

**PLAGIAT, COPIE ET REFORMULATION  
PARAPHRASTIQUE DANS L'ÉCRITURE LONGUE  
DU MÉMOIRE DE MASTER**

**Catherine Dolignier**

Université Paris Est, EA 4384 CIRCEFT-ESCOL<sup>1</sup>,  
Université Paris 8, UPEC, Créteil

**Mots-clés**

Lecture-écriture – mémoire en master – plagiat – copie – reformulation paraphrastique – processus d'écriture.

**Keywords**

Writing from sources – report in master degree – plagiarism – copy – patchwriting – writing process.

**Résumé**

Cet article aborde le paradoxe qui consiste pour les étudiants en formation d'enseignants, lors de l'écriture longue d'un mémoire en master, à apprendre un genre discursif lié à l'écriture de recherche dont une caractéristique intrinsèque est la référence au discours d'autrui, en transgressant les règles-mêmes qui en constituent l'intégrité au sein de la communauté scientifique. Nous montrons à quelles conditions la copie des textes lus corrélée à celle du texte en cours d'élaboration participe de cet apprentissage et se distingue du plagiat à travers l'analyse linguistique de cinq dossiers génétiques numériques.

**Abstract**

This article addresses the paradox which teacher trainees face when writing long reports in the context of their Master's degree. In the process of learning to write from sources, they tend to unwillingly transgress the rules of the discourse community which they strive to imitate and enter, practicing a form of "patchworking" that may sometimes be interpreted as plagiarism. Through the analysis of the correlation between the texts read by students and their own texts-in-progress in five student portfolios, we show how students' texts reflect the learning process rather than intentional plagiarism.

---

1. Centre Interuniversitaire de Recherche, Culture, Formation et Travail

## Introduction

Dans le cadre des littératies universitaires, Rebecca Moore Howard (1993, 1995) est la première à proposer la notion de « plagiat positif » en abandonnant l'angle juridico-moral pour une approche résolument cognitive. Elle distingue ainsi « le plagiat prototypique » du « plagiat textuel » ou *patchwriting*<sup>2</sup> : « a composing phenomenon that may signal neither a willing violation of academic ethics nor ignorance of them, but rather a healthy effort to gain membership in a new culture » (1993 : 236).

Ainsi la littérature a développé l'idée que le plagiat des étudiants relèverait de stades qui permettraient une acculturation à l'écriture scientifique requise dans le curriculum universitaire. Il existerait différentes procédures dans l'écriture à partir de sources, différentes opérations scripturales évolutives représentant des niveaux d'engagement intellectuel avec les textes lus dont les trois premiers, la copie, le *patchwriting* et la paraphrase<sup>3</sup> (Howard, 1993 ; Howard, Serviss & Rodrigue, 2010) pourraient relever du plagiat selon les critères académiques. Toutefois, sous l'angle langagier, ces différents stades d'engagement permettraient de négocier le passage du seuil marquant l'entrée dans la communauté scientifique. Cette entrée constitue une nouvelle zone de tensions dues à la nécessité d'évolution des compétences littératiées face aux exigences de l'écriture scientifique à l'intérieur de la « zone de contact » que constitue l'université (Donahue, 2002) et plus spécifiquement aux exigences de l'écriture de recherche au niveau master dans le cursus français (Delcambre, 2013 ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). Nous nous proposons d'explorer la posture paradoxale, soulignée par Howard (1993 : 236), qui consiste pour les étudiants, lors de l'écriture longue d'un mémoire en master, à apprendre un genre discursif lié à l'écriture de recherche dont une caractéristique intrinsèque est de se référer au discours d'autrui, en transgressant les règles-mêmes qui en constituent l'intégrité au sein de la communauté scientifique, tout en encourageant le risque du plagiat.

### 1. Hypothèse

L'hypothèse de stades de développement serait confirmée par les travaux de Diane Pecorari (2008) portant sur les écrits d'étudiants en master et doctorat dont l'anglais n'est pas la langue d'origine dans quatre champs académiques différents et ceux de Michel Roig (2001) portant sur les performances croisées d'étudiants et de maîtres de conférence. Leurs recherches permettent de montrer la corrélation entre

---

2. Howard en donne la définition linguistique suivante : « copying from a source text and deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym substitutes ». (1993 : 233). Elle modifie cette première définition dans le cadre du *Citation Project* (2011) parce qu'elle impliquerait une intentionnalité qui n'est pas toujours prouvée : « restating a phrase, or one or more sentences while staying close to the language or syntax of the source » (2013 : 118).

