



HAL
open science

Les habitudes rédactionnelles dans l'enseignement en contexte roumain

Danielle Omer

► **To cite this version:**

Danielle Omer. Les habitudes rédactionnelles dans l'enseignement en contexte roumain. La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives, 2002, Paris 3, France. pp.1-8. hal-00417742

HAL Id: hal-00417742

<https://hal.science/hal-00417742v1>

Submitted on 16 Sep 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Juillet 2004

0. Introduction

Dans cette étude, il s'agit (a) de comprendre quelques habitudes rédactionnelles dans l'enseignement de la langue maternelle et étrangère en contexte roumain et (b) d'analyser leurs répercussions sur la production textuelle des apprenants en compétence avancée de f.l.e.

1. Les pratiques rédactionnelles en roumain langue maternelle : mémorisation et copie de textes-modèles

Comme en France, les élèves roumains des établissements secondaires s'entraînent à la rédaction de textes pendant les classes de roumain langue maternelle ; leurs objectifs sont, tout à la fois, l'acquisition de savoir-faire dans la rédaction d'explications, d'analyses ou de commentaires de textes littéraires et simultanément l'acquisition d'un savoir sur la littérature nationale et quelquefois internationale. Ces élèves sont exposés à des pratiques, en ce qui concerne la production textuelle en roumain langue maternelle (désormais r.l.m.), qui ne se superposent pas aux pratiques des élèves en français langue maternelle dans le système scolaire en France.

Le manuel roumain traditionnel repose sur une conception qui incite très fortement les élèves à avoir une activité rédactrice fondée sur les techniques de l'emprunt. Afin d'illustrer cette affirmation, on prendra comme exemples deux manuels de langue et littérature roumaines. Le premier manuel est celui qui fut édité pour la première fois en 1980 et servit jusqu'en 1994 aux élèves des classes terminales de roumain : [Manolescu (N.), Nicolae (I. N.), (ed.). **1980.** *Limba i literatura româna, Manual pentru clasa a XII-a*, Bucureti, Editura didactica i pedagogica].¹ Le second manuel est celui qui fut édité à la suite en 1995 avec un des deux auteurs du manuel précédent comme coordinateur : [Nicolae (I. N.), (Coord). **1995.** *Limba i literatura româna, Manual pentru clasa a XII-a*, Bucureti, Editura didactica i pedagogica].

A la suite du changement radical de régime à la fin de l'année 1989, quelques auteurs au programme de littérature ont perdu de l'importance, d'autres en ont retrouvé dans le manuel plus récent de 1995. Ces remaniements n'impliquent cependant pas de changements significatifs immédiats dans l'élaboration méthodologique du manuel. Pour comprendre quels objectifs poursuivent les auteurs dans l'ancien et le nouveau manuels, le chapitre sur Marin Preda, écrivain roumain de premier plan, qui naturellement s'est maintenu d'un manuel à l'autre est donné ci-dessous comme exemple. Ce chapitre offre l'avantage supplémentaire d'avoir été rédigé en 1980 comme en 1995 par le même auteur (Nicolae N.I.). Voici le détail de l'organisation du chapitre de chacun des manuels (12 pages pour l'édition de 1980 et 24 pages pour l'édition de 1995 dans un format similaire) :

Le texte du nouveau manuel de 1995 est la reprise intégrale du texte de l'ancien manuel de 1980 à laquelle il faut simplement ajouter des extraits du roman analysé [le roman *Moromeii* : 151-156]. Il faut ajouter encore un fragment d'un deuxième roman [*Cel mai iubit dintre pamânteni* : 168-170] ainsi que son commentaire (170-173). Le chapitre sur Marin Preda de 1995 n'a donc subi de modification que par amplification. Evidemment, ces ajouts ne changent en rien la conception méthodologique. Les deux manuels poursuivent les mêmes objectifs : les élèves doivent avant tout prendre connaissance des commentaires qui portent sur la totalité

¹ Pour des raisons techniques, nous ne pouvons intégrer certains caractères de l'alphabet roumain et prions le lecteur de nous en excuser, les quelques passages non transcrits correctement seront placés entre crochets (2004, note de l'éditeur).

d'un roman et se les approprier par mémorisation et par copie. Ces commentaires (voir l'exemple ci-dessous) constituent la partie facilement lisible, en caractères de taille plus grande que celle beaucoup plus petite des extraits d'œuvre (environ deux points de taille en moins) . Ces extraits à l'état de traces dans l'édition de 1980 mais plus étoffés dans celle de 1995 ne sont donnés qu'à titre d'illustration secondaire, le commentaire ne portant pas spécialement sur l'extrait donné mais sur le roman entier qu'il est entendu que les élèves ont lu à un moment donné.

