



Conceptions éthiques et pédagogiques des futurs enseignant.es sur le plagiat scolaire

Thèse

Wagner Teixeira Dias

Doctorat en didactique
Philosophiæ doctor (Ph. D.)

Québec, Canada

Résumé

Dans cette thèse, nous concentrons nos efforts à mieux comprendre l'univers du plagiat chez de futurs enseignants. Nous partons de nos recherches antérieures – une maîtrise et un premier doctorat en Éducation menés au Brésil, où nous étudions les perceptions initiales des étudiants, des professeurs et, aussi, des élèves et des enseignants. Pour la recherche de doctorat au Canada, nous nous sommes inspiré¹ des données obtenues initialement au Brésil pour construire un instrument de cueillette de données amélioré, qui nous a permis de connaître la réalité du plagiat vécue dans une université québécoise. Pour cela, nous avons réalisé une recherche à la fois quantitative et qualitative auprès de 740 étudiants de programmes en formation à l'enseignement. À partir d'un questionnaire à choix multiple, distribué en ligne, nous avons cherché à comprendre de quelle façon les futurs enseignants utilisent leurs connaissances sur le plagiat et s'ils ont un regard punitif ou éthico-pédagogique pour le traiter. Le questionnaire, appliqué en 2019, en 2020 et en 2021, nous permet de mettre en lumière les principaux problèmes rencontrés par les futurs enseignants et de connaître les solutions qu'ils envisagent pour combattre ou au moins pour minimiser les cas de plagiat. Nous partons du principe que le plagiat scolaire est un problème qui peut être combattu en amenant les élèves à développer trois compétences fondamentales : la compétence informationnelle, la compétence méthodologique et la compétence en littératie. Le cadre théorique, plus spécifiquement la théorie du Dialogisme et de la Polyphonie de Mikhaïl Bakhtine, vient nous aider à justifier notre argumentation, à définir nos questions de recherche et à l'analyse des données. Ainsi, nous présentons les justifications de chaque théorie utilisée pour la démarche d'une argumentation qui met en évidence les défis de la formation enseignante pour combattre le plagiat. Nous partons de l'hypothèse que les enseignants doivent combattre le plagiat avec un regard éducatif avant d'intervenir de façon punitive. Cette manière de traiter le plagiat permet de développer une démarche éthico-pédagogique centrée sur l'élève en tant que créateur, auteur critique et sujet de son discours.

¹ Ce nous poli représente notre «je», c'est pourquoi nous l'écrivons au singulier.

Abstract

In this thesis, we focus our efforts on a better understanding of the phenomenon of plagiarism among teachers in training. The study stems from previous research – a master's degree and a first doctorate in Education - carried out in Brazil. In these research studies, we investigated the initial perceptions of university professors and their students, who were enrolled in teacher training courses, as well as teachers and students from Elementary School and College. For the doctoral research in Canada, we added to the data initially obtained in Brazil and built an improved data collection instrument that allowed us to know the reality of plagiarism as experienced at a university in Quebec. For this, we carried out a quantitative-qualitative research study with 740 students from a variety of courses (teacher training), who were enrolled in EDC1901 Ethics and Teaching. Using a multiple-choice questionnaire, distributed online, we sought to understand how future teachers use their knowledge of plagiarism and whether they have a punitive or ethical-pedagogical approach to dealing with cases of plagiarism in students' research papers. The questionnaire, applied in 2019, 2020 and 2021, allows us to know what are the main problems and what are the solutions pointed out by students to combat or, at least minimize, cases of plagiarism. We start from the hypothetical principle that academic plagiarism must be hindered, based on the perception of three fundamental competences of future teachers and their students. These competences, central to the discussion in focus in this thesis, are: informational competence, methodological competence and literacy competence. The theoretical framework, particularly Mikhail Bakhtin's theory of Dialogism and Polyphony, in this case, helps us to justify our argument, to define our research questions and, in addition, to point out ways to analyze the data obtained. Thus, we present the justifications for each theory we used to carry out the argument that highlights the challenges of teacher training, especially with regard to the teaching of school research, and tools to combat plagiarism. We start with the hypothesis that we must work from an educational perspective before proposing any type of punitive intervention. The latter is, in our view, misaligned with an ethical-pedagogical action, centered on the student as creator, author and subject of his speeches, endowed with critical thinking. However, according to the articles read for the writing of this thesis, we can easily see that sanctions are privileged in the educational environment, regardless of established orientations.

Resumo

Nesta tese, concentramos nossos esforços para compreender melhor o universo do plágio entre futuros professores. Partimos de nossas pesquisas anteriores – um mestrado e um primeiro doutorado em Educação, realizados no Brasil. Nestas pesquisas, estudamos as percepções iniciais de professores universitários e de seus estudantes, inscritos em cursos de formação de professores), além de professores e alunos do Ensino Fundamental II. Para a pesquisa de doutorado no Canadá, aprofundamos os dados obtidos inicialmente no Brasil e construímos um instrumento de coleta de dados melhorado que nos permitiu conhecer a realidade do plágio vivenciado em uma universidade do Quebec. Para isso, fizemos uma pesquisa de caráter quantitativo-qualitativo com 740 estudantes de cursos diversos (formação de professores), inscritos na disciplina EDC1901 Ética e ensino. A partir de um questionário de múltipla escolha, distribuído online, nós buscamos compreender de que maneira os futuros professores preconizam seus conhecimentos sobre o plágio e se eles possuem um olhar punitivo ou ético-pedagógico para tratar os casos de plágio em trabalhos de pesquisa. O questionário, aplicado em 2019, 2020 e 2021 nos permite saber quais são os principais problemas e quais são as soluções apontadas pelos estudantes para combater ou, ao menos minimizar, os casos de plágio. Partimos do princípio hipotético que o plágio acadêmico deve ser combatido a partir da percepção de três competências fundamentais do(a)s futuro(a)s professor(a)s e de seus alunos. Essas competências, centrais para a discussão em foco nesta tese, são: competência informacional, competência metodológica e competência em letramento. O quadro teórico, particularmente a teoria do Dialogismo e da Polifonia de Mikhail Bakhtin, neste caso, vem nos ajudar a justificar nossa argumentação, a definir nossas questões de pesquisa e, além disso, a apontar caminhos para a análise dos dados obtidos. Assim, nós apresentamos as justificativas de cada teoria utilizada para a realização da argumentação que coloca em evidência os desafios da formação docente, especialmente no que concerne ao ensino da pesquisa escolar e das ferramentas para combater o plágio. Partimos da hipótese de que devemos trabalhar sob a ótica educativa antes de propor qualquer tipo de intervenção de ordem punitiva. Esta última maneira de tratar o problema em foco é, segundo nosso olhar, desalinhado de uma ação ético-pedagógica, centrada no aluno enquanto criador, autor e sujeito de seus discursos, dotado de um pensamento crítico. Todavia, segundo

os artigos lidos para a escrita desta tese, podemos facilmente perceber que as sanções são privilegiadas no meio educacional, desconsiderando-se as ações de orientação.

Table des matières

Résumé	ii
Abstract.....	iii
Resumo.....	iv
Table des matières	vi
Table des figures et tableaux.....	x
Remerciements	xiv
Introduction	1
Chapitre 1	9
Panorama du problème	9
1.1. Pourquoi le plagiat : récit d’une expérience brésilienne et québécoise	9
1.1.1. L’expérience brésilienne : la maîtrise en éducation et le plagiat dans les universités	10
1.2. Expérience doctorale brésilienne : quelles leçons tirer sur le plagiat à l’école?	12
1.3. Expérience québécoise : renforcement de la perspective éthique du plagiat	14
1.4. Quelques idées sur le plagiat : vers la présentation de l’étude pilote	16
Chapitre 2	19
2.1. Étude Pilote	19
2.2. Résultats de la recherche	21
2.3. La connaissance du plagiat	22
2.4. Le plagiat chez les élèves	23
2.5. Considérations sur l’étude pilote	30
Chapitre 3	32
Cadre conceptuel et théorique	32
3.1. Cadre conceptuel	32
3.2. Considérations sur le concept de plagiat	38
3.3. Recherche scolaire.....	44
3.4. Panorama du concept d’auteur	45
3.5. Élève-auteur.....	49

3.6. La formation des auteurs dans la recherche scolaire : dialogue et polyphonie	53
3.7. La question du dialogue et de la polyphonie	56
3.8. Pensée critique : la réflexivité — de la compréhension à l’application	63
3.9. Sujet éthique	70
3.10. Perspectives de prévention du plagiat	74
3.11. La compétence en littératie	74
3.12. Compétence méthodologique.....	77
3.13. Compétence informationnelle	79
3.14. Éthique et enseignement	80
Chapitre 4	84
Méthodologie.....	84
4.1. Panorama de la méthodologie.....	84
4.2. Méthode qualitative de notre étude sur le plagiat.....	87
4.3. Justifications pour la recherche	89
4.4. Question de recherche	90
4.5. Objectifs	91
4.6. Population ciblée	91
4.7. Recrutement.....	92
4.8. Méthode de cueillettes de données	92
4.9. Élaboration du questionnaire.....	93
Chapitre 5	95
Résultats	95
5.1. Informations générales	95
5.2 Réponse à la question 1 : L’âge des participants.....	96
5.3 Réponse à la question 1 : Genre des participants	97
5.4 Réponse à la question 5 : Le nombre d’années d’étude	98
5.5 Réponse à la question 6 : Statut d’emploi comme enseignant	99
5.6 Réponses à la question 7 : Connaissance des politiques de l’Université Laval sur le plagiat.....	100
5.7 Réponse à la question 8 : Les informations données par l’université et les professeurs sur le plagiat	101

5.8 Réponses à la question 9 : Je connais plusieurs étudiants et étudiantes à l'université qui ont utilisé le plagiat	102
5.9. Réponse à la question 10 : La méthode la plus utilisée pour plagier à l'université.....	103
5.10 Réponse à la question 11 : Avez-vous déjà plagié?	104
5.11 Réponses à la question 12 : Je suis bien formé pour prévenir le plagiat des élèves...	105
5.12 Réponses à la question 13 : Dans les écoles où j'ai réalisé des stages, il y avait des règles sur le plagiat.....	106
5.13 Réponse à la question 14 : Je connais les enjeux éthiques du plagiat	107
5.14 Réponse à la question 15 : lorsque les élèves ont à effectuer un travail de recherche, je leur explique les règles d'utilisation des contenus puisés sur Internet pour éviter le plagiat.....	108
5.15 Réponse à la question 16 : Lorsque des élèves plagient des pages sur Internet ou dans un livre, je.....	110
5.16 Réponse à la question 17 : Pour éviter le plagiat.....	112
5.17 Réponse à la question 18 : Un élève a écrit un texte en changeant les mots d'un document consulté, mais sans donner la référence. Cette conduite... ..	114
5.18 Réponse à la question 19 : Un élève de la classe a plagié un texte pour son travail de recherche, vous devez alors :	115
5.19 Réponse à la question 20 : Il est important de présenter aux élèves des consignes claires sur le plagiat avant chaque travail afin qu'ils connaissent l'importance d'éviter le plagiat	116
5.20 Réponse à la question 22 : Pourquoi pensez-vous que les élèves utilisent le plagiat?117	
5.21 Réponse à la question 23 : J'aimerais avoir une meilleure formation sur le plagiat pour le prévenir en classe	118
5.22 Réponse à la question 24 : Est-ce qu'il serait nécessaire d'enseigner les consignes pour éviter le plagiat dès le premier cycle du primaire	120
5.23 Réponse à la question 25 : Est-ce que le plagiat est possible dans toutes les matières enseignées à l'école?.....	121
Chapitre 6	123
Discussion.....	123
6.1. Niveau de formation des participants et statut de travail des participants	124
6.2. Le concept de plagiat.....	124
6.3. Politique de l'Université pour combattre le plagiat (les informations données par mon université et mes professeurs sur le plagiat ne sont pas suffisantes).....	126

6.4. - Je suis bien formé pour prévenir le plagiat	128
6.5. Confession sur le plagiat	129
6.6. Mes collègues plagient...	129
6.7 Outils utilisés pour plagier – comment paraphraser correctement?	130
6.8 Justifications pour plagier.....	131
6.9 Écoles et règles sur le plagiat	133
6.10 Recherche scolaire et plagiat (quand je donne un travail, j’explique aux élèves comment ils doivent le réaliser)	134
6.11 Le plagiat et les matières scolaires	134
6.12 Actions dans les cas du plagiat (lorsque des élèves plagient sur internet ou dans un livre je...)	135
6.13 Les données et la situation brésilienne	135
6.14. Les limites de la recherche	138
6.15 Pour l’avenir	138
Conclusion	140
Références.....	144
Annexe 1 – Questionnaire	151

