

Pour une approche positive du plagiat dans l'écriture d'un mémoire à travers l'étude d'un schéma reformulateur particulier

Catherine Dolignier

Université Paris Est Créteil EA 4384 Circeft, Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil Cedex
catherine.dolignier@u-pec.fr

Jamais aucun navire noir n'est passé par là
Sans écouter de notre bouche de doux chants
Puis on repart, charmé, lourd d'un plus lourd
Trésor de science¹

Notre contribution s'inscrit dans le champ des littéracies universitaires et relève d'une lecture positive du plagiat portée par la littérature anglo-saxonne² (voir Adler-Kassner, Anson & Howard, 2008 ; Howard, 1993 ; 1995 ; Pecorari, 2003). Nous nous intéressons au plagiat comme mode de circulation des savoirs mis en œuvre par le sujet-scripteur en interrogeant la fonction d'étayage que la copie et la copie proche des sources scientifiques peuvent assurer pour écrire. Nous nous appuyons sur l'analyse d'écrits chronologiquement situés dans le processus scriptural du mémoire d'initiation à la recherche en formation d'enseignants. Nous cherchons à y discerner des manifestations d'appropriation, quand cette appropriation procède par la copie extensive. Notre analyse veut ainsi contribuer à décrire les difficultés que rencontrent certains étudiants face à la pratique de l'écriture scientifique de recherche, nouvelle pour eux, et à repérer des signes d'apprentissage au sein d'une écriture si dépendante des sources lues qu'elle apparaît pour ainsi dire subjuguée par les voix des auteurs scientifiques. La présence littérale de sources est si importante qu'elle oblige à adopter un grain d'analyse très fin pour étudier l'écriture plagiaire, d'autant qu'il existe peu de description précise et systématique de l'écriture plagiaire.

Nous nous attacherons donc dans cet article à l'analyse d'un type de *schéma reformulateur* (Martinot, 2018 : 238) à partir de son apparition dans le cadre théorique³ du mémoire, là où la circulation des discours d'autrui est la plus dense. Nous décrirons dans un premier temps le mode de rédaction où vient s'inscrire ce schéma reformulateur puis nous montrerons comment la procédure de reprise d'un énoncé préalablement copié ou copié de façon approchée participe à la construction du sens (ce que l'étudiant a compris et ce qu'il en fait) et peut rendre visibles des apprentissages à la fois cognitifs et scripturaux, si tenus soient-ils, susceptibles de constituer des leviers pour l'initiation à l'écriture de recherche. Nous proposerons en conclusion quelques pistes de réflexion pour la formation.

Une modalité textuelle récurrente : description et obstacles

Du point de vue de la langue et de façon traditionnelle et doctrinale, le plagiat se définit par la similarité linguistique entre le texte source et la reprise qui en est faite sans être référée comme telle (Maurel-Indart, 2011). Dans le contexte académique, où l'écriture de recherche procède explicitement de ses sources, nous poserons que le plagiat de l'étudiant relève du *pilotage par le texte lu* au sens où l'écriture plagiaire n'est pas sous-tendue par la question de recherche mais

¹ *L'Odyssée*, XII, traduction de P. Jaccottet

² La lecture positive consiste à ne pas considérer l'aspect moral du concept de plagiat pour privilégier l'angle des apprentissages.

³ Nous appelons ici par commodité « cadre théorique » la partie du mémoire qui tient lieu de cadre théorique sans l'être pour autant de manière avérée.

