



**HAL**  
open science

## De la copie à l'appropriation de l'écrit en français L2. Etude de cas pour la production de textes longs.

Danielle Omer

### ► To cite this version:

Danielle Omer. De la copie à l'appropriation de l'écrit en français L2. Etude de cas pour la production de textes longs.. Synergies Russie, 2002. hal-03127772

**HAL Id: hal-03127772**

**<https://hal.science/hal-03127772>**

Submitted on 1 Feb 2021

**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.

# De la copie à l'appropriation de l'écrit en français L2

Etude de cas pour la production de textes longs.

Danielle Omer - Université du Maine

## 1 - Les conditions de production textuelle favorisant le recours à la copie

Dans le cadre de la rédaction scolaire de textes longs en L2, les élèves de niveau avancé peuvent souvent être amenés à une production qui se fonde entre autres sur des activités de copie dans les écrits-sources. Ces activités d'emprunt sont variées dans leur étendue et leur nature. Elles sont le résultat de plusieurs paramètres qui se combinent et que nous énumérons à présent :

— **le degré de (mé)connaissance chez l'élève du thème à traiter en relation avec l'objectif à satisfaire en production écrite en français L2.** Cette méconnaissance du thème est le résultat d'un manque de lectures antérieures sur le contenu concerné qui n'ont pu activer la constitution d'un fonds de données permettant à l'élève de mettre en place dans son espace cognitif et mental les conditions favorables à la représentation d'une problématique. Les premières lectures sur le nouveau thème constituent les seules formulations connues;

— **les habitudes procédurales dans la production du genre textuel scolaire type en L1.** Si nous prenons les habitudes d'écriture scolaire dans de nombreuses cultures éducatives, nous constatons que les manuels de langue et littérature en L1 proposent, la plupart du temps, des textes-modèles constitués en autorités du savoir et en autorités linguistiques. Ces modèles, des commentaires littéraires, sont réutilisables par la reprise notamment ou la reformulation;

— **le degré de compétence en production de la L2.** Il serait plus judicieux de se limiter à la représentation que l'apprenant a lui-même de sa compétence d'expression toujours mesurée par rapport à la crainte du non-respect de la correction linguistique qui est le critère essentiel dans l'évaluation d'un texte de L2. Ajoutons que les élèves, dans nos exemples, ne sont pas entraînés à des mises en texte long. L'apprenant a le sentiment que sa compétence en production écrite en L2 n'est pas à la hauteur de sa compétence de lecture. Dans la représentation de l'apprenant, l'écart se creuse entre la compétence de lecture et celle d'écriture au détriment de la dernière. Les activités de copie représentent un moyen pour réduire l'écart entre les deux compétences;

Nous travaillons à partir d'exemples extraits de *dossiers de civilisation*<sup>1</sup> (4 à 6 pages dactylographiées ou saisies sur ordinateur) produits en autonomie partielle et hétérodirigée (travail à la maison) par des élèves de classes terminales de sections bilingues en français d'un lycée de Bucarest, en Roumanie. Dans cette étude, nous examinons quelques cas d'activités d'emprunt générant une production textuelle propre dans le corps de texte des dossiers des élèves.

## 2 - Le texte-source sert de base lexicale à partir de laquelle est généré le texte-cible.

Le texte-source sert souvent de base lexicale dont l'élève extrait le *vocabulaire utile* et qu'il retrace aux fins discursives du dossier. Nous prendrons un exemple extrait d'un dossier intitulé *Jeanne d'Arc, le destin d'une légende*. L'élève a emprunté essentiellement à deux sources : à la *Préface* par G. B. Shaw de *Sainte Jeanne* et à un ensemble d'articles paru dans *L'événement du jeudi* (7 au 13 mai 1992) consacré à Jeanne d'Arc. Nous avons choisi de

---

<sup>1</sup> Cf. Omer : 2001 : 51-54.

présenter le paragraphe dix du dossier, lequel commence par l'emprunt d'un passage de la source transcrit en caractères barrés par nos propres soins. Les reprises strictement lexicales sont en caractères gras grisés dans les colonnes de droite comme de gauche:

*Jeanne d'Arc, le destin d'une légende*

[§ 10] ~~L'annulation du procès~~, par l'Eglise, ~~vingt-cinq ans~~ après sa mort, ~~présentée sous la forme d'une réhabilitation de Jeanne d'Arc~~, ne fut en réalité que la confirmation de la validation du ~~saere de Charles VII~~. Après l'avoir traînée dans **la boue** (dans des oeuvres comme « Henri VI », ~~pièce écrite sous forme de chronique~~ et attribuée à Shakespeare), on la **badigeonna en la défigurant d'elle-même**, en la noyant dans **un romanesque idolâtre**, contrastant avec **le scepticisme dénigrant** qui l'avait précédé.