Liste des figures et tableaux

Liste de Figures

Figure 1 – Réponses obtenues à la question 11 - « Êtes-vous bien formé pour prévenir le plagiat des élèves ».....	23
Figure 2 – Réponses obtenues à la question 15 - « Que faites-vous lorsqu'un élève plagie des pages sur Internet ou dans un livre ».....	24
Figure 3 – Réponses obtenues à la question 16 - « Pour éviter le plagiat ».....	25
Figure 4 – Réponses obtenues à la question 17 - « Un élève a écrit un texte en changeant les mots d'un document consulté, mais sans donner la référence. Cette conduite... »	26
Figure 5 – Réponses obtenues à la question 20 - « Il est normal que les élèves utilisent le plagiat quand on leur demande d'écrire un travail long et qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour lire des textes et écrire un travail de qualité ».	28
Figure 6 – Réponses obtenues à la question 21 - « Pourquoi pensez-vous que les élèves utilisent le plagiat ? ».....	29
Figure 7 – Résumé du concept d'auteur.....	47
Figure 8 – Organigramme du concept d'auteur.....	76
Figure 9 – L'âge des participants	95
Figure 10 – Genre des participants.....	97
Figure 11 – Année d'étude.....	97
Figure 12 – Statut d'emploi comme enseignant.....	98
Figure 13 – Connaissance des politiques de l'Université Laval sur le plagiat.....	99
Figure 14 – Les informations données par mon université et mes professeurs sur le plagiat ne sont pas suffisants.....	100
Figure 15 – Je connais plusieurs étudiants et étudiantes à l'université qui ont utilisé le plagiat.....	101
Figure 16 – La méthode la plus utilisée pour plagier à l'université.....	102
Figure 17 – Avez-vous déjà plagié ?.....	103
Figure 18 – Je suis bien formé pour prévenir le plagiat des élèves.....	105
Figure 19 – Dans les écoles où j'ai réalisé des stages, il y avait des règles (...).	106
Figure 20 – Je connais les enjeux éthiques du plagiat.....	107

Figure 21 – Lorsque les élèves ont à effectuer un travail de recherche, je leur explique les règles d'utilisation des contenus puisés sur Internet pour éviter le plagiat.....	108
Figure 22 – Lorsque des élèves plagient des pages sur Internet ou dans un livre, je....	110
Figure 23 – Pour éviter le plagiat.....	112
Figure 24 – Un élève a écrit un texte en changeant les mots d'un document consulté, mais sans donner la référence. Cette conduite.....	113
Figure 25 – Un élève de la classe a plagié un texte pour son travail de recherche, vous devez alors	115
Figure 26 – Il est important de présenter aux élèves des consignes claires sur le plagiat avant chaque travail afin qu'ils connaissent l'importance d'éviter le plagiat.....	116
Figure 27 – Pourquoi pensez-vous que les élèves utilisent le plagiat ?.....	117
Figure 28 – J'aimerais avoir une meilleure formation sur le plagiat pour le prévenir en classe.....	118
Figure 29 – Est-ce qu'il serait nécessaire d'enseigner les consignes pour éviter le plagiat dès le premier cycle du primaire.....	120
Figure 30 – Est-ce que le plagiat est possible dans toutes les matières enseignées à l'école ?.....	121

Liste de Tableaux

Tableau 1 – Nombre de réponses.....	95
Tableau 2 – L'âge des participants par année	96

*À ceux qui travaillent de façon éthique
et responsable pour le développement de
l'éducation autour du monde.*

Le plagiat humain auquel il est le plus difficile d'échapper, pour les individus (et même pour les peuples qui persévèrent dans leurs fautes et vont les aggravant), c'est le plagiat de soi-même. (Marcel Proust)

Remerciements

Réaliser un travail de thèse, en tant qu'étudiant étranger, n'est pas une tâche facile. Pour ce motif, j'ai besoin de remercier d'une façon sincère tous ceux et toutes celles qui m'ont offert de l'aide au Canada. D'abord, je remercie très fortement mon directeur de recherche, monsieur Denis Jeffrey, qui m'a accepté comme chercheur et qui m'a toujours motivé pendant tout le parcours du travail. Sans sa sagesse, sa cordialité et sa présence constante dans toutes les étapes de cette thèse, je ne serais pas arrivé au bout de cette mission. À lui vont mes remerciements pour les échanges, pour la lecture attentive, pour la direction précise et remplie d'humanité et d'éthique. Merci aussi pour tous les contrats de travail qui m'ont permis de rester à Québec pour ces 4 ans. À Denis Jeffrey, mes sincères remerciements!

J'aimerais aussi remercier tous mes collègues de cours pour les échanges, tous les professeurs et à toutes les professeures qui m'ont ouvert une fenêtre du monde, toujours de façon amicale et sérieuse.

Merci à l'Université Laval et ses agents de tous les secteurs, en particulier le personnel de la bibliothèque. J'ai passé une bonne partie de ma vie au Canada dans la belle bibliothèque de l'Université Laval et les souvenirs de cette période me seront toujours spéciaux.

À tous les membres du département, aux directeurs et aux directrices du programme qui m'ont aidé à résoudre toutes mes questions, je vous dis merci. Et de façon spéciale, je remercie les agents et agentes du bureau de gestion qui, avec cordialité, m'ont donné des orientations sur la démarche de ma thèse et toute la documentation exigée pour chaque étape.

Je remercie les membres de la commission d'évaluation de cette thèse. Merci pour la lecture attentive de mon texte. Je suis sûr que vos considérations ont été fondamentales pour que cette thèse puisse vraiment contribuer au développement des études sur le plagiat scolaire.

Je veux aussi remercier mon copain Rodrigo Magalhães qui m'a toujours écouté dans les moments les plus durs de la recherche. Ses consignes et son travail m'ont permis de rester au Canada et de concentrer mes forces pour mettre en œuvre ce travail de recherche.

Pour finir, je voudrais aussi remercier des personnes du Canada, en particulier, des Québécois et des Québécoises qui ont eu la grande gentillesse de m'accueillir. Mes sincères remerciements, et je me permets d'espérer qu'un jour, je puisse leur offrir tout qu'ils m'ont offert. À ce pays cordial, pacifique et sérieux, je donne un morceau de mon cœur!

Introduction

Le thème du plagiat aujourd'hui touche toutes les activités humaines. Que ce soit dans l'univers des arts, du droit, de la communication, de la politique, ou même dans les sphères de l'éducation, le mot plagiat renvoie à un ensemble de définitions complexes et polysémiques. Mais il évoque également une série de pratiques pour le traiter. Puisque les définitions sont multiples, les actions pour contrer le plagiat le sont également.

Le plagiat implique une vaste recherche sur des aspects culturels, scientifiques, éthiques, économiques et politiques qui permettent de comprendre pourquoi ce phénomène est si répandu dans le comportement de nos contemporains.

Nous partons de l'idée que citer correctement les auteurs consultés pour la réalisation d'un travail est une condition *sine qua non* pour respecter le travail réalisé par les auteurs. Faire référence à l'identité d'un ou de plusieurs auteurs ayant contribué à élaborer la pensée d'un travail à vocation scientifique (publication, article de recherche, article de journal) est un critère éthique fondamental à tout avancement de la « science » au sens large du terme. La mention aux auteurs² cités est indispensable à toute publication qui vise à être consultée puis reprise dans d'autres et éventuelles recherches.

Ainsi, lors de l'écriture d'un texte, prendre ses responsabilités à l'égard des auteurs cités est le premier pas pour le développement d'une société juste, surtout si nous considérons que les sciences et la production intellectuelle sont une des bases sur laquelle la société se construit. Citer une source signifie trois choses : 1) un respect des normes scientifiques, ce qui valorise les auteurs qui ont construit une connaissance que nous utilisons à notre gré, 2) une valorisation du sujet-auteur qui laisse des parts de son histoire personnelle, de sa vision du monde qui elle aussi s'est construite par les différents emprunts fait à d'autres auteurs et 3) une construction de sa propre histoire puisque choisir des auteurs, c'est affirmer ses idées personnelles à la face du monde.

² Dans toute la thèse, nous utilisons la formule de traitement masculine. Cela ne représente aucune forme de préjugé. C'est à peine une façon de donner de la fluidité à notre texte.

Le terme copier, qui est plus souvent utilisé par les étudiants et les élèves que le terme plagier, fait référence: 1) à ce qui a été écrit par un autre auteur que soi et 2) à ce qui vient enlever tous les efforts de l'auteur copié, ce qui par conséquent lui enlève son statut de constructeur de connaissances.

Le fait de plagier ou de copier un auteur revient à ne pas le faire exister, à nier son existence ou encore à le faire vivre dans l'ombre. Il est alors évident que le fait de les référencer donne aux auteurs cités leur place légitime parmi les constructeurs de connaissances.

Cette conception est propre à nos sociétés occidentales. Dans d'autres cultures, la vision du plagiat n'est pas la même. En Chine, par exemple, la copie constitue une façon d'honorer autrui ou de renforcer l'importance des ancêtres. L'origine de cette conception tient dans la doctrine confucianiste pour laquelle le fait de copier des extraits du texte des grands maîtres de la doctrine représente une façon de les honorer. En copiant, les Chinois permettent à ce que les idées des maîtres confucianistes soient transmises de génération en génération. Cette idée n'était pas contraire à la pratique des moines chrétiens qui passaient beaucoup de temps à reproduire les textes des grands auteurs classiques. On se souvient également que les auteurs de la scolastique citaient constamment Thomas d'Aquin, qui était leur maître à penser, sans vraiment le nommer puisqu'il était connu de tous. Tous savaient qu'il s'agissait de ce grand philosophe.

Il n'en va pas de même dans notre culture occidentale où le plagiat est devenu un véritable problème de société. L'enjeu du plagiat a pris une couleur nouvelle en contexte de globalisation accéléré puisque cette dernière rend plus facile le transit entre les peuples et les cultures par le truchement de la numérisation des écrits. Les nations ont alors besoin d'établir plus de réglementations pour organiser l'univers des publications.

Les étudiants, les élèves, les chercheurs et toutes autres personnes qui ont à produire de la connaissance ne sont pas étrangers à ce phénomène d'accélération et de massification des informations. Les écoles, les universités, les agences de recherche et tout autre organisme produisant de la connaissance cherchent à établir des normes, mais ne savent pas toujours comment. Quelles sont alors les normes techniques d'élaboration de travaux et de recherches

à privilégier pour chacune de ces sphères de travail? Et plus important encore, quels sont les aspects éthiques à mettre de l'avant pour éviter les situations de plagiat?

Dans notre recherche doctorale, nous allons traiter les questions du plagiat en éducation sous l'angle : 1) de l'acquisition de connaissances techniques aidant les élèves à réaliser des travaux sans plagiat et 2) des aspects éthiques qui président à la réalisation d'un travail sans plagiat.

Plus particulièrement, cette thèse reprend les débats sur le plagiat à travers une panoplie de disciplines comme, entre autres, la communication, les arts, le droit, la philosophie ou encore la sociologie. Les sciences de l'éducation ont porté peu d'intérêt pour les recherches sur le plagiat. Ainsi, une vision punitive du plagiat en éducation laisse désormais la place à une vision plus éthique que nous allons développer dans cette thèse. Cette vision éthique propose de prévenir le plagiat plutôt que de le sanctionner. Nous allons y revenir.

Au XXI^e siècle, en cette période où les étudiants universitaires destinés à l'enseignement primaire et secondaire sont confrontés à une information qui circule à la vitesse grand V, il semble que la question du plagiat revient sur les devant de la scène et qu'il nécessite un nouvel éclairage. Ainsi, à partir de nos recherches précédentes sur le plagiat (Dias et Eisenberg, 2015; Dias et Eisenberg, 2017), nous nous attardons désormais à approfondir la vision éthico-pédagogique du plagiat, approche qui semble prometteuse d'avenir comme nous l'ont montré nos précédentes recherches (Wagner et Jeffrey, 2019).