s'appuie majoritairement, sinon exclusivement, sur la procédure de reprise littérale ou proche⁴ à partir des sources consultées (Dolignier, *à paraître*). Le corpus sur lequel portent nos travaux est constitué de dossiers comportant les différents états du mémoire que l'étudiant a envoyés à son directeur. Il comprend deux caractéristiques : (i) l'étudiant rédige un mémoire d'initiation à la recherche dans le cadre du master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* mention premier degré (MEEF), (ii) les taux de copie et de copie proche sont particulièrement élevés tout au long du processus d'écriture. Or l'enjeu de l'écriture de recherche en formation est de dépasser le simple transfert des énoncés au profit de leur mobilisation, selon la distinction de Perrenoud (1999). Cet enjeu implique que le savoir ne soit pas considéré comme un objet transportable de l'espace-temps de sa création à l'espace-temps de sa convocation, au détriment du processus inhérent à la production de savoirs scientifiques. D'après Lyotard⁵ (1979), l'énoncé scientifique ne tire pas sa validité du fait d'être rapporté mais s'intègre dans une temporalité diachronique qui inclut la mémoire des énoncés précédents sur le sujet traité et l'énoncé produit qui en renouvelle l'approche.

L'analyse de notre corpus montre un mode de rédaction de la partie théorique du mémoire par une série de transferts. Ce mode de rédaction est commun aux dossiers de notre corpus et correspond à une appréhension du discours d'autrui en *fragments* selon les termes de Reuter (2001 : 14). La rédaction s'opère par le montage d'énoncés qui sont prélevés, le plus souvent chronologiquement, au sein d'une même source et qui forment un bloc textuel délimité par le début et la fin des prélèvements à partir de la source. Le bloc est donc composé majoritairement d'une suite d'énoncés ou *patches* qui ont la même origine, que cette origine soit référencée ou non de quelque façon. Les patches constituent des sous-unités rédactionnelles. Au sein des patches, la procédure de reformulation est majoritairement la copie ou la copie proche. La rédaction procède ainsi par l'enchaînement de blocs textuels, reprenant chacun une source, selon un mode de mise en texte que nous avons appelé *patchworking* par analogie métaphorique avec la technique du patchwork⁶. L'image du patchwork dans les définitions du plagiat est pour ainsi dire originelle et récurrente depuis son apparition *princeps* chez Martial⁷ en passant par sa déclinaison chez Voltaire sous le terme de *rhapsodie*⁸. Bergadaà (2015 : 19) en propose une variante récente avec le néologisme *legotiser* en référence au jeu de Lego. Au-delà du mode d'écriture commun que met à jour l'étude systématique des sources identifiables des écrits composant notre corpus, nous pouvons spécifier le *patchworking* : si le bloc comme unité de reprise est remarquable, c'est que ses limites tracent une frontière discriminante et contrastive.

Le bloc est relativement étanche, ce qui entraîne des obstacles. Il est peu perméable aux autres blocs mais aussi à l'énoncé propre qui porte le projet de recherche. Le discours d'autrui est rarement pris en charge sur le plan énonciatif et *fonctionnalisé*, c'est-à-dire mis au travail au service de l'élaboration argumentative qui se développe autour du projet de recherche. Nous reprenons la distinction éclairante de Reuter (2001 : 18) qui dégage deux fonctionnalités des discours d'autrui : (i) « l'ostension » où les discours d'autrui sont *collectionnés* comme preuves du travail accompli, (ii) « la fonctionnalisation » qui consiste en la mobilisation des discours tiers au service du discours de recherche. D'une manière générale, nous pouvons dire que le transfert ne facilite pas la transformation des énoncés au sein d'un même état ou des états suivants du mémoire, d'autant qu'il est le plus souvent sans nom d'auteur.

⁴ La catégorie copie proche recouvre deux procédures d'équivalence : (i) par variation lexicale, (ii) par variation de construction sans restructuration syntaxique. Elle correspond à ce qu'on entend communément par *paraphrase*.

⁵ Sa réflexion porte sur les problèmes du savoir dans les sociétés modernes développées.

⁶ On retrouve notamment l'expression chez Reuter (2001 : 14) : il qualifie cette fragmentation de « péchés de jeunesse » du chercheur néophyte et met en garde contre un dysfonctionnement dont la répétition pourrait produire un « patchwork ».

⁷ Martial, I, 53.

⁸ Voltaire (1878). *Dictionnaire philosophique*. Article *Plagiat*.