3. « Restating a phrase, clause, or one or two sentences while using no more than 20 percent of the language of the sources » (2011).

les compétences langagières et les pratiques plagiaires : la proximité de l'emprunt à partir du texte source est proportionnelle à la compréhension du texte source. Plus le texte source est maîtrisé par le lecteur, plus la reprise qui en est faite dans le texte cible s'éloigne de la copie ou des modes qui s'en rapprochent. Ainsi le rapport à l'utilisation des sources est lié au degré de compétence en lecture pour les scripteurs experts que sont les maîtres de conférence, confrontés à un autre champ d'expertise que le leur, et au degré de compétence en lecture et en écriture pour les étudiants. La copie et le *patchwriting* attesteraient chez ces derniers d'une compréhension incomplète et d'une insécurité linguistique due à la difficulté à appréhender une écriture passant par la reformulation avec le risque de faux-sens ou de contresens. La fragilité de la compréhension et l'insécurité linguistique se compensent alors par les emprunts verbatim ou paraphrastiques, à l'instar des *singeries* du jeune Sartre des *Mots* qui s'essaie à l'écriture de fiction (1964). Ainsi pour être condamnables au niveau de l'auctorialité, ces pratiques n'en constituent pas moins une possibilité d'un autoapprentissage des compétences du lire-écrire.

Notre hypothèse est la suivante : si la copie et le *patchwriting* constituent des formes d'incorporation textuelle du texte source au texte cible les moins évoluées, à la fois les plus dépendantes stylistiquement et les moins maîtrisées sémantiquement, l'écriture devrait montrer une évolution de ces deux modalités scripturales. Cette évolution serait perceptible à travers l'émergence de procédures de reformulation plus autonomes ou du moins à travers une répartition différente de ces procédures dans le procès de l'écriture, sous les influences conjuguées des apports de cours, des directions du mémoire et de la consolidation des compétences encyclopédiques dans le domaine spécialisé auquel se rattache le sujet du mémoire.

Au lieu de déduire le procès d'écriture d'une version achevée, à la différence de Howard et Pecorari, nous emprunterons à la critique génétique la dimension temporelle qui apparaît comme une dimension d'analyse supplémentaire significative pour saisir l'écriture dans son déroulement, en adaptant les travaux de ce champ à un corpus étudiant. Ainsi les différents états du mémoire comportent des marques du processus d'écriture et leur analyse peut permettre de reconstituer en partie la dynamique de la textualisation, les débats du scripteur en situation de formation, à l'instar des travaux de Claudine Fabre-Cols sur les brouillons d'écoliers (2000, 2002). En particulier, les phénomènes d'emprunt ou plutôt leurs modalités fournissent un outil de repérage des stades d'acquisition de nouvelles pratiques langagières liées à l'écriture de recherche.

## **2. Méthode**

### **2.1. Recueil des données**

Quatre mémoires écrits dans le cadre du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) du premier degré ont été sélectionnés

parmi un corpus de mémoires constitué selon le critère suivant : au moins un des états a été détecté comme comportant un taux de plagiat élevé par le logiciel antiplagiat *Compilatio Magister* dont est dotée l'Université de Créteil UPEC. Ces mémoires détectés comme plagiat permettent une discrimination plus saillante des pratiques de reformulation que nous cherchons à observer dans leur évolution. Les différents états du mémoire sous forme de fichiers numériques constituent un sous-dossier génétique que nous qualifierons de numérique. Les envois au directeur du mémoire l'ordonnent chronologiquement soit sur les deux années du master soit uniquement sur la seconde pour certains étudiants, puisque les fichiers sont datés. Ont été retenues les deux premières pages de la partie dite théorique comportant en moyenne 823 mots dans le premier état : cette zone constitue un lieu clé où l'étudiant initie son développement en faisant essentiellement état de ses lectures. Ce seuil est susceptible de générer une densité particulière des phénomènes de reprise des lectures qui permet tout particulièrement de tester notre hypothèse sur l'évolution de la place de la copie et du *patchwriting*.