Contrairement à un point de vue légaliste du plagiat qui mise sur la sanction lors des cas de plagiat, nous privilégions une approche pédagogique et éthique centrée sur les réalités concrètes du monde scolaire. Cette approche nous amène à poser les quatre questions suivantes : 1) Une institution scolaire qui n'a aucune règle établie pour prévenir le plagiat peut-elle tenir responsable un élève lorsqu'il plagie? 2) Est-il souhaitable de faire des différences en matière de plagiat dans les différents niveaux comme le primaire, le secondaire et le milieu universitaire? 3) Quel est le rôle des enseignants pour aider les élèves à être les auteurs de leur discours? et 4) La loi canadienne sur le droit d'auteur est-elle suffisante pour orienter et éviter le plagiat?

La loi canadienne du droit d’auteur – L.R.C. (1985), ch. C-42 touche les grandes dimensions philosophiques et morales du droit d’auteur. La loi possède une portée générale qui ouvre la porte à toutes sortes d’interprétations qui peuvent s’étendre à plusieurs sphères de la société, alors qu’il nous semble que c’est le domaine de l’éducation qui est le plus touché par le plagiat. Les possibilités interprétatives de la loi demeurent à un niveau purement spéculatif, en ce sens qu’il n’y a jamais de consensus autour des manières concrètes (ce qui devrait intéresser le monde scolaire) d’envisager la prévention du plagiat.

D’ailleurs, il convient de faire remarquer que le Canada fait partie de l’Organisation Mondiale de la Propriété intellectuelle (OMPI) depuis 1970. Cette organisation est basée sur la Convention de Berne (1886) qui traite de la protection des œuvres littéraires et artistiques. Les pays qui participent à cette organisation partagent des principes qui sont semblables sur la protection du droit d’auteur. La loi du droit d’auteur canadienne est directement liée à tout ce qui est matériel, mais elle ne peut pas garantir la protection sur les productions qui ne sont pas matérielles, c’est-à-dire ancrées dans un support concret (livre, peinture, disque de musique, film, manuscrit historique, etc.). Dans un contexte scolaire, cela veut donc dire qu’une idée exprimée oralement par un enseignant peut être reprise par un étudiant puisqu’elle n’a pas de support concret (la voix n’étant pas un support concret). Il peut alors être plus difficile de prouver le plagiat, ce qui rend plus hasardeuse la vision punitive du plagiat.

Malgré toutes les possibilités de compréhension de la loi canadienne du droit d’auteur, il faut dire que le monde de l’éducation prend appui sur elle lorsque vient le temps d’ériger ses normes de réglementations relatives au plagiat. Malheureusement, ces normes sont très souvent plus legalistes qu’à visées éthiques. Le point de vue legaliste est axé sur une position que nous qualifions de punitive. Madame Bergadaa (2015), professeure suisse, incarne l’une de ses principales théoriciennes. Ses études consacrées au plagiat universitaire le prouvent bien. Selon elle : 1) le plagiat est un vol d’une création originale, 2) le plagieur³ s’inscrit en faux vis-à-vis du droit fondamental du lecteur, 3) le plagiat porte atteinte au droit d’un auteur d’être publié dans le futur, 4) le plagiat vide le sens d’une œuvre, 5) le plagiat est une fraude vis-à-vis du système, 6) le plagiat incite à la recherche bâclée, 7) le plagiat provoque un

³ L’auteure utilise cette graphie. Nous utiliserons le vocable plagiaire dans notre texte.

dysfonctionnement des revues scientifiques, 8) le plagiat inhibe des chercheurs compétents, 9) un comportement plagiaire porte atteinte à l'image de nos établissements, 10) la lutte contre le plagiat coûte cher.

Cette chercheuse a la particularité de travailler à partir des besoins administratifs des institutions d'enseignement. Cela signifie qu'elle a comme préoccupation la production et la diffusion de la recherche. Il s'agit d'une position axée sur la responsabilité personnelle des chercheurs et de leurs institutions. Nous croyons que Bergadaa part de la présupposition que les chercheurs connaissent déjà les règles qui soutiennent la production de haut niveau académique sans plagiat et qu'ils connaissent les procédures éthiques pour mener une recherche sans plagiat, depuis la réflexion sur la question de recherche jusqu'à la diffusion des données de recherche.

L'éthique dans le sens de Bergadaa a une connotation déontologique qui oblige le chercheur à suivre des paramètres legalistes. Dans ce contexte legaliste, la faute est toujours portée par le chercheur. Nous présentons dans le corps de notre texte des évidences qui indiquent que même dans le contexte universitaire, la liste de madame Bergadaa ne suffit pas pour éviter le plagiat. À vrai dire, cette chercheuse travaille moins sur la prévention que sur la sanction du plagiat.

Pour notre part, nous travaillons la dimension éthique à partir de la conception de l'élève-auteur. Cette conception, à notre avis, s'adresse autant à la formation des élèves et des étudiants qu'aux chercheurs. Nous comprenons, à la lumière des travaux de Bakhtine (2010), que l'éducation est un acte éthique et cela signifie un engagement entre professeur/étudiant, entre enseignant/élève. Pour notre part, il nous semble plus crucial de : 1) faire connaître aux élèves une série de consignes pour qu'ils puissent distinguer ce qu'ils doivent faire ou non en matière de plagiat et 2) développer chez eux un regard éthique relatif au plagiat.

Ce regard éthique s'ancre dans une pensée pragmatique puisque l'enseignant guide les élèves dans l'élaboration de leur travail de recherche, que cela concerne le choix des sources à leur référence dans le texte. Cette façon concrète de concevoir le plagiat engage, d'une part, la responsabilité des enseignants qui soutiennent pas à pas les élèves dans leur travail de

recherche et, d'autre part, les élèves qui s'engagent à suivre les directives de l'enseignant pour éviter le plagiat.

Comme nous allons le montrer, cette vision éthico-pédagogique du plagiat vise à faire des élèves les sujets et les auteurs de leurs productions académiques. Nous faisons l'hypothèse qu'un élève qui devient sujet et auteur de ses productions aura une moindre nécessité de plagier. Cela veut donc dire que la vision éthico-pédagogique conçoit l'élève comme un sujet qui doit agir dans le monde, en tant qu'il est auteur ayant la responsabilité de présenter ses idées, appuyées sur celles des autres. En tant qu'enseignant, il nous semble évident que le développement de l'élève-auteur doit commencer par les actions pédagogiques de la part des enseignants. Tout apprentissage se doit d'être guidé par des enseignants qui montrent à leurs élèves les meilleurs chemins à suivre pour l'avenir. Contrairement à la vision punitive, celle éthico-pédagogique envisage la punition seulement lorsque les élèves copient malgré les directives de l'enseignant qui s'est engagé à enseigner les procédures de recherche et d'écriture d'un texte sans plagiat.

Cela veut donc dire que dans notre perspective éthico-pédagogique, un enseignant qui ne donne pas aux élèves des conditions pour apprendre à bien écrire un texte sans plagier est aussi responsable pour les cas de plagiat. Pour ainsi dire, en misant sur cette conception éthique du plagiat, qui s'inscrit dans une perspective de prévention, nous pouvons croire que les sanctions seront moins utilisées à l'école.

L'approche éthico-pédagogique est très peu connue du monde de l'éducation. Dans un contexte de formation à l'enseignement primaire et secondaire, il convient donc de se pencher sur les connaissances préalables du plagiat qu'ont les futurs enseignants de ces ordres. Partant de ce constat, notre thèse vise à documenter les conceptions qu'ont des futurs enseignants québécois sur le plagiat en milieu scolaire. En fait, nous présenterons le regard des futurs enseignants québécois – éthico-pédagogique ou légaliste – pour traiter les cas de plagiat à l'école.

Nous avons essayé de maintenir une rigueur dans la présentation des étapes de cette recherche, pour qu'elle puisse être reprise par d'autres chercheurs. Nos résultats sont contextuels au milieu dans lequel nous avons fait notre recherche, c'est-à-dire dans des

cohortes précises d'étudiants en enseignement primaire et secondaire à l'Université Laval. Nos données indiquent toutefois des points fragiles dans la formation enseignante sur le plagiat qui doivent être mis en valeur. Nous pensons que nos données de recherche traduisent les points névralgiques des deux visions du plagiat (légaliste et éthico-pédagogique) présentées en guise d'introduction de cette recherche.

Nous avons divisé notre recherche en six chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique de la recherche sera exposée de façon à ériger des réflexions sur le plagiat en milieu scolaire. En même temps, nous allons réfléchir sur la formation enseignante et sur le rôle des enseignants et enseignantes dans la compréhension et le traitement du plagiat. Il s'agit du regard éthique et des compétences pédagogiques pour mener une recherche scolaire sans plagiat.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons une étude pilote réalisée en 2019 qui nous a aidé à définir notre cadre conceptuel et théorique. Cette étude pilote nous a permis de dégager certaines données qui pointent les principales difficultés et les incompréhensions que les futurs enseignants présentent face au plagiat et sur les possibles manières de le combattre.

Dans le troisième chapitre, nous allons présenter le cadre théorique et conceptuel de notre recherche. Les concepts centraux de notre thèse comme ceux de *recherche scolaire*, *plagiat*, *auteur*, *élève-auteur*.

Le chapitre 4 est consacré à la présentation de la méthodologie. Nous l'avons construit de façon à ce que le lecteur de cette thèse puisse reproduire cette étude, s'il veut tester les occurrences du plagiat dans des contextes divers. Nous explicitons: 1) le genre de recherche, 2) les participants, 3) les procédures et 4) tout ce qui fait partie des mécanismes autour d'une activité d'investigation.

Nos résultats de recherche seront longuement décrits dans le cinquième chapitre. La présentation de graphiques aidera à illustrer les points de vue des étudiants sur les manières d'envisager le plagiat. Au sixième chapitre, nous présentons une discussion critique de nos résultats de recherche. Nous reviendrons dans ce chapitre sur les prétentions de notre cadre théorique à répondre aux besoins de formations des enseignants sur le plagiat.

Dans la conclusion, nous allons revenir sur les principaux concepts de la thèse pour présenter leurs limites et proposer des pistes d'avenir pour faire avancer la discussion du plagiat en milieu scolaire.

Chapitre 1

Panorama du problème

1.1. Pourquoi le plagiat : récit d'une expérience brésilienne et québécoise

Dans ce chapitre, le lecteur pourra trouver des informations sur le choix du plagiat comme thème de recherche. Les idées seront présentées en trois parties :

a) En premier lieu, un bref récit qui reprend l'historique des recherches réalisées par l'auteur de cette thèse au Brésil – en maîtrise et au doctorat, respectivement entre 2010 et 2017. Toutes les informations et les données de cette première partie du texte évoquent ces études. Il s'agit de présenter les voies que nous avons suivies jusqu'à notre arrivée à Québec.

b) En deuxième lieu, le lecteur trouvera des justifications pour la démarche d'un nouveau doctorat en didactique de l'éthique en sol canadien à l'Université Laval. Nous allons présenter de quelles façons les travaux de Denis Jeffrey nous ont invités à approfondir nos données de recherches antérieures.

c) En troisième lieu, le lecteur pourra connaître la vision de plusieurs chercheurs, en particulier celle de Denis Jeffrey qui dirige cette thèse doctorale.

1.1.1. L'expérience brésilienne : la maîtrise en éducation et le plagiat dans les universités

Nos premières inquiétudes sur le sujet du plagiat remontent au début des années 2000 et notre intérêt de recherche pour le plagiat provient d'une expérience personnelle en tant qu'enseignant des écoles publiques et privées du Brésil au primaire et au secondaire. Nos élèves s'adonnaient au plagiat sans se préoccuper des enjeux éthiques de cette conduite. Ils sont innombrables les travaux des élèves qui portaient des passages copiés sur Internet ou dans des livres. Quelques fois, nous avons reçu des travaux qui gardaient les caractères originaux de l'environnement numérique.

Dans un contexte scolaire brésilien, cela semblait une action habituelle et commune aux écoles puisque, dans notre pratique professionnelle, nous n'avions pas l'habitude d'accompagner les élèves dans la réalisation d'une recherche scolaire. À cette époque, une recherche scolaire était habituellement formée d'un thème prescrit par l'enseignant (exemple : environnement, politique, santé, vaccination). Les élèves prenaient appui sur un modèle d'étapes de recherche qui étaient celui de leur grand frère, de leur grande sœur ou celui appris par les parents à l'époque de leur scolarité. Cela veut donc dire que les enseignants ne guidaient pas les élèves dans la manière de réaliser leur recherche.