De la copie comme médiation scripturale

Dans le contexte spécifique de la formation des futurs enseignants à l'écriture de recherche, les connaissances scientifiques mobilisées pour penser les questions d'éducation sont rarement à la disposition des étudiants de façon préalable, en raison de leur cursus antérieur souvent éloigné des sciences de l'éducation. L'étudiant doit se les approprier à travers des lectures le plus souvent inédites et d'un haut niveau de complexité disciplinaire à laquelle il n'est pas ou peu acculturé, avant de les intégrer au service de son écriture de recherche. Dans le genre du mémoire d'initiation à la recherche (Delarue-Breton, 2014 ; Rinck, 2011), il ne s'agit pas seulement de rendre compte de ce qu'on a lu mais d'utiliser ses lectures comme des ressources cognitives pour développer du savoir sur un mode qui renouvelle « si peu que ce soit » un état de connaissances (Deschepper & Thyron, 2008 : 66). Mais qu'en est-il quand le *patchworking* constitue pour certains étudiants une modalité scripturale de circulation des savoirs scientifiques et non un mode d'utilisation de ces savoirs ?

Nos travaux portent sur l'analyse de l'efficacité de cette façon de faire, sur ses effets épistémiques voire euristiques potentiels, sachant qu'elle génère une série d'obstacles. Une approche positive du plagiat, qui implique de considérer le plagiat comme rendant compte de la difficulté à s'approprier les enjeux et les modalités de l'écriture scientifique, requiert d'être attentif à des signes, perceptibles sur le plan linguistique, que la copie peut médiatiser des apprentissages. La perception de ces signes n'est pas aisée. En effet, la difficulté de l'interprétation de la copie, entendue ici au sens large, tient à son caractère occlusif : en elle-même, la répétition littérale ou approchée qui constitue majoritairement l'énoncé met le formateur en difficulté quand il s'agit d'évaluer ce qui s'y joue pour l'écriture scientifique. Pour autant, chez certains étudiants, la pratique de la copie étaye l'écriture : c'est une pratique scolairement construite, sans doute différenciatrice, mais également très présente dans le cadre extrascolaire (Penloup, 1999).

Nous envisageons ainsi que la copie puisse avoir une fonction productive à l'instar de celles dégagées dans le cadre de l'analyse des acquisitions langagières naturelles ou exolingues (Salazar Orvig, 2000 ; Vion & Mittner, 1986) : ces recherches montrent qu'elle peut être une ressource pour l'élaboration discursive et servir de base à la reformulation dans les interactions orales mais aussi en situation de monologue. Aussi avons-nous isolé, au sein d'une série de manifestations linguistiques discrètes à valeur de signe, un schéma reformulateur particulier en nous appuyant sur les travaux de Martinot (2015) consacrés à la reformulation. Nous lui empruntons sa définition opératoire de la reformulation⁹ et nous suivons la piste ouverte dans sa contribution de 2018 consacrée aux schémas reformulateurs dans un corpus oral de récits autobiographiques en investiguant un autre type de corpus et un autre schéma reformulateur. Le schéma qui nous intéresse ici est formé d'un énoncé reformulé par la procédure de copie ou de copie proche (respectivement : EC pour énoncé copié, ECP pour énoncé copié de façon proche) à partir d'un énoncé tiers (dorénavant ES pour énoncé source) et d'un énoncé le reformulant, de façon consécutive ou non (dorénavant RR pour reformulation d'énoncé déjà recopié). Voici un exemple qui illustre ces divers éléments :

ES (Perrenoud, 1991 : 22) [...] on soulignera qu'on n'apprend pas tout seul et que l'interaction, loin d'être requise seulement pour maîtriser progressivement l'oral, est au cœur de la construction de la plupart des connaissances [...]

EC Il avance que l'on n'apprend pas tout seul et que l'interaction, loin d'être requise seulement pour maîtriser progressivement l'oral, est au cœur de la construction de la plupart des connaissances.

⁹ « 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, est une reformulation. » (Martinot, 2018, p. 239).