Shaw G. B. (1925) : *Préface à Sainte Jeanne*, Paris : C. Lévy, (p. XIV - §1)

[...] ~~L'annulation du procès vingt-cinq ans~~ plus tard, ~~présentée sous la forme d'une réhabilitation de Jeanne~~, ne fut en réalité que la confirmation de la validation du ~~saere de Charles VII~~. [...]

Shaw, (p. XV - §§1 et 2)

[...] Ce serait donc désormais une perte de temps que de vouloir prouver que la Jeanne de la première partie de la ~~pièce écrite sous forme de chronique~~ - d'*Henri VI*, de l'époque d'Elizabeth (supposée avoir été remaniée par Shakespeare), la diffame grossièrement dans ses scènes de la fin, par déférence pour le patriotisme chauvin. **La boue** qu'on lui a jetée est maintenant tombée si complètement qu'il n'est plus nécessaire qu'aucun écrivain moderne l'en lave encore.

Ce dont il est bien plus difficile de se débarrasser, c'est de **la boue** qui a été jetée à ses juges et **du badigeonnage qui la défigure elle-même** au point qu'on ne la reconnaît plus. [...]

Shaw, (p. XLV - §2)

Cette combinaison de jeunesse inepte, d'ignorance académique, d'une grande capacité naturelle, de courage, d'impulsivité, de dévouement, d'originalité et de singularité explique pleinement tous les faits de la carrière de Jeanne. Elle fait d'elle un phénomène historique et humain croyable. Mais elle heurte de la façon la plus discordante **le romanesque idolâtre** qui s'est formé autour d'elle et **le scepticisme dénigrant** qui réagit contre ce romanesque.

Deux passages éloignés l'un de l'autre, physiquement et thématiquement<sup>2</sup> dans le texte-source, ont été en quelque sorte juxtaposés et repris sur le principe de l'écémage d'un certain nombre de constituants de la phrase composés exclusivement, dans cet exemple, de syntagmes nominaux qui vont former la base nucléaire lexicale du passage-cible du dossier, reformulé morphosyntaxiquement d'une manière très autonome par rapport au texte-source.

Les syntagmes nominaux du texte-source qui ont été choisis pour être recyclés sont les suivants :

a- <b>la boue</b> (2 x)
b- (le) <b>badigeonnage</b> qui la défigure elle-même
c- <b>le romanesque</b> idolâtre
d- <b>le scepticisme</b> dénigrant

(a) (*la boue*) Le syntagme nominal *la boue*, utilisé dans le dossier correspond à la première occurrence du texte-source (*La boue qu'on lui a jetée est maintenant tombée..*); de la fonction de SN sujet en thème, il devient SN à l'intérieur du rhème (*Après l'avoir traînée*

<sup>2</sup> p. XV, **thème** : « JEANNE A ETE REHABILITEE DEPUIS LONGTEMPS MAIS ELLE EN EST SORTIE DEFIGUREE, QUANT A SES JUGES, JUSTICE NE LEUR A PAS ENCORE ETE RENDUE »; p. XLV, **thème** : « LE PERSONNAGE DE JEANNE EST EXTRAORDINAIRE MAIS CREDIBLE, SA RECEPTION PAR CONTRE OSCILLE ENTRE DEUX POLES PEU REPRESENTATIFS : LE ROMANESQUE IDOLATRE ET LE SCEPTICISME DENIGRANT ».

*dans la boue* ). On peut dire que le syntagme nominal *la boue* est l'élément lexical survivant du passage du texte-source, mais rien dans la structure lexicosyntaxique n'a été repris ou reformulé. La reformulation du sens, par contre, pivote autour de ce mot-clef. Dans le texte-source, on formule le sens sans employer l'expression convenue (*on ne la traîne plus dans la boue*). La thématization de *la boue* renouvelle l'impact de la métaphore par rapport à la formule consacrée utilisée dans le dossier<sup>3</sup>. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue, qu'il est, en général, attendu d'un étranger qu'il sache utiliser les expressions courantes. Cette aptitude est évaluée très positivement. Ce faisant, l'élève a reformulé la source du point de vue lexicosyntaxique et lexicosémantique sur un mode simplifiant et stéréotypant en utilisant un tour figé inséré dans une structure morphosyntaxique simple donnée par toutes les grammaires d'apprentissage — l'antériorité marquée par une construction temporelle infinitive : après + infinitif passé // proposition principale. Sur le plan de la mise en texte, l'élève pratique une simplification lexicosyntaxique bien représentative de la production des apprenants en L2 (Péry-Woodley M. P. : 1993).