Les enseignants brésiliens ne sachant pas comment bien guider les élèves dans leur travail, ces derniers étaient donc livrés à eux-mêmes. Pour ces enseignants, c'était une chose normale puisque leur propre expérience scolaire était semblable à celle de leurs élèves. À vrai dire, tous les travaux scolaires étaient conçus comme une recherche. Cela n'empêchait toutefois pas certains d'entre eux de fournir aux élèves une « feuille de route » dans laquelle on retrouvait quelques étapes pour mener à terme une recherche. Malgré ces petites volontés d'accompagnement des élèves, il y avait un véritable problème pédagogique. En effet, les enseignants ne savaient pas comment soutenir les élèves pour qu'ils réalisent le travail demandé.

De notre expérience brésilienne, nous pouvons retenir le fait qu'une vaste gamme d'élèves entrent et sortent de l'école sans apprendre comment réaliser correctement une recherche scolaire. Ils répètent ainsi un modèle de travail sans en faire une véritable activité

d'investigation. Cette situation nous a semblé dommageable puisque les élèves se sentent seuls dans tout le processus de recherche, c'est-à-dire de l'énonciation des consignes de travail jusqu'à la réception du résultat final.

Il nous semble qu'une des raisons expliquant cette absence d'accompagnement pédagogique tient dans le manque de clarification entourant le concept même de recherche. À l'évidence, la connaissance de ce qu'est une recherche, le simple fait d'en donner une définition est susceptible d'aider les enseignants à donner des directives plus claires à leurs élèves sur : 1) comment la mener, 2) comment choisir ses sources et 3) comment les référer dans le texte final. Cette connaissance minimale de la recherche est donc un préalable à toute tentative de la faire comprendre aux élèves et, donc, à éviter les formes de plagiat.

Pour cette raison, basée sur le constat d'une absence d'accompagnement pédagogique, nous avons donné la définition suivante du plagiat : « Copier sans donner des références, les textes d'autrui de façon intentionnelle ou pas intentionnelle, dans le cas où les étudiants ou les élèves ne reçoivent pas des orientations sur comment faire une recherche sans plagier » (Dias et Eisenberg, 2015). Cette définition sera reprise pour être plus détaillée lors du troisième chapitre où le cadre théorique et conceptuel de notre recherche sera explicité.

Il est intéressant de constater que cette façon pédagogique de concevoir la recherche en milieu scolaire ne change pas beaucoup dans le contexte universitaire brésilien. En effet, les étudiants répétaient les modèles de recherche utilisés à l'école primaire et secondaire. Bien entendu, il existe quelques exceptions à la règle puisque les étudiants qui ont pu participer à un groupe de recherche dirigé par un professeur ont appris à réfléchir d'une façon méthodique, selon la rigueur associée à toute recherche scientifique.

Dans le cas des étudiants qui suivent la formation à l'enseignement primaire et secondaire au Brésil, généralement associés au 1er cycle d'études tout comme au Québec, ceux-ci n'ont qu'une très faible connaissance de la recherche, de ses objectifs et de ses procédures pour la mener. Après leur formation, la majorité des enseignants issus des universités brésiliennes sont insérés au monde du travail sans aucune connaissance ni théorique ni pratique de la recherche au sens où nous l'avons défini.

Nos expériences empiriques en milieu scolaire nous ont amenés à compléter une maîtrise en éducation (2011-2013) et un premier doctorat (2014-2017) à l'Université Pontificale Catholique de Rio de Janeiro (Puc-Rio). Notre maîtrise traitait de la compréhension du plagiat en milieu universitaire par les étudiants et les professeurs facultaires de l'enseignement primaire et secondaire. Au doctorat, nous avons changé quelque peu de population puisque nous nous sommes dirigés vers les élèves du primaire et leurs enseignants. Dans les deux cas, nous voulions dégager les connaissances préalables de nos populations sur les concepts d'auteur et de plagiat ainsi que sur les façons dont ils conçoivent l'enseignement d'une recherche en milieu universitaire et/ou scolaire.

Nous avons ainsi fait des entretiens demi-structurés avec 30 futurs enseignants et 9 professeurs afin de savoir comment ils définissaient les concepts de plagiat et d'auteur. Les entretiens ont été révélateurs parce que nous avons pu vérifier que ni les étudiants ni les professeurs n'avaient donné des réponses consensuelles. Chacun d'entre eux partageait des conceptions différentes du plagiat et du rôle de l'auteur.

Cette disparité conceptuelle engendrait des obstacles dans notre propre recherche de définition de ces concepts, toujours appliquée à des contextes éducatifs. En outre, cela renforçait notre constat d'une absence quasi complète des façons concrètes de traiter le plagiat dans les écoles brésiliennes. Le cercle vicieux du plagiat se répétait donc, à notre plus grande désolation.

1.2. Expérience doctorale brésilienne : quelles leçons tirer sur le plagiat à l'école?

En continuité avec notre maîtrise, nous avons également consacré notre thèse doctorale (2013-2017) à la question du plagiat. Cette fois, nous avons mené nos recherches dans des écoles renommées (écoles privées, écoles publiques et une école affiliée à une université) de Rio de Janeiro. L'objectif que nous poursuivions était celui de comprendre comment les enseignants maîtrisaient la recherche scolaire et quels étaient les liens entre les savoir-faire des élèves en recherche et le plagiat.

Plus précisément, nous avons fait des entretiens avec 28 élèves et 15 enseignants afin de savoir comment ceux-ci planifiaient les travaux de recherche à l'école, comment les enseignants combattaient le plagiat et également pour savoir quels étaient les espaces consacrés aux élèves pour qu'ils deviennent auteurs de leur travail de recherche. Nos résultats ont indiqué que les enseignants n'enseignaient pas ce qu'est une recherche (les étapes et les enjeux éthiques l'entourant).

Le constat global de notre thèse est demeuré le même puisque nous avons encore relevé l'existence d'un « cercle vicieux » du plagiat qui commence dès l'école primaire et se répercute à l'université. Il est important de dire qu'avec cette pratique, nous ne voulions pas faire culpabiliser (cela s'applique également au contexte de recherche québécois) ni les écoles ni les universités, mais plutôt ouvrir une réflexion sur ce problème à partir de ces deux questions : Quand commencer à enseigner la démarche de recherche qui prévient le plagiat? Qui va prendre cette responsabilité en main?

En outre, nos données de recherche à la maîtrise, à partir desquels nous avons consacré l'écriture d'un article en 2015, se sont avérées d'autant plus pertinentes à la suite de notre thèse doctorale (Dias et Eisenberg, 2015). Dans les deux cas, nous avons remarqué que ni les enseignants brésiliens en formation des maîtres ni les enseignants en fonction n'ont conscience que des exigences pédagogiques trop élevées adressées à leurs étudiants peuvent les conduire à utiliser le plagiat. Soulignons d'emblée que nos recherches montrent que l'un des arguments que les étudiants utilisent pour justifier le plagiat est que le texte plagié est mieux écrit que ce qu'ils auraient pu écrire. En ce sens, ils pensent qu'ils n'ont pas les capacités de le réécrire en leurs propres mots d'une manière convenable. Ce qu'ils écriraient au sujet du texte plagié trahirait les idées de son auteur. Voilà notamment pourquoi il est pédagogiquement recommandé aux étudiants d'utiliser de longues citations qu'ils peuvent alors introduire en leurs propres mots.

À vrai dire, tant à la maîtrise qu'au doctorat, nous avons découvert qu'une majorité de professeurs universitaires en sciences de l'éducation utilisent des procédures légalistes pour prévenir le plagiat, mais que peu d'entre eux s'inscrivent dans une perspective pédagogique que nous prônons dans le cadre de notre recherche. Ce sont pourtant les procédures

pédagogiques qui ont le plus de potentiel pour combattre le plagiat dans les écoles primaires et secondaires.

De plus, nos recherches antérieures ont montré que les enseignants du primaire et du secondaire sont tous d'accord sur le fait que leurs élèves : a) ne savent pas comment faire des recherches scolaires; b) ont des difficultés à traiter les informations trouvées au moment d'écrire les résultats des recherches; c) ne connaissent pas les critères qui pourraient les aider à choisir des sources d'informations fiables; d) veulent savoir si le travail sera noté et e) ne comprennent pas les consignes des enseignants.

Dans une perspective légaliste du plagiat, prônée dans les facultés d'enseignement brésiliennes et dans les écoles, nous avons rapidement compris que lors d'un cas de plagiat, le réflexe est d'attribuer la note de zéro ou de demander la réécriture du travail. Dans le dernier cas, cette réécriture n'a aucune valeur pédagogique puisqu'elle ne donne pas plus d'enseignement sur la manière d'éviter le plagiat.

De notre expérience universitaire brésilienne, nous avons constaté que de façon générale, la perspective légaliste du plagiat est la plus répandue dans les institutions scolaires brésiliennes (de l'université jusqu'au primaire). Cette perspective punitive n'aide pas les apprenants à mener des travaux de recherche et, de ce fait, à ne pas traiter les sources d'information nécessaire à leur élaboration. Que faire? Comment mettre en œuvre un processus de recherche qui aboutit à un travail sans plagiat? Toutes ces réflexions commençaient à gagner en force pour une prochaine recherche doctorale, cette fois dans un contexte québécois.

1.3. Expérience québécoise : renforcement de la perspective éthique du plagiat

Lors de notre premier doctorat au Brésil, nous avons lu les travaux sur le plagiat du professeur Denis Jeffrey de l'Université Laval. Sa conception éthique du plagiat était en continuité avec les recherches menées au Brésil puisqu'elle était également appliquée à un contexte de formation des enseignants. L'idée de compléter un doctorat avec M. Jeffrey est apparue plus claire pour approfondir la vision éthique du plagiat en sol canadien. Nous avons alors pu unir nos données de recherches antérieures et les traduire dans le contexte québécois.

Contrairement à nos recherches brésiliennes, nous nous sommes exclusivement concentrés à documenter les relations entre les enjeux éthiques du plagiat dans la formation des enseignants et à la possibilité que ces derniers puissent développer une posture d'auteur chez leurs élèves. Cette posture d'auteur, c'est notre hypothèse, est une des solutions envisageables pour minimiser le plagiat à l'école. Nous sommes partis de l'hypothèse que si les futurs enseignants ne savent pas ce qu'est le plagiat, ils ne sauront pas plus comment le prévenir. C'est pourquoi le regard punitif leur semblera la solution adaptée lorsqu'un cas de plagiat se présentera à eux.

Pour éviter ce que nous avons appelé le « cercle vicieux » du plagiat, nous avons eu l'idée dans notre recherche doctorale québécoise de partir de la compréhension actuelle des futurs enseignants inscrits dans les programmes d'enseignement primaire et secondaire. Trois questions se sont posées à nous: 1) Ont-ils un regard éthico-pédagogique ou légaliste sur les cas de plagiat? et 2) Comment ce regard peut-il influencer leur façon de mener une activité de recherche avec leurs élèves à l'école ? 3) Existe-il des similitudes ou des différences entre les futurs enseignants du Québec et du Brésil en ce qui concerne leur compréhension du plagiat?

Notre prémisse de recherche peut se résumer comme suit: pour combattre le plagiat à l'école, il faut d'abord comprendre la pensée des futurs enseignants sur le plagiat puisque ce sont eux qui auront à le prévenir. Ce n'est donc qu'à partir de cette connaissance que nous pourrons envisager d'autres recherches futures sur la création d'outils pédagogiques pour éviter le plagiat. Cette façon de procéder semble la plus profitable puisqu'elle part du haut de la pyramide scolaire (l'université) pour descendre au bas de l'échelle (le primaire).

L'idée de commencer en haut de la pyramide scolaire a d'autant plus d'importance que les professeurs universitaires, les étudiants en formation et leurs élèves baignent dans un univers technologique où les informations circulent à toute vitesse. Ce constat, nous l'appuyons sur la majorité des articles recensés dans cette thèse qui s'accordent sur l'idée que le problème du plagiat, tel qu'il se vit actuellement, est directement associé aux nouvelles technologiques qui facilitent la possibilité de brouiller les références par un simple copier-coller.

En effet, les recherches de Scanlon, (2003), Park, (2003), David, (2018) et Torres-Diaz *et al.*, (2018) ont montré que les nouvelles générations utilisent les pratiques du numérique comme jamais auparavant. Les jeunes générations les affectionnent pour leur rapidité et leur vitesse qui les aident à accomplir, entre autres, leurs tâches scolaires. Lorsqu'elles sont insérées dans la problématique actuelle du plagiat, ces mêmes recherches ont montré que ces pratiques n'en sont pas les seules responsables.