RR Selon lui, on apprend mieux dans l'interaction. (SI 2)

Ainsi, pour développer l'exemple en vue de faciliter la compréhension des codes, l'étudiant (SI), dans le deuxième état du mémoire envoyé à son directeur (SI 2) a copié un énoncé emprunté à Perrenoud (ES) en le recopiant littéralement (EC) et cet énoncé recopié est reformulé (RR) de façon consécutive.

Le phénomène de reformulation d'énoncé recopié constitue un signe d'apprentissage en tant qu'il rend visible le travail d'appropriation occulté dans les procédures de copie : la reprise d'énoncé copié, c'est-à-dire leur reformulation paraphrastique, montre les fonctions potentielles de la copie. Nous examinerons ce phénomène à travers deux études de cas contrastives en le considérant à trois niveaux différents : (i) celui du bloc, (ii) celui de l'inter-bloc, (iii) celui du texte. Le dernier niveau permet de regarder la procédure de reformulation d'énoncé recopié comme un indicateur de la fonctionnalisation des sources à partir des procédures de copie et ce, à l'échelle globale de la recherche. Les deux premiers niveaux ne concernent que la partie du mémoire qui tient lieu de cadre théorique où la circulation des discours tiers des auteurs scientifiques est la plus dense. La reprise de ce qui a été copié peut alors se situer à l'intérieur du bloc, dans l'espace inter-bloc. Si l'on se situe à l'échelle du texte entier, ce type de reprise peut se localiser dans d'autres parties que dans la partie théorique : élaboration de la problématique, exposition du protocole, analyse des données dont le mode de rédaction ne procède plus par blocs de reprise à partir d'une source. Les trois niveaux (intra-bloc, inter-bloc, texte) nous permettent de faire une distinction entre les manifestations de la compréhension des sources et celles relatives à leur mobilisation ou encore leur mise au travail.

Deux études de cas contrastives

Nous suivons le phénomène de reformulation d'énoncé recopié dans l'écriture plagiaire du mémoire de deux étudiants : SI qui finalise son mémoire à l'issue des deux années du master MEEF envoie six écrits à son directeur, SM qui ne poursuit pas la deuxième année de master envoie deux états¹⁰.

Nous considérerons d'abord le niveau inter-bloc.

Quand il y a une copie ou une copie proche d'un énoncé source, le travail de la compréhension procède par une prise de risque contrôlée, cadrée. La reformulation d'énoncé recopié est cadrée par l'énoncé copié mais permet des reformulations plus élaborées, tant au niveau lexical et syntaxique (ex. 1 & 4) qu'au niveau de l'empan de l'énoncé reformulé. La procédure de reformulation d'énoncé recopié peut ainsi condenser une zone textuelle au-delà de l'unité phrastique, alors que la copie en reste tributaire.

Dans 8 occurrences, la procédure de reformulation d'énoncé copié reprend l'énoncé copié en le synthétisant. À une exception, cette reprise est consécutive. L'énoncé copié l'est le plus souvent par copie proche comportant éventuellement des syntagmes copiés (5 occurrences contre 2 pour la copie et 1 par reformulation plus élaborée), comme l'illustre l'exemple 1 :

(1) SI 1. Le maître corrige une tournure fautive ou relâchée, censure un mot impropre ou grossier aussi bien en histoire ou en mathématique qu'en français, à la fois en promenade, dans le préau et en classe. (ES : Perrenoud, 1991)

Le maître corrige une mauvaise tournure, censure un mot mal employé ou trop familier voire grossier (ECP). Il est le garant du « dire acceptable ». (RR)

Quand la reprise synthétise de façon consécutive une zone plus étendue que la phrase, elle constitue une étape de condensation. Le premier état de SM présente deux occurrences de ce type sur un même bloc.

¹⁰ Les états sont numérotés à l'aide du chiffre suivant les initiales.