## 2.2. Analyse des données

Les analyses portent sur la comparaison de l'usage des sources dans les différents états des deux premières pages du mémoire qui sont présentées par leur auteur comme théoriques. Au niveau méthodique, l'étude des relations entre le texte source d'autrui et le texte cible implique une comparaison qui nécessite d'identifier la source probable en utilisant notamment les références présentes dans le texte qui permettent de délimiter des zones textuelles aux environs des marqueurs de source (noms, titre, guillemets, italique...) qui sont contrôlées avec la barre de recherche *Google*, comme tout passage qui fait naître la suspicion par les écarts de nature linguistique ou cognitive par rapport au reste du texte. Sont également exploités les rapports du logiciel antiplagiat *Compilatio* qui indiquent des sources et leurs liens.

Nous avons suivi dans les états suivants l'évolution du premier état des deux pages retenues. Ainsi la réécriture fait l'objet d'une double saisie : externe par rapport aux textes lus mais aussi interne par rapport à l'état déjà écrit. Pour l'analyse de la réécriture sont utilisées les catégories empruntées à la linguistique génétique qui renvoient aux quatre procédures suivantes : suppression, addition, remplacement et déplacement. Ce double niveau d'analyse permet d'étudier les différents aspects de la variation textuelle à travers la reformulation.

Nous empruntons à Claire Martinot à la fois sa définition du concept de reformulation (2009 : 9-12) – « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient dans l'énoncé reformulé une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source » – et l'interprétation de ce concept qu'elle relie à la construction du sens des énoncés résultant de la négociation entre deux forces contradictoires (*variation vs invariance*) s'exerçant

sur l'énoncé source. Martinot distingue la répétition à l'identique, la reformulation paraphrastique sémantiquement équivalente et la reformulation avec changement de sens. Nous avons retenu deux catégories principales d'emprunt par rapport à un texte source : la copie (sans faire de distinction par l'usage des guillemets comme marque de référence, tant leur usage dans les productions analysées est erratique) et la reformulation paraphrastique. Nous avons écarté la reformulation avec changement de sens (2009 : 32) qui n'aurait correspondu qu'à des contre-sens ou à des faux sens de lecture dans notre corpus. Nous avons également utilisé dans les exemples proposés deux sous-catégories appartenant à la reformulation paraphrastique distinguées par Martinot : elles permettent d'affiner la première définition du patchwriting par Howard, en distinguant la reformulation à équivalence sémantique où la reformulation s'exerce sur le lexique par synonymie et la reformulation par équivalence transformationnelle qui concerne le plan syntaxique (2009 : 30) que nous illustrons par deux exemples extraits d'un avant-texte du mémoire de M. Le premier exemple est une reformulation paraphrastique par équivalence sémantique, le second combine équivalence sémantique et équivalence transformationnelle (nous soulignons la substitution par synonymie).

#### Exemple 1 :

*texte source*<sup>4</sup> : L'idée de fournir aux élèves du temps pour lire en classe est véhiculée depuis plusieurs années dans le milieu scolaire.

*texte cible* : L'idée de donner du temps pour lire en classe existe depuis plusieurs années dans le milieu scolaire.

#### Exemple 2 :

*texte source*<sup>5</sup> : La période de lecture personnelle est un moment déterminé pendant lequel les élèves lisent sans interruption, un livre de leur choix.

*texte cible* : Pendant le temps de lecture personnelle les élèves lisent, sans rupture, un livre de leur choix.

Toutefois, pour une distinction entre plagiat et reformulation paraphrastique, il est nécessaire d'introduire le critère de la longueur de l'emprunt qui est l'un des trois attributs du concept de plagiat textuel à côté de l'attribution défailante et de l'appropriation avec similarité linguistique (Pecorari, 2008). Ce critère de la longueur a été appréhendé de façon quantitative par rapport au nombre de mots communs ou proches. En raison de la spécificité des mémoires choisis dont un des états au moins avait été invalidé comme plagiat dans le processus d'évaluation (nous signalons cet état en le mettant en gras dans le tableau 1), l'unité retenue dans le rapport texte-source/texte-cible a été principalement la phrase. En effet, les recherches du

4. Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultat d'une enquête au primaire, *Revue canadienne de l'Éducation* 24, 2, 197-211.