Ces chercheurs posent d'entrée de jeu que le plagiat a toujours existé. Déjà dans l'Antiquité, les auteurs de littérature copiaient les extraits de leurs textes (Maurel-Indart, 1999). De nos jours, la matérialité du plagiat a changé. Nous sommes passés de la copie d'extraits de livres à celles numériques de sites Web. Le plagiat a tout simplement changé de support. Il y a une tendance à faire des pratiques numériques le bouc émissaire du plagiat. L'histoire nous apprend pourtant qu'il a toujours existé. Ainsi, la vision éthico-pédagogique que nous prônons dans cette recherche est compréhensive de l'importance que prend le numérique auprès de la population jeune. Il faut ainsi travailler avec et non contre le numérique pour aider à prévenir le plagiat dans les écoles. Nous allons maintenant présenter quelques idées essentielles qui ont servi à construire notre étude pilote réalisée dans le cadre de notre thèse doctorale. Cette étude fait l'objet du deuxième chapitre.

1.4. Quelques idées sur le plagiat : vers la présentation de l'étude pilote

Quatre recherches guident la construction de notre étude pilote. La première est celle de Park (2003) qui a montré que les étudiants avaient souvent recours au copier/coller numérique pour plagier lors d'un travail de recherche. Cet auteur explique que la principale stratégie des étudiants pour plagier consiste à d'abord copier une idée trouvée sur le Web pour ensuite la paraphraser (reformulation).

Les données de Park (2003) sont similaires à nos résultats de recherche sur ce que pensent les professeurs d'université en éducation quant au problème du plagiat auprès de leurs étudiants. Ces professeurs ont nommé quelques raisons qui pourraient expliquer pourquoi les futurs enseignants ont recours au plagiat : a) Ils ne maîtrisent pas l'ensemble

des méthodes pour mener une recherche; b) Ils n'ont pas assez de temps pour réaliser un travail de recherche; c) Ils ne désirent pas obtenir de bonnes notes et d) Ils considèrent que le passage d'un texte copié est mieux écrit que ce qu'ils pourraient écrire eux-mêmes.

La troisième recherche est celle de Silva (2008) qui a souligné que le plagiat est intimement lié au concept d'auteur. Selon elle, le plagiaire ne devient pas l'auteur de son texte. Être l'auteur de son texte revient à en être le sujet. Nous reviendrons sur le concept de sujet-auteur plus loin dans notre recherche. Pour l'instant, retenons que des enseignants qui proposent à leurs élèves une démarche structurée pour mener une recherche et qui les aide à choisir des sources fiables d'information peuvent contribuer à en faire les auteurs de leurs travaux scolaires.

La quatrième recherche est celle de Jeffrey (2012) qui a présenté un éventail de réflexions éthiques sur les causes du plagiat à l'école. Selon lui, l'éthique est centrale pour comprendre le problème du plagiat. L'apport de Jeffrey est double : il nous amène, d'une part, à réfléchir sur l'importance de la cohérence des consignes que les enseignants présentent aux élèves et, d'autre part, à prendre en compte les compétences initiales des élèves pour mener un travail de recherche. Jeffrey (2012) va même jusqu'à soutenir l'idée selon laquelle un enseignant pourrait contribuer au problème du plagiat lorsqu'il adresse des exigences de travail trop ambitieuses à ses élèves.

À vrai dire, les recherches de Jeffrey (2012) suscitent la question suivante : Pourquoi demander à des élèves d'élaborer un travail s'ils ne maîtrisent pas encore les compétences essentielles à sa rédaction? Dans la perspective éthico-pédagogique de notre recherche, il serait plutôt conseillé de commencer à leur faire écrire des résumés, des comptes rendus, des synthèses ou des analyses comparatives.

Les quatre recherches que nous venons de présenter font le constat commun d'un manque de connaissance sur le plagiat en terme éthico-pédagogique. Cette perspective, croyons-nous, vise à faire des étudiants et de leurs élèves les auteurs de leurs textes. Dans le cadre de notre doctorat, il importe donc d'interroger les futurs enseignant.es sur ce qu'ils pensent de la recherche à l'école primaire et secondaire et sur les façons de prévenir le plagiat. Leurs points de vue sont incontournables puisqu'ils nous permettront de penser à une

meilleure formation sur ces questions. À notre avis, trois compétences devraient être explicitement enseignées pour aider à devenir un sujet-auteur de ses textes : 1) méthodologie de la recherche, 2) recherche numérique et 3) littératie.

En effet, ces trois compétences sont la base pour combattre le plagiat. L'aspect de la méthodologie se résume à la transmission des enjeux et des procédures entourant la réalisation d'un travail de recherche. L'aspect numérique concerne plutôt l'utilisation du Web pour obtenir des informations, les sélectionner et les utiliser dans le texte de recherche. L'aspect de la littératie découle des deux premiers puisqu'il porte sur la maîtrise des systèmes de lecture et d'écriture par les étudiants et leurs élèves – il faut savoir bien lire et écrire pour devenir auteur et éviter le plagiat. Ces compétences seront mieux expliquées et traitées dans le troisième chapitre.

Dans le prochain chapitre, nous allons présenter notre étude pilote menée à l'hiver 2018 qui est basée, entre autres, sur les quatre recherches que nous venons de présenter. Cette étude nous a été utile pour définir les concepts utilisés et la méthodologie à la base de notre thèse.

Chapitre 2

Étude Pilote

2.1. Étude Pilote

Notre étude pilote a été réalisée en 2018 auprès d'une population de 300 étudiants finissants de trois programmes de formation à l'enseignement de l'Université Laval. Le cours suivi par ces étudiants est *Formation éthique et enseignement* (EDC-1901) dispensé par le professeur Jeffrey à l'hiver 2018. Les programmes sont ceux de l'enseignement primaire et préscolaire (BEPEP), ceux de l'enseignement secondaire (BES) et ceux de l'enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS). L'objectif principal de notre étude était de tracer un libre portrait des perceptions des étudiants quant au plagiat. Dans le cadre de notre thèse, notre étude pilote nous a aidé à circonscrire nos concepts, nos théories et le questionnaire utilisé.

Nous avons également trois objectifs spécifiques qui sont: a) mesurer le niveau de connaissance générale des étudiants sur le plagiat, b) identifier leurs connaissances pédagogiques et éthiques pour traiter le plagiat et c) savoir s'ils ont reçu ou non des formations sur le plagiat.

Notre questionnaire se composait de six questions d'identification et de seize questions à choix multiple. Les étudiants pouvaient répondre au questionnaire dans un délai de quatre semaines après que nous le leur avons distribué. Les questions portaient sur leurs expériences du plagiat en milieu scolaire (personnel ou professionnel) et sur les interventions pédagogiques pour le traiter.

Le questionnaire comportait quatre sections: 1) la présentation des objectifs de l'enquête; 2) les données sociodémographiques générales; 3) le plagiat chez les étudiants

universitaires et 4) le plagiat appliqué à un contexte réel d'enseignement primaire et secondaire. Nous allons en décrire les éléments utiles pour la compréhension de la recherche.

Dans la première section, nous présentions la question de recherche qui, à l'époque, était la suivante: Comment mieux former les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire pour responsabiliser les élèves sur les enjeux éthiques et pédagogiques du plagiat? La seconde section comprenait des questions d'ordre sociodémographiques sur l'âge des participants, la région d'origine, le sexe, le programme d'études, le nombre d'années universitaires achevées et le statut d'emploi en enseignement. Pour des questions éthiques d'anonymat et de confidentialité, aucune donnée ne permet d'identifier les répondants. Dans la troisième section, nous leur avons adressé des questions sur leurs connaissances des règles universitaires concernant le plagiat, sur leurs propres pratiques du plagiat, sur leurs expériences avec des étudiants/élèves plagiaires et sur leurs connaissances générales du plagiat. Enfin, la quatrième section proposait douze questions sur les pratiques pédagogiques et éthiques à adopter au primaire et au secondaire pour éviter le plagiat.

Comme il a été dit précédemment, les questions sont inspirées des enquêtes de terrain de Dias (2017) et de Dias et Eisenberg (2015)⁴. Contrairement aux enquêtes de terrain réalisées en contexte brésilien, nous avons plutôt opté pour des questions à choix multiples déposés sur le portail des étudiants. Nous avons décidé de coupler les questionnaires canadiens et brésiliens pour en faire une synthèse comparative. Celle-ci se trouve à la fin de notre recherche.

La population ciblée dans le cours EDC-1901 concerne plus de 300 étudiants. Parmi ceux-ci, 28% ont répondu à l'enquête (84 réponses), ce qui représente un taux très satisfaisant de participation. Nous avons investigué auprès d'une population d'étudiants inscrits en dernière année de baccalauréat (81% de l'échantillon) puisqu'ils sont, d'une part, censés avoir un niveau plus élevé de connaissances sur le plagiat et, d'autre part, puisque plusieurs d'entre eux étaient déjà à l'emploi comme enseignants dans une commission scolaire du

⁴ Le questionnaire de Dias (2017), rédigé pour mener des enquêtes au Brésil, a été utilisé. Ce questionnaire a été écourté et recomposé pour tenir compte du contexte canadien. Il a été préalablement proposé à un groupe de cinq étudiants pour en valider la clarté, la compréhension et l'enchaînement des énoncés. Les étudiants du prétest pouvaient commenter le questionnaire pour le bonifier.

Québec. Soulignons toutefois que des étudiants de deuxième et de troisième année universitaire (19%) étaient également inscrits à ce cours. Leurs réponses nous ont intéressés quoique nous ayons porté une attention plus particulière aux finissants.

Les données sociodémographiques sont passablement représentatives de la population des étudiants des programmes de formation à l'enseignement pour le primaire (55% de l'échantillon), le secondaire (33%) et le baccalauréat en anglais langue seconde (11%). Afin d'abrèger la présentation des données, les résultats n'ont pas été séparés selon les catégories sociodémographiques. Parmi les 84 participants, 75% sont âgés de 22 à 25 ans. Seulement 6% ont moins de 22 ans, alors que 19% ont plus de 25 ans. Ce pourcentage correspond à l'âge moyen de la population des étudiants inscrits dans les programmes visés. La plupart ont déjà réalisé leurs quatre stages et connaissent très bien le milieu scolaire. La distribution des sexes, 83% de femmes et 17% d'hommes, est également conforme à la population inscrite dans les programmes en enseignement de l'Université Laval.

Ces chiffres concordent avec la population enseignante du secteur public de l'éducation au Québec (Tardif, 2012). Selon les données de l'Institut de la statistique du Québec (www.stat.gouv.qc.ca), la féminisation de la profession tend à s'accroître depuis plusieurs décennies, même pour le niveau secondaire, mais à l'exception du secteur professionnel. Quant au statut d'emploi des futurs enseignants, on ne peut s'étonner que parmi les 84 répondants, 54% travaillaient déjà en tant que suppléant, 8,3% détenaient un contrat et 6% avaient un autre type d'emploi comme enseignant. Au moment où cette recherche a été menée, les commissions scolaires confirmaient une pénurie d'enseignants dans les écoles primaires et secondaires. Nos données montrent donc que 85% des étudiants participants de quatrième année détenaient déjà un emploi dans une école.

2.2. Résultats de la recherche

Cette section présente les faits saillants de notre étude pilote. Nous n'avons pas l'intention de tout présenter de cette étude puisqu'elle se veut préliminaire à celle de notre présente recherche. Un premier ordre de réponses porte sur la connaissance des règles

universitaires du plagiat par les étudiants. Un second ordre de réponses révèle comment les futurs enseignants voient leur rôle dans la prévention du plagiat auprès des élèves. En outre, les graphiques que nous avons choisi d'illustrer dans les prochaines sections nous ont semblé les plus éloquents pour camper l'originalité de notre problématique.

2.3. La connaissance du plagiat

L'Université Laval possède une réglementation du plagiat dont les principaux énoncés sont inscrits dans tous les plans de cours. L'université offre également des ateliers aux étudiants sur le plagiat. Quels sont les effets de ces campagnes d'information sur les étudiants, et qu'en retiennent-ils ?