A côté de la synthèse des informations, nous trouvons la reprise d'une seule information pour marquer l'insistance. La sélection des informations se précise alors :

(2) SM 2 Becker, à partir d'entretiens auprès d'enseignants de Chicago, cherche à dresser l'image de l'élève idéal. Il constate que les maîtres y incluent trois registres : la transmission des connaissances, le maintien de la discipline, l'« acceptabilité morale ». (ES : Houssaye, 2008)

A partir d'entretiens auprès d'enseignants de Chicago, Howard Becker, sociologue américain, cherche à dresser l'image de l'élève idéal. Il constate que les maîtres y incluent trois registres : la transmission des connaissances, le maintien de la discipline, de l'« acceptabilité morale ». (CP) Les enseignants estiment donc que certains comportements des élèves sont acceptables et moraux, tandis que d'autres sont considérés comme immoraux et donc non acceptables. (RR)

Nous trouvons également chez SI et chez SM, une occurrence de reformulation définitoire avec le marqueur de reformulation *c'est-à-dire*. La reformulation comme procédure de construction du sens est dans ce cas explicite :

(3) SM 1 Inversement, les « bons » élèves sont particulièrement sollicités à d'autres moments, quand l'avancée du collectif requiert l'énonciation de « sauts cognitifs ». (ES : Bonnéry, 2009)

En revanche, les élèves considérés comme « bons » seront sollicités lorsque l'activité requiert l'énonciation de « sauts cognitifs » (ECP), c'est-à-dire lors de la résolution des questions les plus difficiles de l'activité. (RR)

Notre interprétation est que la répétition redondante du texte est ressentie par certains étudiants, ceux qui sont les plus loin des attendus, comme un étayage nécessaire pour rendre compte de la compréhension des discours scientifiques. Le fait que la reformulation d'énoncé recopié intra-bloc puisse précéder l'énoncé copié peut soutenir notre interprétation. L'énoncé copié est comme une sorte de corde de rappel. Nous en trouvons deux occurrences dans SI, une dans l'état 2, l'autre dans l'état 4 :

(4) SI 2 Pour gagner un enseignant à une pédagogie de l'oral, il vaut mille fois mieux se situer sur le terrain du fonctionnement quotidien de la classe plutôt que de lui « vendre » quelques activités séduisantes qui viendront comme un cheveu sur la soupe. (ES : Perrenoud, 1991)

Elle est diffuse dans toutes les matières, de manière à travailler de façon continue l'expression orale et pas seulement dans le cadre d'exercices spécifiques comme le jeu de rôle ou le débat (RR). Il vaut mieux se situer sur le terrain du fonctionnement quotidien que sur des exercices artificiels (ECP).

Passons au niveau inter-bloc.

Dans les deux cas présentés, la reformulation d'énoncé recopié inter-bloc est exceptionnelle : une seule occurrence à l'échelle de deux blocs chez chaque étudiant. Sa rareté et sa limitation à deux blocs en font une piste de formation déjà exploitée dans les travaux de Guibert (2002) qui présentent une action de formation auprès d'étudiants pour entraîner la mise en dialogue entre les sources, autrement dit la compétence de synthèse. Notre conclusion présentera des pistes complémentaires.

C'est au niveau textuel que les différences entre SI et SM quant au phénomène de la reformulation d'énoncé recopié sont les plus notables. La reformulation d'énoncé recopié est absente chez SM. Elle est présente dès le second état chez SI et participe au signalement explicite de la fonctionnalisation de certaines lectures qui contribuent à la recherche entreprise par l'étudiant. Nous en comptons 9 occurrences à travers les différents états qui se situent à la fois dans l'expression des hypothèses, la présentation des outils d'analyse et des situations de classe observées durant lesquelles sont recueillies les données. Nous en fournissons trois illustrations situées à différents endroits.

Prenons l'expression de l'hypothèse. Nous signalons en gras les RR issues de deux blocs et deux sources différents :

(5) SI 2 Le dialogue argumentatif favorise-t-il le renforcement des connaissances?

Selon Claude Simard, les situations de correction d'exercices sont des situations où l'oral est mobilisé mais pas réellement travaillé.