Nicolae (1995) extrait de la p. 157

2. Structura și problematica volumului I. Acțiunea e plasată, în punctul ei inițial, la câțiva ani înaintea celui de-al doilea război mondial, când timpul părea foarte răbdător cu oamenii, iar viața se scurgea fără conflicte mari. În spațiul epic al lui Marin Preda funcția acestui timp este însă paradoxală. El nu mai are răbdare și va produce în sânul țărănimii schimbări fulgerătoare, care pun în cumpănă însuși destinul ei milenar.

Primele pagini sunt construite în perfectă concordanță cu timpul sugerat și un sfert din volumul întâi se petrece de sâmbătă seara până duminică noaptea, adică de la întoarcerea Moromeților de la câmp până la fuga Polinei cu Birică. Scriitorul decupează scene de o mare simplitate din viața țăranilor și narează lent, stăruind asupra fiecărui amănunt, gest sau replică. Totul se desfășoară parcă după un tipic anume, nimic nu e spontan, în așa fel încât impresia de ceremonial e stăruitoare, ca și cum țăranii s-ar orienta în cele mai elementare mișcări ale lor după o ordine prestabilită, după un cod străvechi.

Iată câteva fragmente înfățișând cina unei familii de țărani români:

„Cât ieșeau din iarnă și până aproape de Sfântul Niculaie, Moromeții mâncau afară în tindă la o masă joasă și rotundă, așezați în jurul ei pe niște scaunele cât palma. Fără să se știe când, copiii se așezaseră cu vremea unul lângă altul, după fire și neam. Cei trei frați vitregi, Paraschiv, Nilă și Achim, stăteau spre partea din afară a tindei, ca și când ar fi fost gata în orice clipă să se scoale de la masă și să plece afară. De cealaltă parte a mesei, lângă vatră, jumătate întoarsă spre străchinile și oalele cu mâncare de pe foc, stătea totdeauna Catrina Moromete, mama vitregă a celor trei frați, iar lângă ea îi avea pe ai ei, pe Niculaie, pe Ilinca și pe Tita, copiii făcuți cu Moromete...

Moromete stătea parcă deasupra tuturor. Locul lui era pragul celei de-a doua odăi, de pe care el stăpânea cu privirea pe fiecare. Toți ceilalți stăteau umăr lângă umăr, înghesuiți, masa fiind prea mică. Moromete n-o mai schimbă de pe vremea primei lui căsătorii, deși numărul copiilor crescuse. El ședea bine pe pragul lui, putea să se miște în voie și de altfel nimănui nu-i trecuse prin cap că ar fi bine să se schimbe masa aceea joasă și plină de arsurile de la tigaie.“

Moromeții, strânși în jurul unei mese mici și rotunde, dominați de un tată temut și ascultat, par încremenirea unei vechi rânduiei. Cina lor este un ecou peste milenii al ceremonialului unei familii gentilice, care și-a conservat într-o formă aproape intactă structura, nu și mentalitatea.

Sunt și alte scene antologice, adevărate documente de viață țărănească, dar

Le commentaire du roman [*Moromeii*] se structure thématiquement de la façon suivante dans les deux manuels pris comme exemples :

- 1- **Préliminaires,**
- 2- **Structure et problématique du volume I,**
- 3- **Structure et problématique du volume II,**
- 4- **La représentation du village,**
- 5- **L'art du récit,**
- 6- **Conclusions**¹.

¹ [texte original : 1- **Preliminarii,** 2- **Structura și problematica volumului I,** 3- **Structura și problematica volumului al II-lea,** 4- **Imaginea satului,** 5- **Arta narativă,** 6- **Concluzii**].

Tous les auteurs sont présentés de cette manière-là dans les deux manuels avec des variantes pour les titres des parties du développement. Il est alors évident que le manuel sert à présenter des commentaires d'œuvres que les élèves auront à reprendre par emprunt ou au mieux à imiter. Un des facteurs qui a permis à ces pratiques de s'ancre dans les mentalités et de perdurer est le fait que durant toute la période du régime communiste les maisons d'édition, peu nombreuses, ne se faisaient aucune concurrence. Les manuels avaient une durée de vie beaucoup plus longue que celle à laquelle nous sommes actuellement habitués ce qui avait surtout pour conséquence d'accréditer l'idée que les commentaires des auteurs de manuel constituaient des modèles et des références qui s'étendaient même à leur constitution linguistique ; ces textes avaient alors tendance à devenir l'objet d'une sacralisation à l'intérieur de l'institution scolaire et particulièrement pour les enseignants qui acquéraient ainsi des routines difficiles à remettre en question.