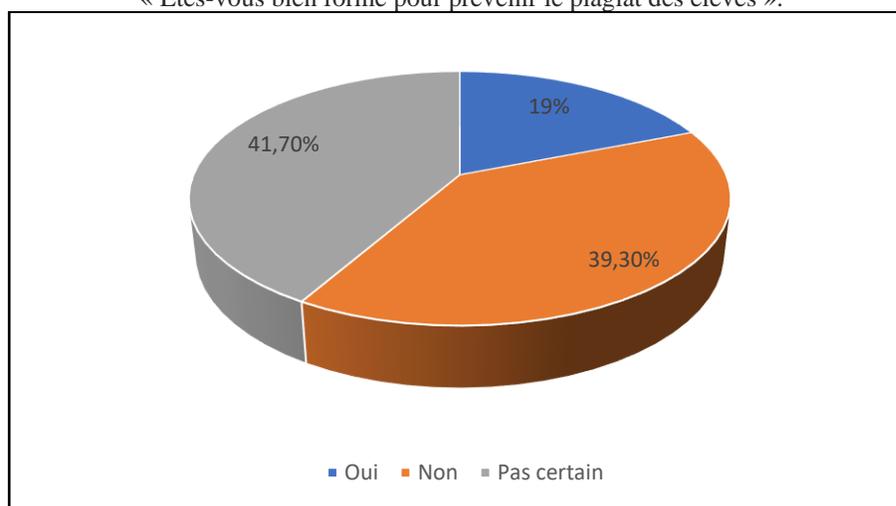
Deux affirmations ont été proposées à la population ciblée : « Je connais les politiques de l'Université Laval sur le plagiat » (question 7) et « Les informations données par mon université et mes professeurs sur le plagiat ne sont pas suffisantes » (question 8), avec trois choix de réponses (oui, non, pas certain). À la question 7, 75% des répondants affirment connaître la politique de l'université contre le plagiat. En revanche, nous pouvons voir que 50% d'entre eux ont répondu « oui » à la question 8. Ils considèrent que leurs connaissances sur la politique de plagiat universitaire sont insuffisantes. Ces résultats sont corroborés par une ultime affirmation proposée à la fin du questionnaire concernant leur désir de recevoir une formation supplémentaire sur le plagiat : « J'aimerais avoir une meilleure formation sur le plagiat pour le prévenir en classe » (question 22). Comme réponse, nous avons : 71,4% des répondants ont dit « oui », 18% « non », et 18% « pas certains ». Ces résultats montrent que les étudiants aimeraient recevoir une meilleure formation sur les diverses significations du plagiat, sur la réglementation universitaire, mais également sur les compétences pédagogiques et éthiques pour éviter le plagiat. Soulignons que ces thèmes devraient être abordés dans les cours de didactique. La question 9 portait sur les pratiques du plagiat chez les étudiants universitaires. Presque 62% des répondants déclarent ne pas connaître de pairs enseignants qui ont fait du plagiat, alors que 24% d'entre eux possèdent la certitude que des étudiants utilisent le plagiat, et que 14% le soupçonnent.

2.4. Le plagiat chez les élèves

La quatrième section comprend 10 questions portant sur le plagiat dans le cadre de l'enseignement au primaire et au secondaire. L'ensemble des questions visait à connaître les connaissances des futurs enseignants sur l'existence du plagiat à leur niveau d'enseignement, leur compréhension des dimensions pédagogiques et éthiques du plagiat, ainsi que leurs interventions auprès des plagiaires. Il est d'emblée étonnant de constater que plus de la moitié des répondants ne se sentent pas compétents pour prévenir le plagiat chez les élèves. La question 11 leur demandait s'ils étaient bien formés pour prévenir le plagiat des élèves.

En compilant nos résultats de la question 11, nous avons constaté que seulement 19% des étudiants jugent être formés pour prévenir le plagiat, alors que 39,3% auraient besoin d'une formation supplémentaire et 41,7% ne sont pas certains d'être compétents à cet égard.

Figure 1. Réponses obtenues à la question 11
« Êtes-vous bien formé pour prévenir le plagiat des élèves ».



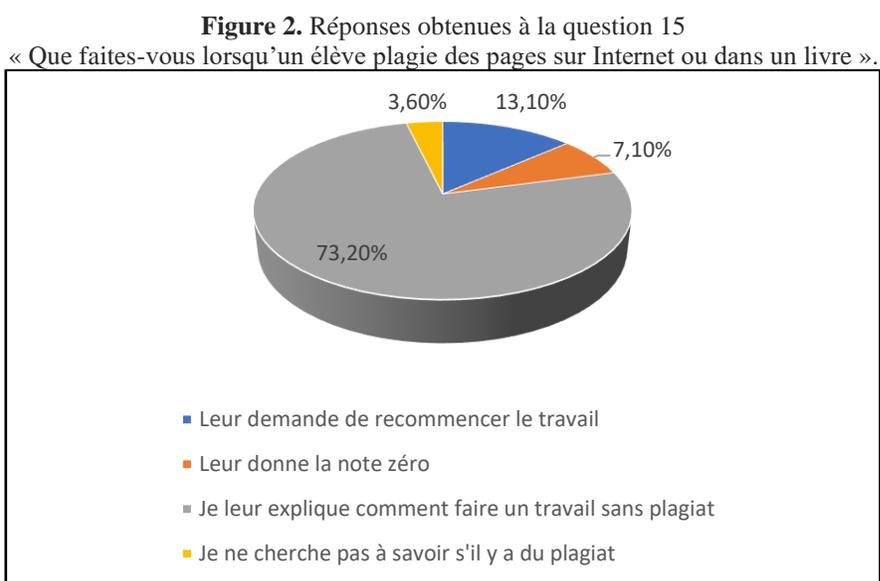
Source : questionnaire élaboré par l'auteur.

À la question 12, nous avons demandé aux étudiants s'ils avaient connaissance des règles sur le plagiat dans leur milieu scolaire. Plus de 80% d'entre eux ne savent pas ou ne sont pas certains de l'existence de ces règles, à condition que les écoles en possèdent d'abord. L'absence de compréhension sur l'importance de traiter le plagiat et le fait de ne pas avoir

été confronté à une situation réelle de plagiat sont les principales raisons qu'ils nous ont données.

Toutefois, à la question 13, nous avons été étonnés d'apprendre que 71,4% des répondants connaissent les enjeux éthiques du plagiat en milieu scolaire (question 13). Un groupe de 11% se disent ignorants de ces enjeux, alors que 18% ne sont pas certains de les connaître. En fait, un futur enseignant sur trois ne saisit pas bien les enjeux éthiques de justice et d'honnêteté liés au plagiat. À la question 14, nous leur avons demandé s'ils avaient connaissance des règles d'utilisation du Web lorsqu'un élève doit y puiser de l'information pour un travail de recherche. Plus de 62 % des répondants avouent posséder les connaissances pédagogiques et éthiques, alors que 38 % se sentent complètement ou passablement ignorants à cet égard.

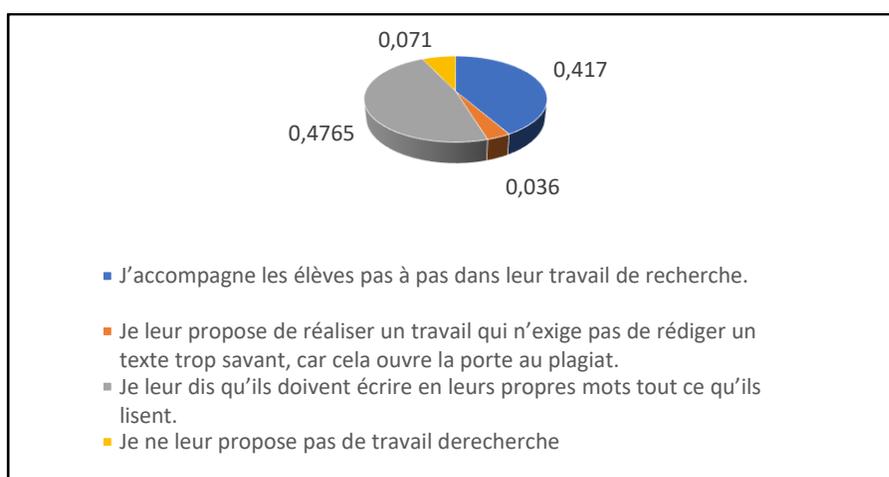
Ces données confirment leur besoin de formations supplémentaires sur le plagiat. Pour valider les données de la question 14, sept questions (15 à 21) ont été posées pour connaître leurs pratiques pédagogiques et éthiques sur le plagiat. La question 15 nous a permis de documenter les réactions des enseignants dans le cas où un de leurs élèves copierait des pages sur le Web ou dans un livre. Le graphique suivant présente les quatre choix que nous leur avons proposés.



Source : questionnaire élaboré par l'auteur.

Nous avons noté l'intention pédagogique de 73,2% des répondants qui auraient comme réflexe d'expliquer à l'élève comment faire un travail sans plagiat. D'autres répondants vont plutôt préférer faire recommencer le travail (13,10%) tandis que d'autres ne se sentent pas concernés par la question du plagiat (7,10%). À l'époque, l'interprétation que nous avons donnée de ces résultats traduisait le manque d'enseignement des compétences qui permettrait aux élèves de mener une recherche sur le Web. La question 16 offrait également aux répondants un choix de quatre réponses à l'énoncé suivant : « Pour éviter le plagiat ».

Figure 3. Réponses obtenues à la question 16 « Pour éviter le plagiat ».



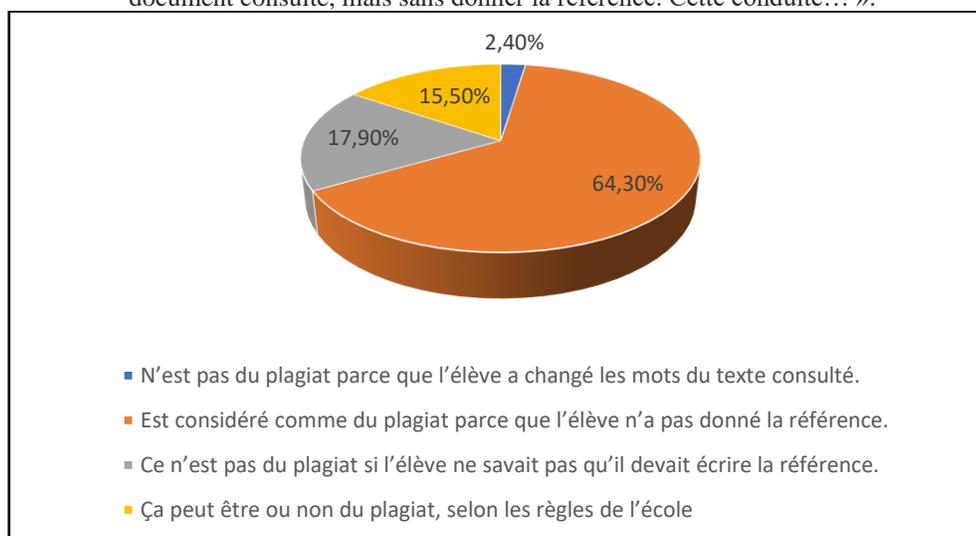
Source : questionnaire élaboré par les auteurs.

À cette question, les répondants préfèrent utiliser une démarche pédagogique pour éviter le plagiat. Soulignons que 11% des répondants évitent de donner des travaux de recherche aux élèves. Il nous faudrait approfondir les raisons de ce choix. Dias et Eisenberg (2015) ont montré que l'accompagnement pédagogique constitue la réponse la plus

appropriée pour éloigner les élèves du plagiat. Lorsque les principaux éléments des compétences pour réaliser un travail de recherche sont acquis, l'enseignant peut alors se concentrer sur d'autres éléments d'apprentissage, comme l'évaluation de la qualité de leurs sources, leurs résumés, la recherche de nouvelles références et l'art de paraphraser.

Pour écrire un texte de référence en ses propres mots, il faut déjà bien le comprendre : il ne s'agit pas uniquement de redire en d'autres termes ce qu'un auteur a déjà clairement exprimé, mais de le décomposer dans ses éléments les plus simples et d'en reconstruire la logique. Soulignons qu'il est pédagogiquement peu profitable de demander à des élèves de réécrire un texte de qualité. Rédiger un texte constitue un défi que tous les apprenants rencontrent dans leur parcours scolaire, depuis le primaire jusqu'à l'université. Qu'il soit littéraire ou savant, un bon texte est produit par un scripteur possédant des compétences qui prennent des années à se développer. De plus, amener les élèves à devenir créateurs et auteurs implique qu'ils puissent réfléchir sur leurs productions scolaires dans une perspective critique (Jeffrey, 2016b). Finalement, la question 17 leur proposait de réfléchir sur le plagiat à partir de l'énoncé suivant : « Un élève a écrit un texte en changeant les mots d'un document consulté, mais sans donner la référence. Cette conduite... »

Figure 4. Réponses obtenues à la question 17 « Un élève a écrit un texte en changeant les mots d'un document consulté, mais sans donner la référence. Cette conduite... ».