Serait-ce uniquement dans les exercices de construction du savoir (celles observées par Weisser) que l'argumentation orale serait réellement travaillée ?

Je fais l'hypothèse que lors des séances de réinvestissement de connaissances **les compétences argumentatives sont réellement travaillées**. Je me propose de prendre appui sur les études de Weisser pour observer **les compétences argumentatives éventuellement travaillées** lors d'une séance de « dictée flash » (dont l'objet et le déroulement seront explicités plus bas) et lors d'une séance d'histoire. Il s'agira de comprendre si l'argumentation sert au renforcement des connaissances orthographiques et historiques.

Passons à la présentation du protocole :

(6) SI. 2 Il me paraît intéressant d'observer deux situations de classe portant sur deux matières différentes. Contrairement aux études citées plus haut, je me propose de travailler sur des séances de renforcement des connaissances. Il me paraît intéressant d'observer un exercice qui est déjà pratiqué par une enseignante. J'observerai donc une pratique et non un exercice que j'aurai préalablement conçu. Cela rejoint les études menées par Weisser qui lui aussi observe des pratiques de classe.

Il s'agit d'une situation quotidienne. Cela permet de créer des automatismes chez les élèves. Ainsi ils connaissent le fonctionnement de ces séances et ce que l'enseignant attend d'eux. D'autre part, on pourrait penser que puisque cette situation a lieu à l'oral, **elle va dans le sens des propos de Philippe Perrenoud (1991) qui se prononce en faveur d'un travail quotidien de l'oral.**

De nouveau, deux sources différentes sont convoquées et coopèrent de façon dialogique dans un discours argumentatif. Nous faisons le même constat pour la partie méthodologique : deux sources fournissent les outils d'analyse pour analyser les données :

(7) SI. 2 Il va s'agir pour moi d'observer grâce à l'analyse faite par Weisser (2004) la présence de compétences argumentatives des élèves et de faire éventuellement un lien entre celles-ci et la fixation des connaissances travaillées.

Les compétences argumentatives sont :

- La présence d'un argument pour justifier sa réponse. (RR) < le locuteur ne se contente pas d'énoncer un jugement, il va devoir le justifier par un argument (ECP).
- La présence d'un véritable dialogue c'est-à-dire la prise en compte de l'argument de l'autre dans son discours pour le valider ou l'invalidier. (RR) < L'élève reprend l'énoncé des autres se positionne par rapport à lui soit en contradiction soit en abondant dans son sens (ECP).

Les éventuelles interventions de l'enseignant et la nature de ces interventions seront également observées. L'intérêt de ces séances est aussi de favoriser la compréhension de tous. Les élèves les plus en difficulté peuvent ainsi profiter des connaissances des autres élèves.

Il doit s'opérer un transfert des rôles, comme l'observe Weisser (2003), de l'enseignant vers ses élèves.

Dans l'état 3, SI propose une grille d'analyse à partir des critères empruntés à la contribution de Weisser (2004) qui lui a permis d'élaborer son projet de recherche. Ces critères appartiennent au *déjà-reformulé* par copie ou copie proche dans la partie dite théorique dès le premier état. Dans l'état 3, ils sont présentés consécutivement sous deux formes différentes : (i) la liste, (ii) le tableau. La liste est une forme déjà présente dans le bloc Weisser de la partie théorique et la forme tabulaire est reprise directement de la source avec des suppressions.

Le fait remarquable dans les exemples (5) à (7) tient aux marques de prise en charge énonciative des énoncés tiers, alors que nous constatons un double effacement énonciatif au sein des blocs de la partie théorique, celui de l'énonciateur source et celui de l'énonciateur cible - exemples (1) à (4) -. Nous allons reprendre les critères linguistiques cités dans le tableau par l'étudiant en les appliquant à son propre discours (marques d'engagement par prise en charge énonciative, prise de position, modalisation – complémentarité des points de vue) à travers un exemple extrait de la présentation du protocole de recherche où nous mettons en gras les RR :