5. Ibidem.

*Citation Project* à l'instigation d'Howard montrent que les étudiants écrivent à partir du niveau phrastique des sources et non de leur niveau textuel (Howard et al., 2010 ; Jamieson, 2013 ; Jamieson & Howard, 2013). Plus exceptionnellement l'unité du paragraphe pour le texte source est envisagée, quand apparaît la procédure de reformulation condensée sur une unité plus large que la phrase avec une réduction de 50 % minimum et moins de 20 % de similarité linguistique, pourcentages que nous reprenons de la catégorie du résumé chez Howard (2013 : 118).

Les analyses réalisées visent à rendre compte du degré de dépendance au texte d'autrui en fonction également du nombre de sources et de leur nature pour inclure les critères de genre et de difficulté de compréhension.

### 3. Résultats

Etat 1	Copie	Reformulation paraphrastique	Reformulation condensée	Total
M	0,15 %	99,85 %	0 %	100 %
SE	96,4 %	0 %	0 %	96,4 %
SI	30 %	5,8 %	12 %	47,8 %
SK	34 %	2,25 %	0 %	36,25 %
<b>Etat 2</b>				
M	0,15 %	99,85 %	0 %	100 %
SE	90 %	0 %	0 %	90 %
SI	32 %	2,5 %	23 %	57,5 %
SK	98,75 %	1,25 %	0 %	100 %
<b>Etat 3</b>				
M	0,15 %	99,85 %	0 %	100 %
SE	26,6 %	19,8 %	0 %	46,4 %
SI	9,6 %	16 %	5,7 %	31,3 %
<b>Etat 4</b>				
M	0,14 %	98,86 %	0 %	100 %
SE	19,6 %	15,5 %	0 %	35,1 %
SI	8,5 %	14 %	7,5 %	30 %
<b>Etat 5</b>				
SE	19,6 %	15,5 %	0 %	35,1 %

Tableau 1. Pourcentages des procédures de reprise dans les différents états.

Le tableau 1 indique les pourcentages des procédures de reprise dans les états 1 à 5, les états correspondant aux différents fichiers envoyés au directeur. Ce tableau montre des taux très élevés de reprise. Pecorari (2008) fait état d'un pourcentage d'emprunts, citations comprises, pour un écrit de 2000 mots d'étudiants de langue seconde s'élevant à 48 %. La moyenne de l'état 1 calculée à partir de la colonne *Total* est ici de 70,1 %, la moyenne de l'état 2 de 88,6 %, celle de l'état 3

pour trois mémoires de 64,1 %, celle de l'état 4 pour trois mémoires de 55 %, l'état 5 ne concernant qu'un seul mémoire, ce qui confirme le caractère particulier de notre sélection de mémoires. Quant au taux très bas de reformulation condensée qui ne concerne qu'un étudiant sur quatre, il confirme les résultats de recherche de Howard (2010). Néanmoins c'est la lecture de la variation interindividuelle qui permet de différencier les fonctions de la copie et de la reformulation paraphrastique dans l'écriture longue. Si tous les étudiants copient et reformulent de façon paraphrastique, on remarque que la répartition entre la catégorie de la copie et la catégorie de la reformulation paraphrastique ainsi que son évolution chronologique sont particulières et significatives du rapport au texte d'autrui. Ce rapport peut être « fonctionnel », quand il y a appropriation, ou « neutralisant », quand il y a « ostension » (Reuter, 2001). La copie et la reformulation paraphrastique ressortissent précisément au mode scriptural ostentatoire dont relèvent exclusivement trois mémoires (SK, SE, M) pour les deux pages observées longitudinalement.

SK ne s'est pas engagé dans l'écriture. Le premier état de décembre comporte deux sources identifiables, le Bulletin Officiel de l'Education Nationale de juin 2008 (source identifiée par l'étudiant) avec une copie de 333 mots et un texte de recherche complexe<sup>6</sup> (source non identifiée par l'étudiant) qui n'est saisi qu'à partir d'une phrase et de trois sous-titres de 2 mots chacun. Cet emprunt est reformulé de façon paraphrastique par équivalence transformationnelle dans deux phrases. Le deuxième et dernier état de juin est un copier-coller de deux extraits de deux mémoires de master MEEF en ligne dont un titre et sous-titre ont été reformulés par équivalence transformationnelle minimale :

*Définitions > Les définitions*

*Qu'est-ce que la lecture ? > La lecture, qu'est-ce que c'est ?*

Ce *cyberplagiat* (Rinck & Mansour, 2013 : 624) relève du plagiat prototypique décelable par trois caractéristiques : l'absence de variation de procédures de traitement des sources à la fois de l'état 1 à l'état 2 et dans l'état 2 où s'illustrent uniquement la technique du copier-coller, l'absence de texte propre à l'étudiant et l'absence de reprise de l'état 1 dans l'état 2, comme le montre le tableau 2 qui concerne l'analyse de l'invariance de l'état 1 dans les autres états.