(b) (*[le] badigeonnage*), du texte-source est repris sous la forme verbale *on la badigeonna*. Il y a dans la reformulation du sens, du texte-source vers le dossier, un certain glissement car dans le texte-source la relative *qui la défigure elle-même* est une caractérisation du *badigeonnage*; tout badigeonnage produit ce résultat. Dans le dossier, au contraire, la particularité du procès exprimé par le verbe est formulée par les gérondifs *en la défigurant d'elle-même, en la noyant dans un romanesque idolâtre* où le second explicite plus concrètement le premier. C'est plutôt la nature du badigeon qui est à remettre en cause.

(d) (*le scepticisme dénigrant*) dans le texte-source, s'oppose à (c) (*le romanesque idolâtre*) dans la simultanéité; ces deux syntagmes nomment les deux centres thématiques de la réception de Jeanne d'Arc à une époque donnée. Dans le dossier, (c) et (d) désignent, cette fois, chronologiquement ces mêmes centres de la réception de Jeanne d'Arc, (d) étant antérieur à (c).

L'exemple que nous venons d'analyser est représentatif d'un processus d'appropriation des sources et révèle tout le travail de recomposition autonome accompli par l'élève. L'élève extrait du texte-source des syntagmes à base nominale, dans la majorité des cas, et il en fait les noyaux porteurs du sens essentiel. Ensuite il va les « recycler », c'est-à-dire les réinsérer dans un nouvel environnement morphosyntaxique créé surtout à l'aide des moyens syntaxiques de la phrase simple. Pour ces élèves le texte-source tend à devenir **une base de canevas de textes**. Lors de ces opérations, beaucoup d'informations du texte-source sont évacuées, le sens peut être déplacé, modifié; les éléments repris peuvent s'appliquer à de nouveaux référents : c'est le principe même du canevas qui sert de point de départ mais qui peut être modifié très librement.

En nous situant dans la perspective d'une micro-analyse de phrase, nous avons reconnu l'émergence d'une structure morphosyntaxique nouvelle et un certain déplacement dans la reformulation du sens. Si nous quittons la micro-analyse de phrase pour nous situer au niveau du texte, nous constatons que le passage que nous venons d'examiner s'inscrit dans une longue suite de paragraphes qui analysent comment le personnage de Jeanne d'Arc a été perçu depuis sa mort jusqu'à sa canonisation. Le paragraphe neuf constitue l'introduction de cette partie qui se termine avec le paragraphe vingt et un. Le passage condensé, dans le paragraphe dix, qui donne l'exemple de la pièce attribuée à Shakespeare, n'est pas en fait l'analyse de la réception de cette pièce ou un commentaire y ayant trait mais une reformulation de l'idée

---

<sup>3</sup> De plus, le passage que nous avons isolé est modifié par un adverbe introducteur d'une conséquence. Le dossier coupe cet ajout complexe (*est maintenant tombée si complètement qu'il n'est...*).

annoncée au paragraphe neuf : §9 [...] « ... \*il ne pouvait y avoir à son égard que deux opinions : l'une qu'elle était miraculeuse, l'autre qu'elle était insupportable » Ces deux façons de juger trouvèrent toutes les deux, des adeptes jusqu'aujourd'hui, ce qui fit que la dispute continuât à travers l'histoire. L'idée-clef de l'introduction de cette sous-partie commencée au §9 est formulée une deuxième fois au §10, un peu à la manière d'un démarrage qui recommence.

Ce raté dans le processus de mise en texte peut être attribué au manque de maîtrise dans la mise en œuvre rhétorique du fait d'une attention très grande portée à la réalisation technique de la condensation du texte-source. L'effort passé à reprendre puis à insérer les syntagmes nominaux (ou verbaux) dans une nouvelle structure morphosyntaxique ne permet plus la planification et la maîtrise d'une unité textuelle supérieure. Il est également possible que ce flottement, cette hésitation dans l'évolution de la progression argumentative ne soit pas considéré comme un raté, mais au contraire comme l'expression d'une bonne capacité de production écrite; produire des phrases en quantité et tout en respectant un certain fil conducteur est par ailleurs la preuve d'une très bonne compétence linguistique, laquelle constitue l'objectif général d'une classe de *langue* étrangère.

