Becker-Mrotzek (1997).

6. Nous ne parlerons pas ici des réflexions sur le rôle du développement cognitif pour l'ordre des acquisitions, qui constituent un des sujets principaux de l'étude de Wolf (1999).

7. Certaines des différences semblent être dues aux différences entre les tâches que les chercheurs proposent à leurs témoins. Ainsi Feilke & Augst (1989) étudient 200 lettres que des élèves et étudiants âgés de 7 à 23 ans ont écrites sur l'utilité des devoirs à la maison. Becker-Mrotzek (1997) a demandé à 164 élèves, étudiants, ouvriers qualifiés et rédacteurs professionnels de rédiger un mode d'emploi pour une montre.

8. Lorenza Mondada fait remarquer que « ce qui est dit de l'écriture épistémique porte le lecteur à croire que les types moins 'avancés' de rédaction ne feraient que transmettre et non pas produire des contenus ou du savoir. Or on peut adopter le point de vue selon lequel à tous les stades il y a toujours production de savoir nouveau, dans la mesure où la formulation, même à peine ébauchée et maladroitement, a un effet configurant sur ce qu'elle formule et est constitutive de son objet [...]. La littérature citée implique un point de vue relativement objectiviste sur l'écriture comme 'véhicule' dans les premières étapes ».

Nous souscrivons entièrement à cette remarque critique. Nous aimerions cependant distinguer ce que L.M. nomme « un effet configurant » indissociable de l'activité rédactionnelle et la production de savoir telle qu'on peut l'observer par exemple dans les exemples 1 et 2 : Janine et Silke reprennent dans la version 2 les observations qu'elles avaient déjà formulées, mais elles leur donnent une valeur nouvelle en contrastant les textes scientifiques et les textes non-scientifiques et en établissant des relations de justification. D'une énumération d'observations disparates, elles passent à une argumentation qui, sans observations nouvelles, transmet un savoir nouveau. Le travail de révision qui conduit à la version 2 est un bel exemple d'écriture épistémique.

9. Ceci rejoint les réflexions de Mondada & Pekarek Doehler (ce volume), pour qui les compétences « sont imbriquées dans des activités et des cadres de participation spécifiques et [qui] donc ne peuvent pas être « exportées » sans problème, généralisées à d'autres contextes ou traitées comme universelles ». De manière plus générale, on peut lire Mondada & Pekarek comme le cadre théorique du texte que nous aurions aimé présenter ici.

10. Nos informatrices n'ont pas encore effectué ce parcours, et les membres de la communauté discursive des linguistes perçoivent leurs textes, au mieux, comme « maladroits ».

11. Pogner renvoie de son côté à des travaux plus anciens.

12. Pogner (1999) développe la notion de « communauté discursive scientifique » en détaillant les caractéristiques de la communauté en tant que groupe social : voies de communication dans le groupe, mécanismes de participation, définition de l'expertise et des experts, et spécifie ainsi les contraintes qui peuvent expliquer certaines particularités des textes scientifiques (par exemple la forme de l'introduction d'un article, qui établit et justifie un domaine de recherche). Nous nous concentrerons plutôt sur la description des tâches que rencontre un novice.

**13.** Tels que Proust les décrit à travers M. de Norpois.

**14.** La notion de « communauté discursive » fait écho à d'autres notions :

- la notion de « formation discursive » de Foucault (L'ordre du discours) qui définit l'acceptabilité des énoncés scientifiques, distingue les énoncés vrais des énoncés faux, les énoncés centraux des propositions marginales ;

- la notion de « communauté linguistique » qui a servi dans un certain raisonnement linguistique à homogénéiser le groupe des locuteurs et renforcer la notion de langue comme ensemble partagé de normes (voir les critiques que lui adresse R.A. Hudson dans Sociolinguistics), mais aussi à introduire la notion de répertoire de pratiques/formes diverses ;

- la notion de « communauté de pratiques » de la cognition située (voir Mondada & Pekarek Doehler, ce volume), qui se focalise sur le partage d'un ensemble de savoir-faire plus que sur le partage de normes. (Note due à Lorenza Mondada.)

**15.** Nous verrons dans les exemples tirés de rédactions conversationnelles que les savoirs sur les normes et les pratiques de la communauté deviennent manifestes en tant qu'objets thématiques et négociés dans l'interaction (Note due à Simona Pekarek-Doehler.).

**16.** Conventions de transcription :

- transcription orthographique, mais qui visualise aussi des prononciations familière (is pour ist).

-. = pause courte ;.. = pause moyenne ;/= rupture audible.

- LETTRES mAjusCULEs = mot/son/syllabe accentués.

- des segments soulignés se chevauchent.

- (?alors) = transcription incertaine. (?..) = incompréhensible.

- ((bas)).....+ = commentaire du transcripateur, valable jusqu'au "+"

**17.** Nous rappelons que les traductions tentent de donner une idée du style de l'original.

Le texte allemand est au moins aussi étrange que le suggère la version française.

**18.** Nous avons analysé dans d'autres contextes la « recherche du modèle de texte » (Krafft & Dausendschön-Gay, 1997).

**19.** Voir à ce sujet aussi l'exemple 10, où les « blabla » et « lelele » marquent des 'cases vides'.

**20.** Outre le savoir-faire rédactionnel, on notera ici le savoir-faire stratégique de Silke qui utilise sa supériorité rédactionnelle pour établir ou maintenir une supériorité sociale.

**21.** Günthner (1992). Les témoins avaient préparé le texte sans savoir ce qu'on leur demanderait d'en faire.

**22.** C'est un bel exemple de stratégie rédactionnelle du type knowledge transforming élaboré (voir supra 2.1) : Helen coordonne les exigences de mise en mot des contenus, de schéma de résumé et de point de vue de l'auditeur (Edgar).

## RÉSUMÉS

L'article tente de décrire, en prenant comme référence des textes sociolinguistiques, comment on apprend à rédiger un texte de spécialité. Nous avons dans ce but comparé des dyades de scripteurs novices (étudiants débutants) et expérimentés (enseignants-chercheurs) à qui nous



avons demandé de rédiger ensemble des textes courts tels que résumés d'articles ou de thèses à défendre. Nous considérons la compétence rédactionnelle (ou son absence) du double point de vue des stratégies rédactionnelles et des attentes, normes et conventions que pose la « communauté discursive » pour laquelle on écrit et qui constituent un répertoire dont il faut prendre connaissance et qu'il faut apprendre à manier.

*Understanding the acquisition of specialized writing competencies.* The paper tries to describe some aspects of how competence is acquired in writing texts for special purposes. The authors analyze tape- and video-recordings of collaborative writing processes ; they compare dyads of untrained first year university students with dyads of advanced and experienced semi-professional writers during their text production in the domain of sociolinguistics. The notions of writing strategy and of discourse community (including the concept of writing norms and conventions) are applied to analyzing some determining factors of the writing process.

## INDEX

**Mots-clés :** communauté discursive, compétence rédactionnelle, rédaction conversationnelle, stratégies rédactionnelles

**Keywords :** collaborative writing, discourse community, writing competence, writing strategy

## AUTEURS

### KATRIN LEHNEN

Siegfriedstraße 40, D-33615 Bielefeld. [katrin.lehnen@uni-bielefeld.de](mailto:katrin.lehnen@uni-bielefeld.de)

### ULRICH DAUSENSCHÖN-GAY

Universität de Bielefeld

### ULRICH KRAFFT

Universität de Bielefeld