---

6. Valdois, S. (2003). *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Note à l'attention du PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire* [en ligne]. Récupéré de <http://www.bienlire.education.fr>.

	Nombre de mots initiaux état 1	Nombre de mots initiaux restants état 2	Nombre de mots initiaux restants état 3	Nombre de mots initiaux restants état 4	Nombre de mots initiaux restants état 5
M	692	692	692	689	-
SE	844	199	107	104	15
SI	737	0	0	0	-
SK	977	0	-	-	-

**Tableau 2.** Tableau de l'invariance de l'état 1 dans les autres états.

Le mémoire de SE s'apparente également au *cyberplagiat* : la copie s'effectue à partir de copier-coller successifs à partir de sources sous forme numérique, parfois même à partir de la version en ligne HTML qui laisse les liens actifs dans les fichiers communiqués. SE n'a recours qu'à des sources « molles », comme *Wikipédia*, le dictionnaire *Larousse* ou des cours de linguistique en ligne dont sont extraits dans l'état 1 un bloc de 611 mots correspondant à l'introduction à l'étude de la parole de Sapir, fréquemment utilisé dans les cours de linguistique sur le Web, qui vient à la suite de la copie de la rubrique *Langage* du dictionnaire *Larousse* en ligne où sont ajoutées des marques de rédaction absente du genre du dictionnaire<sup>7</sup>. La majorité de ces sources sont référencées à partir de l'état 3 mais il est parfois impossible d'en identifier certaines à cause du degré de vulgarisation des discours empruntés, ce qui explique la baisse des pourcentages à partir de l'état 3. Le texte reste stable à partir de cet état. Si la baisse de la procédure de copie et le recours à la reformulation paraphrastique peuvent marquer une évolution, l'absence de sources scientifiques de première main et la procédure de copie sur des textes dont la difficulté de lecture est moindre ne permettent pas de constater une progression des compétences littéraires. C'est également notre interprétation pour le mémoire de M.

Dans l'état 1 de début décembre, M travaille à partir d'une seule source non référencée en utilisant la reformulation paraphrastique par équivalences sémantique et transformationnelle. Il s'agit d'un article de recherche<sup>8</sup> ou plutôt des trois pages de sa première partie après l'introduction comprenant 1095 mots dont 692 ont été repris chronologiquement. Nous illustrons à partir des trois premières phrases la procédure (tableau 3). La biffure correspond à une suppression, le remplacement est noté par des traits obliques qui isolent les reformulations paraphrastiques, le soulignement marque la copie.

7. Tremblay, J.-M. (2006). *Edward Sapir, 1884-1939* [en ligne]. Récupéré de <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.sae.lan.> & Larousse (s.d.). *Langage* [en ligne]. Récupéré de <http://larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165>.

8. Demont, E. & Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, *Enfance*, 56,245-257 [en ligne]. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-enfance-2004-3-page-245.htm>.



Etat 1	Texte source
<p>A partir des années 1980 différents modèles sont élaborés (Frith, 1985 ; Harris &amp; Coltheart, 1986 ; Marsh, Friedman, Welch &amp; Delberg, 1981). /Ces représentations décrivent à l'aide de stades/, les processus utilisés par /le lecteur expert pour accéder au lexique/. <u>Le lecteur débutant</u> /circulerait par plusieurs stades, chacun déterminé par l'assimilation d'une méthode particulière d'identification de mots./</p>	<p>Les modèles développementaux développés à partir des années 1980 (e.g. Frith, 1985 ; Harris &amp; Coltheart, 1986 ; Marsh, Friedman, Welch &amp; Delberg, 1981) /rendent compte, par la description d'une succession de stades/, de la construction progressive de l'appareillage cognitif qui, chez /le lecteur expert, permettra l'accès au lexique/ (pour une présentation détaillée, cf. Écalle &amp; Magnan, 2002). Plus précisément, ils décrivent comment, lors des étapes de l'apprentissage de la lecture, se mettent en place successivement la voie d'assemblage puis la voie lexicale décrites dans les modèles symboliques de reconnaissance des mots écrits (Coltheart, 1978). <u>Le lecteur débutant</u> /passerait ainsi par une série de stades, chacun caractérisé par l'adoption d'une procédure particulière d'identification de mots./</p>

Tableau 3. Comparaison texte cible/texte source (extrait M).