(8) SI. 4 Les situations proposées sont-elles des tâches simples ou bien des tâches complexes ?
Nous avons que **les tâches simples sont des tâches qui demandent à l'élève la combinaison de plusieurs de procédures.**[...]
Mais cet exercice relève-t-il de plusieurs processus élémentaires ou procédures élémentaires ?
Je serais tentée de répondre par la négative. En effet, ce sont plusieurs connaissances qui sont envisagées, triées puis choisies mais ce ne sont pas des procédures. Sans doute, cette situation n'est pas une situation de tâche complexe. Mais selon la définition de Tardif et Meirieu (1996) cela n'empêche pas le transfert puisqu'**ils le définissent comme « une sorte de «transport» de la connaissance en question d'une situation A à une situation B »** (p2).

De fait, le positionnement et l'engagement sont marqués moins rarement que dans la partie théorique dont l'écriture reste globalement pilotée par les textes lus jusqu'au dernier état. Dans les autres parties, les points de vue tiers sont orchestrés au service d'une argumentation englobante. Il nous semble que c'est au prix de la copie qui permet de cumuler des connaissances *à apprendre* susceptibles d'être mobilisées par le jeu des reformulations successives en connaissances *pour comprendre*¹¹. De manière contrastée, dans SM, le projet n'est pas encore circonscrit et la question de recherche délimitée, seul le thème est choisi qui dirige la sélection des patchs à partir des sources scientifiques. Le transfert des lectures ne s'articule pas à une projection méthodologique, expérimentale en termes de protocole ou d'outils d'analyse. La copie n'est pas alors fonctionnalisée : elle n'est pas rapportée à un texte propre lié au projet de recherche et les énoncés dans les différents états qui ne reformulent pas ne sont que des commentaires des reformulations. Deux blocs sur les onze qui composent les deux états du mémoire de SM sont pris à un mémoire MEEF sur le même sujet. Ce mémoire plagié articule bien la partie dite théorique et la méthodologie de recueil de données mais cette articulation pourtant présente dans le mémoire MEEF source est complètement absente chez SM.

Conclusion

Dans cet article, notre attention s'est portée sur un schéma reformulateur particulier que nous avons analysé dans le processus de l'écriture plagiaire. Pour être peu représenté dans l'écrit, il n'en est pas moins discret sur le plan linguistique et nous permet de comprendre la fonction d'étayage dans la construction du sens que peuvent remplir les procédures de copie au cours de l'écriture du mémoire. La copie est susceptible d'assurer la condensation de l'énoncé source, son explicitation et la précision de la sélection dans la source. En ce sens, le RR nous apparaît comme un phénomène remarquable, alors que la copie donne peu à voir ce qui s'y joue sur le plan cognitif. Aussi la discrimination de micro-signes et l'attention qui leur est portée constituent-elles des pistes d'intervention intéressantes. Nous avons constaté que la reformulation d'énoncé recopié n'est pas systématique. Elle est peu fréquente aux niveaux intra et inter-bloc (10 occurrences intra-bloc et 1 inter-bloc pour six états du mémoire SI ; 5 occurrences intra-bloc et 1 inter-bloc pour deux états du mémoire SM¹²). Cependant, il nous semble que son repérage constitue un enjeu didactique et que son développement pourrait fournir une réponse adaptée aux besoins de certains étudiants dont les difficultés sont plus grandes que celles de leurs pairs, lorsqu'ils sont confrontés à l'écriture scientifique de recherche.

Pour ces étudiants, on autoriserait la copie et la copie proche sous deux conditions : (i) signaler les énoncés copiés ou « presque copiés », (ii) les reformuler dans les entours de la copie et de

¹¹ Nous reprenons là une opposition entre « concepts à comprendre » et « concept pour comprendre » dans Delarue-Breton & Dolignier (2016 : 205). A ce titre, y a-t-il lapsus derrière la coquille du « nous avons que » de l'exemple 8 pour « nous savons que » ? Les copies constitueraient-elles pour ainsi dire des *avoirs* susceptibles de se transformer en *savoirs* ?