Cette conception très traditionnelle de l'appropriation de modèles commence à être battue en brèche par les critiques toujours plus nombreuses que ce type de manuels recueille mais aussi par le fait que des maisons d'éditions roumaines concurrentes sont apparues et qu'elles se sont peu à peu emparées du marché du livre scolaire. Cependant le processus évolutif est long et les manuels véritablement « alternatifs¹ » conquièrent extrêmement difficilement des enseignants habitués depuis toujours à l'inculcation de l'expression écrite par la mémorisation de quelques textes de commentaires littéraires. D'ailleurs, dans ce contexte difficile, les maisons d'édition privées préfèrent souvent reprendre les « bonnes vieilles recettes » afin de ne pas courir de risque commercial.

2. Pratiques rédactionnelles en f.l.s./f.l.e. : la réutilisation des modèles

Ces pratiques rédactionnelles en r.l.m. ne se limitent pas ni à l'enseignement secondaire ni à la langue maternelle : elles se retrouvent transposées chez nombre d'auteurs de l'institution universitaire, dans certaines situations de production écrite, en français langue seconde entre autres. A titre d'exemple, un extrait d'un cours publié en français par un scripteur universitaire roumain qui plagie l'article « Conjugaison » de la *Grammaire d'aujourd'hui* (ARRIVE, GADET, GALMICHE : 1986, 142-179) va à présent être examiné. L'analyse des particularités de ce plagiat permettra de comprendre certaines spécificités dans les routines rédactionnelles du français langue seconde dans ce type de culture d'apprentissage. Dans la colonne de gauche un extrait du texte plagiaire du scripteur universitaire et dans la colonne de droite le texte de ARRIVE, GADET ET GALMICHE ; tout ce qui fera l'objet d'un commentaire a été transcrit en caractères gras (les caractères italiques proviennent des textes-sources) ; complètement à gauche les chiffres serviront de repères :

Mise en regard des deux extraits

	FLOREA (1996) : <i>Le verbe français. Catégories. Conjugaisons. Constructions</i> . Bucarest, Babel, pp. 140-141	ARRIVE, GADET, GALMICHE (1986) : <i>La grammaire d'aujourd'hui</i> , Paris, Flammarion, pp. 142-144
	Chapitre IV LA FLEXION ET LE SYSTÈME DES FORMES A/ FLEXION ET TYPES FLEXIONNELS 1. Structure morphologique du verbe	conjugaison
1	La flexion verbale s'identifie à la conjugaison : liste des formes <i>fléchies</i> du verbe. Ces formes, en nombre limité mais important, marquent les variations de nombre et de personne (<i>je chante, tu chantes, nous chantons</i>), de mode (<i>nous chantons, que nous chantions</i>), de temps et d'aspect (<i>elle chante, elle chantait, elle a chanté, elle a eu chanté</i>) et de voix (<i>il remarque, il est remarqué, il fait remarquer, il se fait remarquer</i>) au niveau du signifiant verbal.	La conjugaison est la liste des formes fléchies du verbe*. Ces formes fléchies –en nombre limité, mais important, voir plus bas ont pour fonction de marquer, au niveau du signifiant, les catégories de la personne* et du nombre* (<i>je travaille, tu travailles, nous travaillons</i>), du mode* (<i>nous travaillons, que nous travaillions</i>), du temps* et de l'aspect* (<i>elle travaille, elle travaillait, elle a travaillé</i>), éventuellement de la voix* (<i>il apprécie, il est apprécié</i>).
2		[...1 /coupure d'une page environ/
3	Les éléments qui interviennent dans la conjugaison sont, pour les temps simples, le radical + un ensemble de trois marques grammaticales et, pour les temps composés, l'auxiliaire + l'auxilié, dont l'un se fléchit et l'autre revêt la forme du participe ou de l'infinitif.	Les éléments qui interviennent dans la conjugaison du verbe sont, pour les temps simples, au nombre de quatre : le radical* et un ensemble de trois marques grammaticales. Pour les temps composés, c'est l'auxiliaire* qui est conjugué, l'auxilié* apparaissant sous la forme du participe (parfois de l'infinitif : <i>je vais parler</i>).