### 3 - L'activité de reprise génère une paraphrase

Pour ce type de production, nous avons pris un exemple extrait d'un dossier intitulé *Le divorce en France*. Celui-ci offre un démarrage [§§ 1-4] et un final [§§ 28-31] dont nous n'avons pas retrouvé l'origine et un corps de texte [§§ 5-27] qui reprend très souvent des passages dans un ensemble d'articles paru dans *L'événement du jeudi* du 25 au 31 mars 1993, consacré au divorce. Dans les paragraphes du corps de texte qui reprennent *L'événement du jeudi* [§§ 6-7, 9, 11-15, 17-27], on relève, parallèlement aux nombreuses reprises, des procédés de paraphrase dont nous allons essayer de retrouver la motivation.

Nous allons maintenant examiner ces procédés à partir des exemples du dossier. Pour les rendre plus visibles, nous avons transcrit en caractères barrés, dans le dossier et dans la source, les passages repris.

#### Exemple 1

<i>Le divorce en France</i>	<i>L'événement du jeudi</i> 25-31 mars 1993
[§ 6] <del>On divorcee comme jamais, alors qu'on n'a jamais cru si fort à l'amour conjugal. Autre fois, le mariage était un affaire entre les familles. On peut dire que le mariage était plutôt une alliance entre deux familles. Les hommes trompaient leur femmes et celles-ci rêvaient d' AVENTURES. La bataille pour légaliser le divorcee opposa d' dès le départ le parti de l'amour à celui de la tradition et de l'abnegation féminine.</del>	<del>On divorcee comme jamais, alors qu'on n'a jamais cru si fort à l'amour conjugal<sup>1</sup>. Autrefois, le mariage était une affaire entre les familles<sup>2</sup>. Les hommes trompaient leurs femmes et celles-ci rêvaient de romances<sup>3</sup>. Ce n'est pas un hasard si <i>La Gazette des tribunaux</i> des années 1840 évoque sans cesse « le dévergondage prôné par les oeuvres de George Sand »<sup>4</sup>. La bataille pour légaliser le divorcee opposa dès le départ le parti de l'amour à celui de la tradition et de l'abnégation féminine<sup>5</sup>. [...]</del> (pp. 61-62)

Le paragraphe six, ci-dessus, démarre par une reprise (cf. le texte-source dans la colonne de droite). La deuxième et la troisième phrases de la source peuvent sembler difficiles à interpréter car on ne comprend pas l'exemple donné [*les hommes trompaient leurs<sup>4</sup> femmes...*] qui paraît expliquer la constatation précédente [*Autrefois, le mariage était une affaire entre les familles*]. En outre, *affaire* peut être traduit en roumain par *afacere*, faux-ami dans ce cas, qui signifie « transaction commerciale ou financière », alors que dans le texte de

<sup>4</sup> Il est possible de lire l'embarras de l'élève dans la transcription du possessif correctement mis au singulier et celle du substantif auquel il se rapporte au pluriel. Ce manque de cohésion serait à imputer à l'erreur du texte-source *leurs femmes* qui oriente l'interprétation vers « les femmes de la famille » et non « leur propre épouse ».

l'article le sens s'oriente plus vers « le mariage concernait avant tout les familles ». L'élève, confronté à ces difficultés et recherchant une interprétation univoque, a introduit une explication personnelle qui lui semblait s'imposer pour éviter ce qui aurait pu lui être imputé comme une maladresse de cohérence : *affaire* a été reformulé par *alliance* et *les familles* a été réduit à *deux familles*. L'élève a donné une paraphrase explicative de la deuxième phrase du passage repris pour élucider la phrase ambiguë de la source, avant de poursuivre la reprise.

Dans cet exemple, on note que l'activité de reprise n'est interrompue qu'au moment où le lecteur du texte-source, l'élève, considère que son texte-modèle contient une ambiguïté dans l'interprétation de laquelle le lecteur/évaluateur pourrait inférer une incohérence discursive. Cette considération génère une action en production textuelle se traduisant par une (re)formulation propre correspondant à une paraphrase désambiguïsatrice. Il faut remarquer à quel point le texte-source conserve sa puissance attractive et sa fonction de modèle à reproduire, car l'élève ne semble pas avoir pensé à supprimer cette phrase embarrassante pour lui substituer une reformulation paraphrastique.