¹² Nous ne comptons qu'une seule fois l'énoncé RR et ne tenons pas compte de sa répétition dans les états suivants.

la copie proche. La systématisation de la reformulation d'énoncé recopié consécutive et non consécutive d'un énoncé source aux trois niveaux décrits nous semble pouvoir outiller l'écriture de recherche : faire jouer l'écart dans le schéma reformulateur entre ses deux composants (EC/RR) contribuerait à en surmonter les difficultés en étayant la fonctionnalisation de la copie à la fois pour la partie du mémoire consacrée aux lectures et pour la partie consacrée à l'expérimentation. Nous pouvons suggérer également de faire travailler les étudiants sur la copie puis la reformulation d'un court extrait d'une source en fonction de questions de recherche différentes pour qu'ils évaluent le rôle de la copie et les principes de variation de la reformulation. Ce sont des propositions qu'il reste à investiguer.

Bibliographie

- Adler-Kassner, L., Anson, C., & Howard, R. (2008). Framing Plagiarism. In C. Eisner & M. Vicinis (Éds.), *Originality, Imitation and Plagiarism : Teaching Writing in the Digital Age* (pp. 159-172). Michigan : Digitalculturebooks. En ligne <https://quod.lib.umich.edu/d/dcbooks/5653382.0001.001/1:1/--originality-imitation-and-plagiarism-teaching-writing?g=dculture;rgn=div1;view=fulltext;xc=1>
- Bergadaà, M. (2015). *Le plagiat académique. Comprendre pour agir*. Paris : L'Harmattan.
- Delarue-Breton, C. (2014). Le mémoire de master MEEF: un nouveau genre universitaire? *Diversité*, 177, 50-55.
- Deschepper, C., & Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In S.-G. Chartrand & C. Blaser. (Eds), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 61-86). Namur : Presses universitaires de Namur, Diptyque.
- Delarue-Breton, C., & Dolignier, C. (2016). Posture « seconde » et évolution des croyances des enseignants en formation initiale : le rôle de la recherche. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 194-204). Paris : Réseau national des ESPE.
- Dolignier, C. (à paraître). Des formes et fonctions du plagiat dans le mémoire d'initiation à la recherche. Paris : L'Harmattan.
- Guibert, R. (2002). L'entraînement à la synthèse comme apprentissage du dialogisme. *Spirale*, 29, 145-163.
- Howard, R. M. (1993). 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.
- Lyotard, J.-F. (1979). *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*. Rapport Conseil des Universités, Québec. En ligne www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilUniversite/56-1014.pdf
- Martial (1961). *Epigrammes*, vol.1. Paris : les Belles Lettres.
- Martinot, C. (2015). La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela* [En ligne], HS-18, consulté le 30 septembre 2016. <http://corela.revues.org/4034>
- Martinot, C. (2018). Construction de l'information dans la langue parlée. Repérage de schémas reformulateurs remarquables. In E. Richard (éd.) *Des organisations dynamiques de l'oral* (pp. 237-253). Bruxelles : Peter Lang.
- Maurel-Indart, H. (2011). *Du plagiat*. Paris : Gallimard.
- Pecorari, D. (2003). Good and Original : Plagiarism and Patchwriting in Academic Second-Language Writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317-345.

- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implications sociologiques et pédagogiques. Colloque de Raisons éducatives. En ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE:teacchers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.rtf
- 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. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 144, 79-89.
- Salazar Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, 140, 68-91.
- Vion, R., & Mittner, M. (1986). Activité de reprise et gestion des interactions en communication exolingue. *Langages*, 84, 25-42.
- Guibert, R. (2002). L'entraînement à la synthèse comme apprentissage du dialogisme. *Spirale*, 29, 145-163.
- Voltaire (1878). *Dictionnaire philosophique*. Paris: Garnier.
- Weisser, M. (2004). Compétences argumentatives des enfants d'âge scolaire : les profils interactionnels au Cours Préparatoire et au Cours Moyen. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 435-455.