¹ C'est ainsi que sont qualifiés tous les manuels scolaires édités depuis deux ans par les maisons d'édition privées.

4	<p>Le radical et l'auxilié, porteurs du signifié spécifique de chaque verbe sont des morphèmes lexicaux ou sémantèmes, alors que les trois marques et l'auxiliaire, qui accusent les variations du signifiant, sont des morphèmes grammaticaux ou morphèmes tout court.</p>	
5	<p>Les quatre éléments de la flexion verbale interviennent dans l'ordre suivant :</p>	<p>Les quatre éléments de la conjugaison interviennent dans l'ordre suivant :</p>
6	<p>1.1. Le radical, qui représente une constante pour un grand nombre de verbes, car il reste inchangé au cours de la conjugaison : <i>chant-</i>, <i>travail-</i>, <i>cour-</i>, <i>exclu-</i> se retrouvent tels quels dans toutes les formes fléchies. Mais chez d'autres verbes, le radical subit diverses modifications. <i>Finir</i>, comme tous les verbes du II^e groupe, utilise alternativement deux formes : <i>fini-</i> (<i>je finis, il finit, fini, finir</i>) et <i>finiss-</i> (<i>nous finissons, je finissais, finissant</i>). <i>Dormir</i> fait alterner trois formes dans sa flexion : <i>dor-</i> (<i>je dors, elle dort</i>), <i>dorm-</i> (<i>nous dormons, il dormait</i>) et <i>dormi-</i> (<i>je dormirai, dormir, dormi</i>).</p>	<p>Le radical, morphème lexical, porteur du signifié spécifique du verbe. Pour un grand nombre de verbes, le radical reste inchangé dans l'ensemble de la conjugaison : <i>travail-</i> ([travaj]) et <i>ex-</i> ([ɛkskly]) apparaissent dans toutes les formes fléchies. Mais pour d'autres verbes ce radical subit des modifications. Pour <i>finir</i> (et un grand nombre de verbes du même type, voir plus bas), on utilise alternativement les formes <i>fini-</i> ([fini]) (<i>je finis, il finit, fini, finir, etc.</i>) et <i>finisse</i> ([finis]) (<i>nous finissons, je finissais, finissant</i>). Pour <i>dormir</i>, l'alternance se fait entre les trois formes <i>dor-</i> ([dor]) (<i>Je dors, elle dort</i>) ; <i>dorm-</i> ([dorm]) (<i>nous dormons, il dormait</i>) ; <i>dormi-</i> ([dormi]) (<i>je dormirai</i>).</p>
7	<p>Dans ces deux cas, l'élément initial (<i>fini-</i> et <i>dor-</i>) du radical reste intact d'un bout à l'autre de la conjugaison, ce qui « incite à parler non de radicaux différents, mais de bases formées sur un radical unique » (<i>La Grammaire d'aujourd'hui</i>, 144). L'élément qui élargit le radical : <i>-ss-</i>, pour <i>finir</i>, <i>-m-</i> et <i>-mi-</i>, pour <i>dormir</i>, est appelé dans le même ouvrage «élargissement».</p> <p>Il y a néanmoins des verbes dont le paradigme flexionnel mobilise effectivement des radicaux différents. <i>Aller</i>, par exemple, comporte quatre radicaux : <i>-v-</i>, qui se combine de façon difficilement analysable avec les marques de personne et de nombre (<i>vais, vas, va, vont</i>), <i>-al-</i> (<i>allons</i>), <i>-aill-</i> (<i>que j'aille</i>) et <i>-i-</i> (<i>j'irai</i>). Bien que variable du point de vue du signifiant, le radical continue à véhiculer le même signifié verbal. Ses quatre formes peuvent donc être également désignées par le terme de base.</p>	<p>Dans ces deux exemples, l'élément initial (<i>fini-</i> et <i>dor-</i>) du radical reste intact d'un bout à l'autre de la conjugaison. Cette permanence incite à parler non de radicaux différents, mais de bases formées sur un radical unique. L'élément (<i>-ss-</i> pour <i>finir</i>, <i>-m-</i> et <i>-mi-</i> pour <i>dormir</i>) qui élargit le radical pose des problèmes complexes, qui sont résolus de façon différente selon les théories. On lui donnera ici le nom d'<i>élargissement</i>. Cependant il existe des verbes pour lesquels ce sont effectivement des radicaux différents qui entrent dans le système d'alternance : par exemple, <i>aller</i> comporte quatre radicaux : <i>v-</i> ([v]) (qui se combine de façon difficilement analysable avec les marques de personne et de nombre : <i>vais, vas, va, vont</i>) ; <i>al-</i> ([al]) (<i>allons</i>) ; <i>aill</i> ([aj]) (<i>que j'aille</i>) ; <i>i-</i> ([i]) (<i>j'irai</i>).</p>
8	<p>Les verbes qui comportent un grand nombre de bases différentes (plus de cinq pour être, avoir et d'autres) sont taxés de verbes irréguliers. D'une façon générale, le nombre des bases qui interviennent dans la conjugaison sert de critère à la répartition des verbes en plusieurs groupes ou classes flexionnels(les).</p>	<p>Ces quatre radicaux, différents du point de vue du signifiant, restent porteurs du même signifié. Ils peuvent donc être également désignés par le terme base. Les verbes qui comportent un grand nombre de bases différentes (jusqu'à huit, selon certaines analyses, pour le verbe <i>être</i>) sont souvent qualifiés de verbes irréguliers (voir plus bas). D'une façon générale, le nombre des bases qui interviennent dans la conjugaison est un critère de répartition des verbes entre plusieurs classes ou groupes. L'alternance des bases obéit à des règles complexes, nécessairement variables selon le nombre des bases. Le lecteur attentif repérera la manifestation de ces règles à la lecture des tableaux de conjugaison.</p>