## Exemple 2

<p><i>Le divorce en France</i></p> <p>[§ 19] Il y a des cas où l'enfant peut être heureux quand ses parents se séparent. Ce sont des situations désespérées, quand le père est alcoolique, et l'enfant et la mère sont battus. Dans ce cas LES <del>parents se séparent dans la haine</del> ET <del>la violence</del>.</p>	<p><i>L'événement du jeudi 25-31 mars 1993</i></p> <p>— L'enfant craint de ne plus être aimé ?  — Bien sûr, surtout si ses <del>parents se séparent dans la haine</del> ou <del>la violence</del>. Si on ne lui dit rien, il a l'impression qu'en aimant l'un, il trahit l'autre. On confie souvent l'enfant à son père pour un week-end. Eh bien, à l'issue de ce week-end, il arrive que la mère constate [...] (p. 73)</p>
--	---

Dans le paragraphe dix-neuf, ci-dessus, le passage repris par l'élève est extrait d'une interview donnée par une psychanalyste qui répond à la question qui lui est posée. Le passage repris dans le dossier est extrait d'un cotexte-source qui présente un tout autre sens que celui développé par le paragraphe dix-neuf. La psychanalyste explique comment les enfants développent des malaises de nature psychosomatique lorsque les parents se séparent dans une mésentente profonde non dépassée. L'enfant se sent alors écartelé entre sa propre affection pour sa mère et celle pour son père sachant que ces derniers se vouent maintenant une haine insurmontable.

L'élève extrait le passage qui l'intéresse, [...] *parents se séparent dans la haine [...] la violence*, en fait le noyau d'une chute conclusive *Dans ce cas...* et formule un nouveau cotexte par une paraphrase explicative de l'extrait repris qui oriente, d'un point de vue argumentatif, très différemment la reprise. A aucun moment dans l'interview intitulée « *C'est un cataclysme pour l'enfant* » le point de vue qui envisagerait les cas de la bienfaisance du divorce sur l'enfant n'est développé. Dans cet article-interview, l'idée récurrente est celle de la souffrance de l'enfant, non celle de son bonheur. Le fait d'avoir introduit, grâce à une reprise détournée de son contexte, un autre point de vue constitue l'apport personnel de l'élève qui adopte une position plus modérée et ancre son jugement dans le camp « moderniste » des mentalités représentatives du milieu urbain roumain où le divorce, légal depuis longtemps, reste encore mal vu et peu pratiqué pour cette raison.

On peut dire que l'emprunt semble constituer, dans cet exemple, un noyau phrastique d'appui autour duquel l'élève peut développer son idée-paragraphe. C'est une aide à la composition s'orientant vers la production linguistique et textuelle en autonomie. C'est ce que l'on pourrait appeler en reprenant la terminologie de Charolles (1986 : 12-13) une des '*techniques*' de *facilitation procédurale* spontanément utilisées par l'élève en situation d'autonomie scolaire.

### Exemple 3

<i>Le divorce en France</i> [§ 15] APRES QUELQUES MOIS, ELLE DECHANTE. Tout ce qu'elle fait, fait en pensant à son mari, et elle se rend compte qu'elle pourrait vivre avec son mari tel qu'il était.	<i>L'événement du jeudi 25-31 mars 1993</i> Elle, six mois après avoir exigé le divorce, déchante. Enchantement mort. L'appartement continue à sécréter les ondes d'avant, celles du mari. Réutiliser le lit conjugal avec un autre (quand elle en trouve), ce lit qui fourmille de tant de références ? On n'est pas des sauvages.[...] (p. 68)
--	---

Dans le paragraphe quinze ci-dessus, la paraphrase se développe à partir d'une reprise reformulée. La reformulation du passage emprunté se fait sur la base d'une condensation par coupure, technique simple et couramment employée : *Elle, six mois après avoir exigé le divorce, déchante*. L'élève coupe deux informations qui gêneraient la connexion des paragraphes quatorze et quinze. Dans le paragraphe quatorze, il est déjà dit que c'est la femme qui demande le divorce — § 14 *En France de plus en plus, c'est la femme qui s'en va*; redonner cette information [*après avoir exigé le divorce*] au paragraphe quinze serait superflu. Ensuite, en roumain, « six mois » est un laps de temps précis et ne saurait signifier selon le contexte « très vite » comme certaines fois en français. Pour exprimer ce sens, le roumain a « o juma de an » (« une demi année »). L'élève a certainement interprété *six mois* comme un laps de temps trop précis. Voilà, d'après nous, ce qui explique la reformulation de l'emprunt, qui n'est pas la cause proprement dite de la paraphrase qui suit. C'est plutôt l'expression *elle déchante* qui semble appeler la paraphrase explicative. Ce verbe du vocabulaire de l'oral des situations familières ne fait certainement pas partie du lexique connu de l'élève et il appelle une explication minutieuse de ce qui doit être compris. C'est l'explication que nous aurions tendance à privilégier sur celle de la reformulation du passage repris : en effet, le texte-source offre lui aussi en quelque sorte une paraphrase de *elle déchante* en décrivant un certain nombre de situations qui alimentent le désenchantement de la femme nouvellement divorcée. Quoi qu'il en soit, l'élève n'a ni repris ni directement reformulé d'exemples concrets sans doute jugés délicats à gérer dans le cadre des exigences de la bienséance scolaire. On peut considérer en définitive qu'il s'agit d'un passage qui se situe à mi-chemin entre une paraphrase de *elle déchante* formulée personnellement par l'élève et une reformulation du texte-source.