Cette reprise de la partie de l'article de recherche ne sera pas modifiée dans les états suivants de fin décembre et mi-avril et presque totalement préservée dans le dernier état mi-juin (tableau 7). Celui-ci fusionne par déplacement sur la zone observée l'ancienne introduction des précédents états qui est elle-même une reformulation paraphrastique de l'introduction du même article. La réécriture chez cet étudiant consiste en un déplacement sans ressaisie du texte reformulé avec des suppressions mineures pour assurer localement la cohésion. L'absence de variation tant au niveau des procédures de reprise du texte source que de la production du texte témoignent en défaveur d'un réel apprentissage dans la période observée et apparente également le passage analysé à un plagiat.

En revanche, le travail de SI montre des caractéristiques d'une évolution par l'utilisation de l'échelle des procédures de reprise des sources (cf. tableau 1) et par la mise en œuvre d'opérations de déplacement et d'addition continue d'un état à l'autre qui engagent la reprise d'autrui et l'auto-reprise à un niveau supra-phrastique et ainsi contreviennent au suivi chronologique du texte source. Dans son cas, le matériau discursif est travaillé et non pas seulement remplacé par un autre avec la même procédure. Le traitement à un niveau plus global est attesté par la procédure de la reformulation condensée qui apparaît dès l'état 1 de décembre à partir d'un article de recherche<sup>9</sup> référencé dont six pages sont reprises. Cette condensation s'opère à partir de sept paragraphes du texte source au sein d'un paragraphe cible qui illustre

9. Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In Wirther, M., Martin, D. & Perrenoud, P. (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (pp. 15-40). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

la gamme des procédures que nous coderons avec un soulignement en trait continu pour la copie, en trait discontinu pour la reformulation paraphrastique – l'interruption des traits signalant des suppressions – et avec des crochets pour la reformulation condensée.

*Dans ce texte l'auteur évoque une crise « des représentations et des savoirs » des enseignants sur l'oral. Mais alors qu'est-ce que maitriser l'oral ? Qu'est-ce que cette compétence ? Dire quoi ? A qui ? Dans quel but ? De quoi s'agit-il alors ? D'informer, d'enseigner, d'expliquer, d'argumenter, de négocier, de décider, de planifier, de régler des conflits, de coordonner des actions et des représentations, de résoudre des problèmes, d'échanger des données. Ce type de communication est proche du raisonnement et de la stratégie, il renvoie à des compétences relativement définies : savoir informer, expliquer, animer, discuter, argumenter, commander. Telles pourraient être les maîtrises visées prioritairement par une pédagogie de l'oral. [Maitriser cet oral par l'école est donc un vecteur d'intégration dans la société et un moyen de diminuer les inégalités. Car cette maîtrise est souvent l'apanage des catégories socioprofessionnelles les plus privilegiées. C'est former un citoyen capable de critiquer, de remettre en cause une idée. Haqqdçap dans la vie quotidienne pour des gens qui n'oseraient pas prendre la parole en public ou défendre un point de vue.] « Pour faire mieux que survivre il faut apprendre la langue de ceux qui détiennent le pouvoir, les ressources, l'information... » La pédagogie de l'oral ne devrait pas dicter des conduites mais les rendre possibles.*

Le deuxième état de mai ressaisit la question de la norme soulevée dans cette partie source à travers un paragraphe cible déplacé en introduction. Il montre une évolution notable de la procédure de reformulation condensée, comme le tableau 4 l'illustre. Cette procédure de reformulation condensée n'est toutefois pas encore stabilisée : on trouve en effet dans le même état une reformulation condensée ratée à partir des sous-titres de la seconde source qui correspond à un chapitre d'un ouvrage didactique d'interface<sup>10</sup>. Notre exemple montre que la condensation rend compte plus largement du concept de norme orale à l'école que ne le faisait précédemment la reformulation paraphrastique linéaire où s'opérait une première condensation. Le fait que la référence ait disparu dans l'état 2 atteste selon nous d'une assimilation.