Source : questionnaire élaboré par les auteurs.

L'idée, en posant cette question, était de vérifier la conception du plagiat par paraphrase à partir d'une situation réelle. Pour la majorité des répondants, la paraphrase sans référence constitue du plagiat. Cependant, pour 33% d'entre eux, ce type de plagiat dépend de l'existence et de la connaissance des règles concernant la maîtrise de bien référencer ses textes. Il va de soi qu'on ne peut reprocher à un élève une action dont il ne connaît pas lui-même la valeur éthique.

Tous les répondants étaient d'accord avec l'énoncé de la question 19 qui portait sur le fait de présenter aux élèves des consignes claires sur le plagiat afin qu'ils réalisent l'intérêt de l'éviter. C'est rassurant, mais en même temps, les futurs enseignants ont indiqué qu'ils aimeraient recevoir une meilleure formation sur le plagiat, car celle reçue à l'université leur paraissait insuffisante.

Nous avons posé une question aux répondants sur les conséquences du plagiat. Cette question, la 18, affirmait que: « Un élève de la classe a plagié un texte pour son travail de recherche, vous devez alors... ». Les répondants avaient deux choix de réponses : 9,5% ont indiqué qu'ils lui mettraient la note zéro, ou du moins lui enlèveraient des points, alors que 90,5% ont dit qu'ils parleraient avec l'élève pour lui présenter les règles du plagiat et lui demander de refaire son travail.

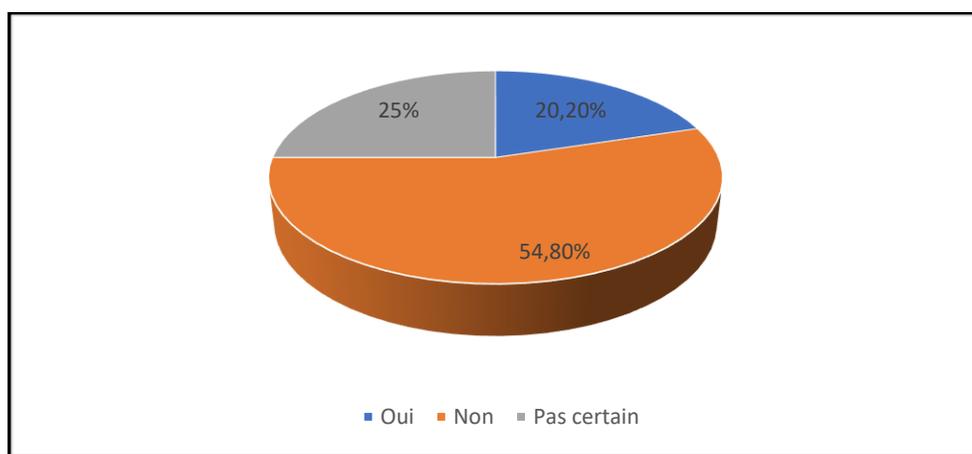
Ils sont donc très peu nombreux à réagir avec une action punitive. La plupart de nos répondants savent qu'une sanction ne va pas résoudre le problème du plagiat. Il est toujours préférable d'opter pour une approche éthico-pédagogique centrée sur l'enseignement des trois compétences ciblées. S'il s'avère qu'il y a malgré tout du plagiat, il y aurait alors lieu d'insister davantage auprès des élèves sur la dimension éthique de la propriété intellectuelle.

La question 20 avait pour objectif d'amener les répondants à mettre en relation la dimension pédagogique du plagiat et le manque de compétence en littératie des élèves: « Il est normal que les élèves utilisent le plagiat quand on leur demande d'écrire un travail long et qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour lire des textes et écrire un travail de qualité ». Pour cet énoncé, nous avons offert aux étudiants trois options possibles de réponse:

« Oui », « Non », « Pas certain ». La figure suivante montre que les futurs enseignants ne comprennent pas toujours très bien comment une approche éthico-pédagogique peut prévenir le plagiat.

Figure 5. Réponses obtenues à la question 20

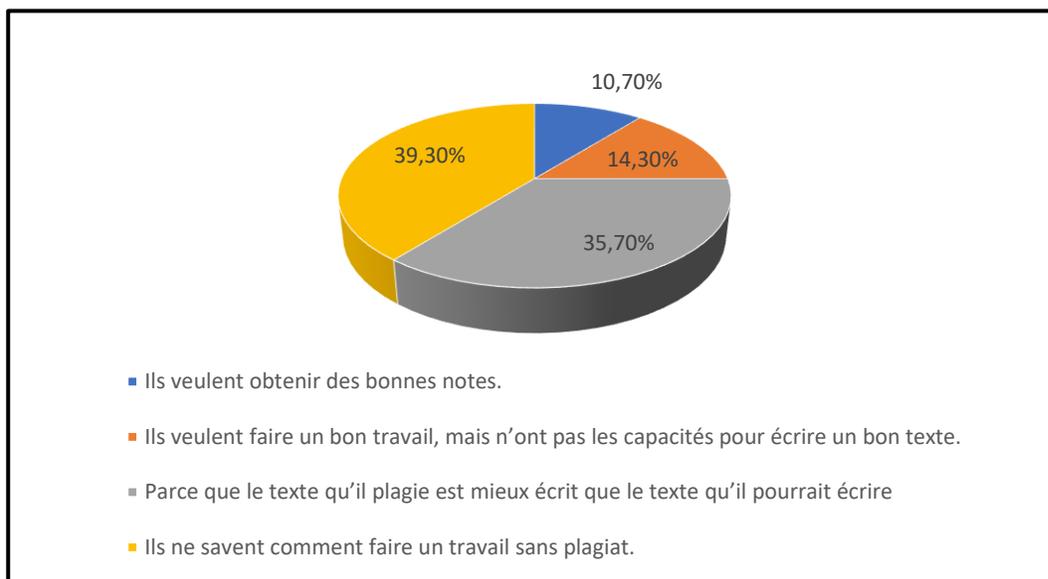
« Il est normal que les élèves utilisent le plagiat quand on leur demande d'écrire un travail long et qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour lire des textes et écrire un travail de qualité ».



Source : questionnaire élaboré par les auteurs.

Cet énoncé manquait peut-être de clarté, car uniquement 20% des répondants ont confirmé un lien entre l'incompétence en littératie et le plagiat. Pourtant, pour la question 21 qui demandait « Pourquoi pensez-vous que les élèves utilisent le plagiat ? », les réponses présentées à la figure 6 ont été obtenues.

Figure 6. Réponses obtenues à la question 21
« Pourquoi pensez-vous que les élèves utilisent le plagiat ? ».



Source : questionnaire élaboré par les auteurs.

Presque 90% sous-entendent que les élèves sont incapables de faire le travail demandé sans plagiat (cumulatif des réponses en jaune, rouge et vert). Soit les élèves ne savent pas comment le faire ou bien ils n'ont pas les compétences pour le faire. Certains croient que les élèves plagient parce que le texte de référence est mieux écrit que le texte qu'ils pourraient eux-

mêmes écrire. Les types de justification en jaune, orange et gris ont tous trois une dimension pédagogique.

2.5. Considérations sur l'étude pilote

À partir des données présentées dans notre étude pilote, nous pouvons affirmer avoir atteint notre objectif qui est celui de donner un portrait général des conceptions que se font les futurs enseignants de l'Université Laval.

Nous l'expliquons de plusieurs façons. En matière d'applicabilité, le questionnaire a d'abord été bien compris par les étudiants sondés. La distribution en ligne sur Google a facilité notre travail de recherche puisque la plateforme nous a donné une prévisualisation des graphiques. La lecture des graphiques est simple, car même un lecteur non savant est en mesure de bien les comprendre.

En matière prospective, le questionnaire de l'étude pilote est utile puisqu'il nous donne une idée générale des réponses que nous pourrions retrouver au moment de la soumission du questionnaire officiel à la population étudiante de notre recherche doctorale⁵. En effet, les résultats de notre étude pilote nous ont déjà confirmé la difficulté qu'éprouvent les étudiants à définir le plagiat. Ce manque de définition n'aide pas à entrevoir les différences qui existent entre les regards punitifs et pédagogiques du plagiat. De plus, les étudiants affirment que l'université ne leur donne pas d'instructions suffisantes pour prévenir le plagiat dans le cadre d'une recherche scolaire. Pour les suites de notre recherche, les résultats de l'étude pilote nous ont mis en garde sur l'importance de mieux définir nos concepts de base comme ceux de *plagiat*, de *recherche scolaire*, d'*élève-auteur* et de *sujet éthique*. Ces clarifications vont nous aider à développer notre argumentation.

⁵ Dans le questionnaire final, nous avons fait de petites modifications. Le questionnaire pilote et le définitif se trouvent dans les annexes de la thèse.

Nous allons présenter des conclusions plus complètes à la fin de cette thèse, tant sur l'étude pilote que sur le questionnaire officiel. Dans le prochain chapitre, nous allons détailler les concepts et les théories décrites antérieurement. À la vision éthico-pédagogique du plagiat qui est au cœur de notre recherche, nous ajoutons maintenant les théories de Mikhaïl Bakhtine sur le dialogisme et la polyphonie.

Chapitre 3

Cadre conceptuel et théorique

3.1. Cadre conceptuel

À partir de nos réflexions sur notre problématique, nous avons compris que les quatre concepts suivants sont fondamentaux pour que les élèves sachent mener une recherche en combattant le plagiat: a) plagiat scolaire; b) recherche scolaire; c) élève-auteur; d) sujet éthique.

À partir de nos recherches antérieures, il faut dire que nous partons de la présupposition que celui qui plagie dilue sa propre voix. De la même façon, le plagiaire dilue la voix de l'auteur qu'il utilise sans la référencer. La frontière entre l'univers du plagiat et celle de l'auteur devient alors palpable : si l'étudiant ne cite pas l'auteur qu'il a consulté pour son travail, il dilue la voix de cet auteur et sa propre voix. Une fois qu'il copie, l'auteur disparaît. Cette frontière est ornée d'aspects éthiques qui, dans le cadre de notre thèse en éducation, sont cruciaux. L'éducation ne peut se limiter qu'à une vision punitive du plagiat comme nous l'avons déjà souligné, et que nous soulignerons encore puisque nous nous inscrivons en faux contre cette position.

La grande question qui est en toile de fond est la suivante: Les institutions éducationnelles étant si préoccupées par la restriction du plagiat, pourquoi n'interviennent-elles pas avec une approche éducative plutôt qu'une approche punitive? Cette position nous apparaît paradoxale. C'est comme si on punissait les élèves qui consomment du cannabis sans toutefois faire de campagne de prévention.

Dans la conception occidentale, garantir la marque de l'auteur sur sa production académique, sa signature, est de toute première importance. Pour ce faire, les instances éducatives doivent faire respecter une série de manières de faire et de penser.

Lorsqu'un étudiant ou un élève plagie, ils effectuent non seulement un acte anti-éthique, mais ils perdent surtout toute opportunité d'apprendre et de construire leurs propres connaissances. En fait, le plagiaire est celui qui prend le déguisement d'un autre sans son consentement en s'arrogeant pour son bénéfice des mots, des expressions et des idées qui ne lui appartiennent pas. Pour dire autrement, celui qui plagie n'existe pas pour lui-même et empêche l'existence de celui qui a servi pour la copie, l'auteur.

Nous avons tiré ces conclusions générales des lectures effectuées durant notre parcours au doctorat. Avant de poursuivre, nous nous devons de souligner quelques particularités culturelles lorsque nous abordons un sujet comme le plagiat. Le plagiat comporte de nombreux biais culturels. À titre d'exemple, les recherches de Leite (2009) ont bien montré les différences qui existent entre les contextes culturels oriental et occidental.

Afin d'illustrer sa thèse, il commence par montrer que l'importance du *copyright* en Chine est récente puisque la tradition confucéenne de ce pays accordait peu d'importance à protéger le droit de ses auteurs. Selon Leite (2009), il y a des manières différentes d'appréhender la question du plagiat d'un endroit à l'autre du globe.