Le paragraphe quinze offre un exemple de glose du texte lu. Le verbe et le passage délicats sont annotés et expliqués. Malgré tout, cette glose ne s'insère pas simplement dans la marge, ni entre les lignes du texte lu; elle entre dans la planification et la structure d'un texte second généré à l'aide de différentes activités d'emprunt qui facilitent les processus très complexes de la production d'un texte long en langue étrangère.

### 4 - Conclusion

L'élève inexpert en rédaction de français L2 adopte une stratégie palliative d'action langagière lorsqu'il est confronté, sans entraînement préalable et spécifique, à un exercice de rédaction d'un texte long fondé sur un travail de lecture. Il a recours à des « matériaux textuels » existants qu'il retrace et, ce faisant, se réapproprie. Il considère plutôt le texte-source comme **une base de textes** ou **une base de canevas de textes** dont il peut se servir librement. Cette base de textes ou de canevas de textes alimente l'élève selon ses besoins en textes tout faits ou en textes à arranger. Dans les deux cas de figure, on relève des activités d'emprunt à la source qui sont des emprunts directs à la substance linguistique; ces types d'emprunt ont longtemps été jugés comme des scories embarrassantes qui auraient constitué la preuve de l'inaction langagière de l'élève, dans la mesure où on considérerait qu'il y avait une

reproduction textuelle à l'identique tant sur le plan linguistique que sur le plan textuel. C'est cette idée que nous remettons en question.

Particulièrement dans la culture de l'écriture manuscrite dont l'école est au cœur, la reproduction textuelle à l'identique n'est pas possible, même dans les cas où elle constitue l'objectif principal; nous renvoyons à la problématique des variantes par rapport à un hypothétique texte originel dans le mode de diffusion de l'écrit par les copistes de l'époque médiévale (Cerquiglioni : 1989).

Les élèves qui doivent produire un texte long, sans entraînement suffisant, sur un thème qu'ils abordent souvent pour la première fois, empruntent « spontanément », dans leur base, du texte qu'ils s'efforcent par retraitements divers d'adapter aux règles du *genre de texte* qu'ils doivent rédiger. Dans cette tension, les processus d'appropriation sont activés et se traduisent par des formes de production textuelle hybrides où du texte emprunté génère une production originale de nature linguistique lors de l'insertion dans une nouvelle mise en texte. Cette production linguistique autonome est très variable en étendue et en impact. De tels processus gagneraient à être reconnus et aménagés pour figurer dans une progression de l'acquisition de la rédaction en français L2.

#### **BIBLIOGRAPHIE :**

BARRE-DE-MINIAC CH. (1999) : Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit ; Actes du colloque 12, 13, 14 décembre 1996, Paris : INRP.

CERQUIGLIONI B. (1989) : *Eloge de la variante. Histoire critique de la philologie*, (Coll. Des travaux), Paris : Seuil.

CHAROLLES M. (1986), « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques », dans *Pratiques* 49, Paris : Didier : 3-21.

OMER D. (2001), *Les activités d'emprunt à l'école. La génération de textes scolaires en contexte roumain. Etudes de cas*, Paris / Bucarest : L'harmattan / Babel.

OMER D. (2000), « Deux activités d'emprunt comme mode d'accès à la rédaction scolaire en autonomie », dans *Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant, Actes du colloque international de Louvain-la Neuve*, Bruxelles : De Boeck / Duculot (376-381).

PERY-WOODLEY M. P. (1993) : *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions d'apprenants*, Coll. Références, Paris : Hachette FLE.