Dans cet extrait, il est facile de constater le plagiat comme il est facile aussi de constater les multiples ajustements pratiqués par rapport au texte original. En reprenant les termes de PEYTARD (1994, pp. 72-74.), on peut dire qu'il s'agit là chez l'« agent altérant » (le scripteur plagiaire) d'une « activité d'évaluation » qui prend en compte le nouveau public concerné, situé, ici, dans le champ de la vulgarisation didactique. Le texte plagiaire est destiné, rappelons-le, à un public d'étudiants roumains qui a des routines de lecture en français assez différentes de celles d'un public francophone natif ; en outre, les objectifs de ce lectorat sont particuliers et se distinguent de ceux des lecteurs de *La grammaire d'aujourd'hui*. D'un côté, les étudiants roumains s'approprient le cours de la manière dont ils s'appropriaient les commentaires du manuel de roumain en utilisant, parmi d'autres moyens, la mémorisation et de la copie. D'un autre côté, *La grammaire d'aujourd'hui* est conçue comme un ouvrage de référence propre à la consultation régulière ; ce n'est pas un cours. Le texte plagiaire n'appartenant pas au même genre de texte (cf. Bronckart : 1996 : 74-78) que le texte plagié, le scripteur plagiaire a dû procéder à une réécriture de sa source.

2.1. Les activités de réajustement du scripteur plagiaire

En reprenant l'extrait du texte plagiaire, que peut-on constater en ce qui concerne les effets de l'activité d'évaluation du scripteur ? De quelle manière le texte emprunté est-il reformulé et altéré ? Quelques opérations de reformulation caractéristiques de ce type de plagiat vont être passées en revue.

Tout d'abord, le texte importé est extrait mécaniquement par coupure.

(cf. repères 2 et 3).

Dans l'échantillon que nous avons sous les yeux, une très grosse coupure est pratiquée d'une page entière environ. En plus de cette coupure d'envergure, des coupures locales sont à observer dans les phrases tout au long de cet échantillon ; par exemple les syntagmes **du verbe, au nombre de quatre** ne sont pas empruntés par le scripteur.

Tous ces syntagmes ont été considérés comme redondants ou comme accessoires ; ils sont inexorablement supprimés car le scripteur plagiaire s'efforce d'offrir une version condensée et allégée du texte d'origine, un *digest* qui sera plus accessible aux étudiants roumains.

En poursuivant l'examen du texte plagiaire on peut remarquer qu'aux opérations d'extraction où domine la coupure sont associées des reformulations locales : les substitutions ou les ajouts, qui ne dépassent pas le cadre de la phrase, sont nombreux.