Etat 1 décembre	Etat 2 mai
<p>Quelle est la norme de référence en matière d'oral ?</p> <p>« Tout porte à croire que l'oral efficace s'accommode de la redondance, de l'implicite, du décousu. Mais les normes de l'écrit forment écran aux spécificités de l'oral ». (Perrenoud, 1991)</p> <p>L'école a pour objectif d'unifier et de normaliser le langage des élèves. Le langage oral doit répondre à une norme de référence qui pourrait être la parole du maître.</p>	<p>L'enseignant peut éprouver quelques difficultés face à ces exigences institutionnelles tant l'oral semble à la fois s'insinuer dans toutes les situations de classe et à la fois être méconnu des praticiens car il ne correspond pas à une norme. En effet, si les normes de l'écrit sont facilement identifiables, on ne peut pas parler de norme lorsqu'il s'agit de l'oral. On ne peut pas avoir les mêmes exigences en matière d'écrit qu'en matière d'oral.</p>

Tableau 4. Exemple de reformulation condensée entre l'état 1 et l'état 2

10. Garcia-Debanç, C. ; & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hatier.

L'état 3 de décembre de l'année suivante repose sur deux sources, la première issue d'un manuel pour les étudiants, la seconde de la recherche<sup>11</sup> qui n'est reprise que par reformulation condensée. Les différents états des deux pages considérées dans le mémoire de SI sont les seuls à rapporter le texte explicitement par un verbe d'énonciation en identifiant l'auteur (X évoque, explique, avance, énonce, explique, conclut...). En effet, le « selon Saussure » de l'état 3 de SE est emprunté à un cours de philosophie en ligne ; tous les autres états rapportent majoritairement le texte source directement sans identification claire de la source énonciative. Il existe également chez cet étudiant des essais de commentaire qui montrent l'émergence d'une posture plus surplombante :

*Il (Perrenoud) ne saurait dès lors donner à l'enseignant une ligne de conduite précise à respecter tant les situations interactionnelles sont spontanées et donc difficilement planifiables. (état 2 – source p. 23)*

Des références plus explicites, ces moments de surplomb et la mise en relation des sources qui se manifestent à partir de l'état 2 et uniquement chez cet étudiant marquent l'émergence dans l'approche des textes scientifiques du mode interprétatif. Le scripteur interagit alors avec son texte, à côté du mode descriptif, où le scripteur s'absente de sa production tout à l'effort de reproduire sans déformation le texte source (Boch, 1998 ; Delcambre, 2001 ; Frier, 1998), modalité jusqu'à présent qui servait la logique certificative pour l'obtention de diplômes :

*Cependant, Claude Simard, Jean Louis Dufays, Joaquin Dolz, Claudine Garcia-Debanç (2010) énoncent... (état 2)  
Elisabeth Nonnon (1996) a une vision plus large de la notion d'argumentation. (état 3)  
Elisabeth Nonnon (1996) énonce quant à elle que l'on réduit souvent l'argumentation à la confrontation de points de vue opposés, ce qu'elle appelle rhétorique. Ce à quoi Meyer ne fait pas référence. (état 4)*

## Conclusion

La copie et la reformulation paraphrastique sont certes des compétences de base de la littérature étudiante nécessaires aux pratiques de notes et de citation et elles s'inscrivent d'ailleurs dans une longue tradition scholastique. Elles contribuent à l'apprentissage des premiers modèles de l'écriture scolaire académique en fournissant des formes linguistiques liées à des genres discursifs nouveaux. Aussi constituent-elles à la fois des étapes incontournables mais nécessairement à dépasser. En ce sens, ce sont bien des procédures liminaires.

Les résultats de cette étude nous conduisent à conclure que la copie et la reformulation paraphrastique sont des opérations qui répondent à des difficultés de

11. Meyer, B. (2011) *Maitriser l'argumentation*. Paris : Armand Colin & Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration, *Langue française*, 112, 67-87. En ligne [http://www.persee.fr/doc:/ifr\\_0023-8368\\_1996\\_num112\\_1\\_5361](http://www.persee.fr/doc:/ifr_0023-8368_1996_num112_1_5361).