(cf. repère 1)

En ce qui concerne les substitutions, on remarque tout de suite que le premier exemple de verbe du passage plagiaire **chante** a été substitué à **travaille** du texte plagié. Les raisons de cette substitution minimale du point de vue de l'adaptation au nouveau genre de texte ne sont pas évidentes. Cependant, après une petite enquête effectuée auprès de collègues roumains, deux explications ont été avancées. Première explication : le verbe *chanter* correspond au verbe exemple-type donné à l'école, il serait considéré alors comme plus prototypique pour le lectorat du texte plagiaire. Deuxième explication : avant 1989, les exemples donnés dans les cours de langue (l.m et l.e.), cherchaient toujours à illustrer quelques valeurs clés défendues par l'Etat socialiste : le travail était une des notions valorisées que les élèves devaient avoir constamment à l'esprit. Cette inculcation se faisait aussi par le choix de certains exemples au détriment d'autres. La substitution de *travailler* répondrait donc au souci d'éviter l'orientation politique des exemples.

(cf. repère 6).

Comme exemples supplémentaires de micro-reformulations par substitution de constituants de la phrase on trouve, dans le texte plagiaire, **chez** substitué à **pour** et **diverses** substitué à **des**. Bien qu'il soit délicat, encore une fois, d'avancer des explications justificatives, il est probable qu'il s'agisse d'opérations d'optimisation de la nouvelle cohérence textuelle. Le scripteur plagiaire entreprend de réaliser des améliorations dans une macro-structure linguistique et textuelle importée. Ainsi un effort d'explicitation est perceptible dans les deux substitutions que nous avons : **chez** a un sens plus univoque que **pour** même si son emploi ne correspond pas au standard stylistique recommandé en français ; **diverses** précise le type de pluralité par rapport à l'article indéfini.

(cf. repères 7 et 8)

Pour ce qui concerne les ajouts locaux, on peut noter le renforcement des marques de connexion avec l'ajout du marqueur concessif **bien que** qui rend explicite le rapport concessif du texte plagiaire. Il s'agit encore d'une intervention de la part du scripteur plagiaire qui va dans le même sens que ce qui a précédemment été remarqué, c'est-à-dire qui tend à altérer le texte plagié pour le rendre plus explicite au nouveau public à qui il est destiné.

(cf. repère 4)

Voici un deuxième exemple d'ajout. Le troisième paragraphe du texte plagiaire est un ajout de rédaction autonome, déconnecté du texte plagié ; le scripteur universitaire définit le radical et les marques flexionnelles dans un paragraphe indépendant¹ constitué d'une phrase. Ce soudain passage à une rédaction autonome est encore une fois le produit de l'activité éva-

¹ Autant que nous puissions en juger, ce § n'est pas une insertion empruntée à un autre passage de *La grammaire d'aujourd'hui*.

lutive du scripteur plagiaire qui doit respecter les lois du genre de texte qu'il écrit. Puisqu'il s'agit d'un cours, il faut proposer à intervalles réguliers des définitions de notions et introduire la terminologie, afin que le nouveau public destinataire retrouve les routines de lecture propre à ce genre et puisse plus facilement assimiler le cours.

Tous les exemples qui viennent d'être relevés et commentés s'inscrivent dans les formes du plagiat classique, celui qui, généralement, efface toute trace de sa source d'emprunt. Toutefois, dans le passage présenté dans cette étude, un paragraphe attire plus particulièrement l'attention car il s'éloigne des activités plagiaires qui viennent d'être décrites tout en présentant des caractéristiques rédactionnelles imposées par le genre de texte universitaire dans lequel se range cet ouvrage.

(cf. repère 7)

Il s'agit du paragraphe dans lequel le scripteur plagiaire cite *La grammaire d'aujourd'hui* en donnant la référence. Cette procédure peut étonner mais elle devient plus compréhensible si l'on oublie la manière dont se déroulent les plagiats littéraires, qui sont actuellement les seuls dont nous ayons connaissance par les médias. Depuis quelques années, parce qu'il y a des enjeux financiers considérables, des auteurs obscurs attaquent facilement pour plagiat un auteur à succès. Dans un tel cas de figure, c'est donc l'auteur connu qui plagie un inconnu (MAUREL-INDART, 1999). Dans notre exemple c'est l'inverse : *La grammaire d'aujourd'hui*, devenue une référence commune dans la communauté universitaire est plagiée dans un ouvrage de bien moindre renommée.

Ce qu'il est maintenant intéressant de comprendre c'est ce que le scripteur plagie et ce qu'il cite. Pourquoi semble-t-il considérer que la plupart des passages qu'il emprunte font partie à ce point d'un fonds commun qu'il peut se les approprier sans avoir à rendre des comptes par le biais de la citation ? Pourquoi, par contre, prend-il soin de citer consciencieusement avec l'indication du numéro de page quelques courts passages ? Pour ce type de plagiat où il s'agit d'un texte-modèle qui est plagié, le scripteur évalue le texte de référence en distinguant d'une part ce qui, selon lui, appartient à la vulgate ou qui constitue un fonds documentaire dans lequel il peut puiser sans avoir à rendre des comptes et, d'autre part, ce qui constitue une notion nouvelle, émergente, propre à l'auteur plagié ou qui constitue un propos saillant qui doit alors être rendu par la citation à son auteur. Par ce type de rédaction le scripteur plagiaire nous livre une sorte de commentaire du texte de référence. Dans cet exemple, le scripteur enseignant qui rédige son cours prend soin de communiquer aux étudiants une terminologie qu'il considère comme particulière par rapport à la théorie répandue (des bases sur radical unique et non pluralité de radicaux).

3. Plagiat, recopiage, emprunts : que peut-on en penser ?

3.1. Chez les enseignants-chercheurs

L'extrait plagiaire qui vient d'être analysé est représentatif d'une minorité significative de textes quelquefois publiés, souvent polycopiés à l'intérieur de l'institution scolaire et/ou universitaire. Comment peut-on expliquer la fréquence relative de ce type de plagiats de la part de professionnels dans l'enseignement et la recherche ?

En premier lieu, l'apprentissage à la rédaction de textes dans la langue maternelle façonne durablement les habitudes rédactionnelles ultérieures. Or, dans le contexte roumain actuel, l'environnement social de l'institution scolaire tolère encore bien la rédaction par reproduction de modèles.

Ensuite d'autres facteurs interviennent pour renforcer la tendance plagiaire dans la rédaction de textes en langue étrangère en général et en français en particulier. Par exemple, il ne faut pas oublier que les enseignants du supérieur, en Roumanie, sont tenus de publier dans la langue-cible, ce qui accroît notablement l'effort rédactionnel à fournir et incite sans doute certains à chercher des textes d'appui.

Enfin, l'enseignement et l'apprentissage de nombreuses langues étrangères, dont le français, se font sur un arrière-plan affectif qui se traduit par quelques expressions très souvent entendues comme : *le français est une belle langue, le français est une langue de culture, la France a une grande civilisation* etc. La justification de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère par de pseudo-raisons esthétiques et morales brouille les conditions de

mise en place d'un véritable débat. Ainsi, bien souvent, tout ce qui vient de France et des Français est accepté sans aucun examen critique ; beaucoup d'experts du français en Roumanie ne se permettent pas de contribuer au débat franco-français sur les questions de recherches dans l'enseignement et l'apprentissage du français. La tendance est plutôt à la vulgarisation, à la synthèse et même à la simple reprise des recherches qui viennent de France. Il faut bien se rendre compte que le savoir de ces experts est souvent constitué de strates hétéroclites provenant de conceptions diverses et souvent opposées sans qu'aucune différenciation ait été faite clairement. On reconnaîtra ce caractère hétéroclite dans la liste des lectures recommandées qui sont données à la fin du chapitre d'où est issu l'extrait plagiaire analysé :

Liste des lectures recommandées (p. 170)

Pour les questions de conjugaison, se reporter à :

1. ARRIVÉ, M., GADET, F., GALMICHE, M., *La Grammaire d'aujourd'hui: guide alphabétique de linguistique française*, Paris, 1986, p. 156-179.
2. LE NOUVEAU BESCHERELLE, *l'Art de conjuguer. Dictionnaire des huit mille verbes usuels*, Hatier, Paris, 1966.
3. MAUGER, G., *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui* Hachette, Paris, 1968, p. 195-230.
4. PINCHON, J. - COUTÉ, B., *Le système verbal du Français*, Nathan Université, Paris, 1981.
5. LE MICRO-ROBERT POCHE, sous la rédaction de A. Rey, Dictionnaires le Robert, Paris, 1992.

Dans les différents titres donnés on reconnaît en quelque sorte les best-sellers de courants reconnus en France comme inconciliables. Le Bescherelle, le Mauger bleu ont un mode de classement des verbes qui n'est pas du tout celui de *La grammaire d'aujourd'hui* ou de l'ouvrage de Pinchon et Couté. L'ignorance du débat théorique et le manque de discernement sont certainement des facteurs qui favorisent le type de rédaction plagiaire qui vient d'être analysé.

3.2. Chez les apprenants

Il va de soi que des interventions langagières comme celles qui viennent d'être passées en revue chez le scripteur plagiaire universitaire se retrouvent massivement chez les élèves comme chez les étudiants, placés en autonomie scolaire. Les différences ne portent finalement que sur le degré de maîtrise de ces interventions et sur leur légitimité (cf. Omer : 2001b).