lecture-écriture. Elles relèvent d'erreurs dont il serait possible d'apprendre, si elles ne se « sédimentent » pas, c'est-à-dire si le principe de dissolution des sources dans un discours englobant n'est pas contrarié par le caractère exclusif et non évolutif de ces opérations. Ces deux caractéristiques sont discernables dans la faiblesse de la cohérence textuelle des productions ou le fait que la cohérence textuelle appartienne à autrui dans le cas de plagiat prototypique. Le pourcentage total des procédures de reprise, copie, reformulation paraphrastique, reformulation condensée en constitue un indicateur. Il nous semble que la sédimentation et l'absence de plasticité des procédures de reprise conduisent à des stratégies plagiaires dont il n'est pas possible encore de conclure l'invariabilité en raison des limites quantitatives du corpus envisagé. Nous pouvons en revanche constater que la prégnance du discours d'autrui (dont rend compte la comparaison des procédures de reprise entre chaque état) fait obstacle à l'engagement de l'étudiant dans l'écriture, plus précisément au travail de l'écrit par l'écrit perceptible dans le dossier génétique numérique. Faute d'éprouver la valeur heuristique de l'écriture par la réécriture à la fois des sources externes et du texte en cours, dans le temps imparti fortement contraignant, la production écrite peut rester sous la dépendance de procédures et techniques de transcription, mimer l'écriture autant que la compréhension. L'investissement élevé du niveau phrastique en atteste. En effet, la réécriture des sources que constituent à la fois les textes d'autrui et le texte déjà écrit dans les états précédents réside majoritairement dans des opérations de déplacement et de remplacement par d'autres sources le plus souvent traitées par des procédés de reprise identiques. Entre la lecture et l'écriture, la copie et la reformulation paraphrastique révèlent davantage le lecteur que le scripteur au niveau de ses pratiques. En revanche, elles font apparaître ses conceptions en matière d'écriture comme outil de compilation. Ainsi la reprise qui consiste à répéter majoritairement au plus près le texte source a pour conséquence que le scripteur peine à construire une cohérence orientée par une visée argumentative, « the sense of purpose » selon Pecorari (2008 : empl. 1780) ; c'est cette visée qui distingue sans doute davantage les pratiques expertes des pratiques néophytes. L'analyse entreprise invite toutefois à poursuivre les recherches sur la globalité des textes et sur un corpus plus important et contrasté.

### Bibliographie

Donahue, C. (2002). Effets de l'écrit sur la construction du Sujet textuel à l'université. *Spirale*, 29, 75-107.

Delcambre, I. (2001). Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyses de commentaires de textes théoriques. *Lidil*, 24, 135-166.

- Delcambre, I. (2013). Le mémoire de master : ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 569-612.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Fabre-Cols, C. (Dir.). (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- Howard, R. M. (1995). A Plagiarism Pentimento. *Journal of Teaching Writing*, 11(3), 233-246.
- Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, Authorships and the Academic Death Penalty. *College English*, 57(7), 788-806.
- Howard, R. M., Serviss, T., & Rodrigue, T. (2010). Writing from Sources, Writing from Sentences. *Writing & Pedagogy*, 2(2), 177-192.
- Jamieson, S. (2013). Reading and Engaging Sources : What Student's Use of Sources Reveals About Advanced Reading Skills. *Across the Disciplines*, 10(4) [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <http://wac.colostate.edu/atd/reading/jamieson.cfm>.
- Jamieson, S., & Howard, R. M. (2013). Sentence-Mining : Uncovering the Amount Of Reading and Reading Comprehension in College Writers's Researched Writing. Dans R. McClure & J. P. Purdy (Dirs.), *The New Digital Scholar : Exploring and Enriching the Research and Writing Pratices of NextGen Students* (pp.111-133). Medford, NJ : American Society for Information Science and Technology.
- Martinot, C. (2009). Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. *Cahiers de Praxématique*, 52, 29-58.
- Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism. A Linguistic Analysis*. London : Bloomsbury.
- Reuter, Y. (2001). Je suis comme un autrui qui doute. Le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation. *Lidil*, 24, 13-27.
- Rinck, F., & Mansour, L. (2013). Littératie à l'ère numérique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 613-637.
- Roig, M. (2001). Plagiarism and Paraphrasing Criteria of College and University Professors. *Ethics & Behavior*, 11(3), 307-323.
- Sartre, J.-P. (1964). *Les Mots*. Paris : Gallimard.
- The Citation Project (2012) *What Is The Citation Project ?* [en ligne] Récupéré de <http://www.citationproject.net>.