C'est pourquoi une question importante reste maintenant en suspens concernant l'évaluation qui peut être faite de ce type d'écrit dans le cas d'élèves en compétence avancée ou d'étudiants.

Dans les pays comme la France où l'apprentissage de la rédaction de textes ne repose plus, depuis assez longtemps, sur l'appropriation de textes de référence beaucoup considèrent qu'il y a délit de plagiat et rejettent complètement ces routines rédactionnelles. Rappelons que le plagiat n'existe que dans le cas d'un circuit marchand et qu'il n'est pas possible dans ces conditions de considérer qu'une rédaction d'élève ou d'étudiant soit un plagiat.

Dans le langage ordinaire de l'évaluation scolaire, où l'on n'hésite pas dans ces circonstances à parler haut et fort de *pillage* on parle aussi plus simplement de *recopiage*. Ce terme induit une activité d'écriture jugée irrecevable parce que le sujet recopiant reproduirait un texte-modèle à l'identique et ne déploierait aucune compétence rédactionnelle comprenant entre autres la prise en compte du lecteur et les stratégies spécifiques mises en place pour l'atteindre et le convaincre. Il faut dire que ce *recopiage*-là n'existe pas et qu'il y a toujours des activités rédactionnelles spécifiques liées aux importations des textes d'autrui. La réflexion didactique a d'ailleurs commencé à redécouvrir à la fois l'existence et l'utilité des pratiques d'emprunt chez les élèves (cf. Barré-de-Miniac : 1999, Omer : 2001a) et à se pencher sur les difficultés de l'utilisation et de la maîtrise de l'intertexte dans les productions d'apprenants (Boch & Grossmann : 2001). Pour des élèves en compétence avancée (l.e.), comme pour des étudiants en langue étrangère, il peut être utile de construire des parcours d'apprentissage à la rédaction de textes dans lesquels des activités de reprise des textes d'autrui soient licitement intégrées à des activités de rédaction autonome. On peut rétorquer que cette possibilité existe déjà puisque la citation est autorisée. Oui, mais son usage est très codifié ; par exemple, le scripteur citant ne peut modifier l'extrait cité, ou bien encore, tout extrait de texte n'a pas vocation à être cité (Boch & Grossmann : 2001 : 109).

Or ce qui peut constituer une aide précieuse lors de charges rédactionnelles trop lourdes c'est à la fois de pouvoir intervenir dans le texte d'autrui pour le refaçonner et se l'approprier et à la fois emprunter des passages qui semblent constituer le fonds commun d'une base documentaire sur un sujet.

Le fait de constater que le plagiat et l'emprunt sont particulièrement fréquents dans les pratiques rédactionnelles scolaires et universitaires du contexte roumain ne doit pas seulement amener des slogans simplistes du type : *Non au pillage !* mais faire réfléchir sur le fait que ces pratiques, une fois admises et reconnues, pourraient être canalisées et utilisées pour aider l'apprenant en compétence avancée en le libérant de tâches rédactionnelles trop lourdes tout en lui permettant de rédiger partiellement des écrits ambitieux.

Références bibliographiques

- Arrive (M.), Gadet (F.) & Galmiche (M.). 1986. *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.
- Barré-De Miniac (C.). (dir.). 1999. *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris : INRP [Actes du colloque 12, 13, 14 décembre 1996].
- Boch (F.) & Grossmann (F.), (coord.). 2001. *Apprendre à citer le discours d'autrui*, LIDIL n°24.
- BRONCKART (J.P.). 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Florea (L.G.). 1996. *Le verbe français. Catégories, conjugaisons, constructions*. Bucarest : Babel.
- Maurel-Indart (H.). 1999. *Du plagiat*. Paris : PUF.
- Omer (D.). 2001a. « Deux activités d'emprunt comme mode d'accès à la rédaction scolaire », in : Collès (L.) & al. (dir.). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck/Duculot, pp.376-381. [Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000].
- Omer (D.). 2001b. *Les activités d'emprunt à l'école. La génération de textes scolaires en contexte roumain : études de cas*. Paris: L'Harmattan.
- Peytard. (J.). 1994. « De l'altération et de l'évaluation des discours » in : Moirand (S.) & al. (dir.). *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. Paris : Peter Lang, pp. 69-80. [Colloque en Sorbonne les 23-24-25 septembre 1992].