En utilisant comme exemple un proverbe chinois, Leite (2009) explique :

Un ancien proverbe chinois dit que « voler un livre est une offense élégante », ce qui démontre l'importance de la compréhension culturelle de la norme de l'auteur, ainsi que l'importance d'un système de création particulier et flexible pour incorporer des éléments, afin de promouvoir le développement de toute la société. (p. 89)

Toutefois, les relations internationales de la Chine avec les pays occidentaux au cours du XX^e siècle lui ont permis de se plier aux normes internationales du droit d'auteur sans toutefois perdre son identité culturelle (Leite, 2009). De fait, les facteurs sociaux, philosophiques, culturels et politiques chinois ont contribué à façonner un système de

protection du droit d'auteur qui, s'il était au départ assez différent du système occidental, s'en est rapproché en internationalisant le droit d'auteur (Leite, 2009).

Le développement des technologies est le facteur clé qui a poussé plusieurs pays à se regrouper pour se doter de lignes directrices communes, afin de diffuser et de gérer la protection du droit d'auteur. La question du plagiat s'internationalise donc dans ce contexte. Et elle s'internationalise, car les changements dans les paradigmes socio-économiques du monde portent la connaissance, la culture et l'information dans de toutes nouvelles dimensions. Toutefois, dans les échanges frénétiques qui caractérisent notre monde moderne, la question du droit d'auteur inquiète. Les droits d'auteur, selon Leite (2009), se déplacent dans « l'œil de l'ouragan », image qu'il utilise pour montrer qu'il est difficile d'avoir le contrôle sur cette question une fois qu'elle est entrée dans la tempête. Cela oblige donc les *Copyrights* à rechercher sans cesse des solutions de mobilité qui leur permettent de s'adapter aux phénomènes technologiques qui vont à toute vitesse (Leite, 2009, p. 1).

Ramenée dans le contexte de notre recherche à l'Université Laval, la question de l'internationalisation du plagiat amène son lot de nouvelles questions. Notre université reçoit des étudiants de partout dans le monde. Le monde est globalisé, mais cela ne fournit toutefois pas une compréhension universelle des règles, lois et autres applications restrictives du plagiat qui répondent aux préceptes du nouvel ordre mondial. Comment alors conceptualiser le plagiat dans un contexte international?

Sur la base de ce questionnement, nous pensons donc qu'il est nécessaire de situer les lecteurs à grande échelle sur les conceptualisations possibles du plagiat. Nous avons déjà donné une idée générale du plagiat dans les chapitres précédents. Nous allons maintenant en décliner plusieurs autres pour élargir le panorama dans notre cadre théorique.

Dans un sens commun, le plagiat n'est rien de plus que le vol des idées matérialisées d'autrui. Cependant, le problème n'est pas résolu avec une telle simplicité de définition. Il existe plusieurs autres définitions du plagiat qui à leur tour finissent par susciter des doutes sur ce qu'est réellement l'acte de plagiat, ce qui rend difficile le traitement du problème. S'il existe différentes nuances dans la définition du plagiat, il est juste de s'attendre à ce qu'il

existe également différentes manières de le traiter. Dans l'item suivant, nous aborderons la compréhension du plagiat à travers plusieurs définitions possibles.

Pour commencer, trois auteurs proposent des conceptions uniques du plagiat qui nous seront très utiles tout au long de notre thèse. Il s'agit de Leite (2009), de Gandelman (2007) et de Orlandi (1996). Nous les reprenons de nos recherches antérieures parce que leur façon de définir le plagiat nous intéresse. En effet, chacun à sa manière problématise le concept, en nous permettant de mieux le comprendre. Voici les citations plus spécifiques que proposent chacun de ces trois auteurs.

Selon Leite (2009), le plagiat est le plus souvent « l'utilisation des mots ou des textes de quelqu'un d'autre, sans indiquer de qui ils proviennent ou la source d'où ils ont été pris » (p. 20). Il ne se limite toutefois pas à cette définition préliminaire. Il poursuit et explique que le plagiat est :

[...] la copie, déguisée, de tout ou partie de la manière dont un créateur donné a exprimé ses idées, c'est-à-dire l'œuvre d'autrui, dans le but d'attribuer la paternité de la création intellectuelle et, dès là, le plagiaire peut profiter des avantages découlant de la paternité d'une œuvre. On peut aussi définir le plagiat comme l'acte de s'approprier la composition, les idées ou l'expression d'autrui, de parties ou de passages d'œuvres d'autrui, en les présentant comme un produit de l'intellectualité de celui qui pratique l'acte d'expropriation. (2009, p. 21)

Pour Gandelman, un autre spécialiste du droit d'auteur au Brésil, le plagiat est un concept qui, « dans l'imaginaire populaire et collectif, il porte en lui le sentiment qu'une œuvre intellectuelle a été violée, contrefaite ou affectée de quelque manière que ce soit par un acte illicite et malhonnête, apportant au plagiaire un faux avantage [...] volé à une création intellectuelle réussie et rentable ». (2007, p. 86)

Quant à Orlandi, qui apporte une réflexion importante sur le plagiat, elle fait allusion à la dilution de la voix de l'auteur plagié. L'auteur d'un texte en revendique la paternité. Ainsi, pour un auteur copié :

[...] le plagiaire fait taire son chemin, il fait taire la voix de l'autre qu'il reprend. Ce n'est pas un silence nécessaire, mais imposé, une forme de censure : l'énonciateur qui répète et efface, prend indûment la place de l'auteur, intervient

dans le mouvement qui fait l'histoire, la trajectoire des sens (nie l'identité de l'autre et, par conséquent, triche avec lui-même). (1996, p. 72)

Outre ces trois auteurs, les travaux de Park (2003) nous ont aidés à circonscrire notre vision éthico-pédagogique du plagiat pour deux raisons.

La première concerne la recension des écrits rigoureuse qu'il a faite sur la question du plagiat. Nous avons puisé dans sa recension des écrits pour élaborer le cadre théorique de notre recherche. La deuxième porte plutôt sur sa vision punitive du plagiat que nous ne partageons pas. En effet, Park (2003) met de l'avant une conception du plagiat qu'il décrit comme un cancer, un péché, un dérapage technique dans le domaine littéraire, linguistique et scientifique qui doivent être punis sous l'égide du droit. Les écrits de Park nous ont aidé à affirmer notre vision éthico-pédagogique du plagiat.

De notre recension des écrits, nous avons pu remarquer que la plupart des spécialistes soulignent la difficulté de définir le plagiat puisqu'il recouvre différentes réalités (Handa et Power, 2005; Vasconcelos, 2007). En fait, dans chaque domaine professionnel, il est possible de juger les cas de plagiat d'une façon très différente. Il y en a qui considèrent qu'une citation d'un petit morceau d'un texte sans référence constitue du plagiat. Pour d'autres, le plagiat signifie plutôt le fait de copier un texte dans son intégralité. Il y a encore la possibilité de distinguer la définition de plagiat en regard des lois et de la définition d'un point de vue éthique (Handa et Power, 2005; Vasconcelos, 2007).

D'un point de vue légaliste, le plagiat se situe dans le champ de la prévention puisqu'il est compris comme un délit dans le sens de Becker (1968). Le plagiaire est considéré comme un «délinquant» qui calcule les avantages et les désavantages du plagiat. Les étudiants plagiaires seraient aptes à estimer le risque d'être démasqué. La probabilité d'être sanctionnée pourrait donc avoir un effet de répression chez le plagiaire. Par exemple, dans de vastes études menées dans les *high schools* (écoles secondaires) aux États-Unis, jusqu'à 80% des élèves disent avoir trichés dans un travail ou un examen, et 95% d'entre eux affirment qu'ils n'ont jamais été pris (Strom et Strom, 2007 p. 104). Les mêmes recherches ont montré que ces élèves ne se montrent pas inquiets d'utiliser la tricherie. Ils pensent même qu'il ne s'agit pas d'un acte immoral. Ces études ont révélé qu'ils sont plus susceptibles d'utiliser le plagiat dans leurs études supérieures et dans leur vie professionnelle.

Basés sur l'ensemble des auteurs présentés jusqu'à maintenant, nous pouvons constater que c'est la vision légaliste qui domine la plupart des études faites sur le plagiat. Encore une fois, nous affirmons ici l'originalité de notre vision éthico-pédagogique. Dans le contexte où nous avons fait notre recherche doctorale à l'Université Laval, nous affirmons une absence de conceptions homogènes sur les façons de définir et de concevoir le plagiat pour ultimement le prévenir. Nous présupposons que les étudiants en enseignement primaire et secondaire, même ceux qui sont exposés aux informations et règles contre le plagiat, ne sont pas tout à fait au courant de comment agir pour l'éviter. Cela veut donc dire que la présence de règles n'a pas de valeur sans un accompagnement pédagogique.

Nos travaux sur le plagiat dans les universités brésiliennes ont montré que les professeurs responsables de la formation rencontrent plusieurs difficultés: doutes des étudiants mal compris, possibilités de non-explication de travaux de recherche, de non-accompagnement pédagogique et, surtout, une absence quasi complète de définition sur ce qu'est le plagiat.

Notre regard éthico-pédagogique du plagiat tend à éviter les situations de non-dits. Il est primordial d'informer adéquatement les étudiants en enseignement sur ce qu'est le plagiat avant de les lancer dans une tâche aussi complexe que la réalisation d'un travail de recherche. Il en va de leur intérêt tout comme celui de leurs futurs élèves. Trop souvent, les étudiants sont laissés à eux-mêmes avec un ensemble de sites web, de livrets, d'affiches et autres informations qui les incitent à plagier. Sans un accompagnement éthico-pédagogique, la tentation de plagier devient trop grande pour eux. Dans ce climat de doute et d'insécurité, les professeurs punissent les étudiants qui plagient, alors qu'eux aussi ne sont pas bien informés sur le plagiat. Il faut alors repartir à zéro et réduire la portée de la vision légaliste pour une vision plus réaliste de la situation.

Certes, le plagiat est grave et il faut le combattre. Que son acte soit intentionnel ou non, le plagiaire vole tout de même les mots d'autrui. Il fait taire la voix de l'auteur plagié et empêche l'émergence de sa propre voix. Nous ne rejetons pas entièrement la vision légaliste, mais une vision éthico-pédagogique s'inscrit dans un véritable projet éducatif où professeurs, enseignants, étudiants et élèves s'accompagnent pour donner le meilleur d'eux-mêmes. Encore faut-il identifier les différentes formes de plagiat puisque nous ne pouvons les mettre

toutes sur un pied d'égalité. Différencier, c'est aussi amenuiser la part de gravité d'un geste de plagiat. C'est ce que nous allons faire dès maintenant.

3.2. Considérations sur le concept de plagiat

Dans cette section, nous résumons les principales formes de plagiat à partir des auteurs cités précédemment et d'autres que nous allons présenter. Les travaux de Leite (2009) nous ont aidé à en identifier quelques-unes comme :

- a) La copie intégrale ou partielle du travail de quelqu'un d'autre sans l'avoir référencé;
- b) La paraphrase non référencée;
- c) Les mélanges des extraits d'énoncés qui ont pour objectif de tromper le lecteur en ne lui permettant pas de reconnaître les segments puisés dans le texte original plagié; le plagiaire semble alors être celui qui est le véritable propriétaire du texte.

Contrairement à un cas de tricherie, on reconnaît le plagiat comme une appropriation non autorisée d'éléments d'une production académique écrite par quelqu'un d'autre. La différence réside que, pour le plagiat, les lois le conçoivent qu'à partir de sources matérialisées (textes, enregistrement audio, captation vidéo, etc.) tandis que la tricherie serait le terme utilisé pour parler d'utilisation du travail d'un individu sans la matérialité de la source. Ainsi, pour reconnaître un cas de plagiat, nous n'avons pas d'autre choix que de nous référer à une source matérielle, ce qui dans notre thèse exclut toute autre référence à ce qui n'est pas tangible. Il n'en demeure pas moins que nous considérons la tricherie comme un acte contraire à l'éthique. En effet, tant dans le plagiat que dans la tricherie, nous sommes en face de gestes éthiquement inacceptables. L'auteur non cité est privé de voix, et par conséquent, il y a atteinte à sa posture de sujet-auteur.

D'ailleurs, il faut également mentionner que le fait d'autoréférencer ne doit pas être confondu avec de l'auto-plagiat. Un auteur peut faire allusion à ses travaux antérieurs afin d'informer le lecteur que les résultats proposés dans son présent travail proviennent d'un historique de ses propres recherches. Cependant, même s'il s'agit d'une autoréférence, le

lecteur doit être informé à travers les processus de référencement adoptés pour la construction du texte. L'autoréférence doit toujours être faite par l'auteur même dans les cas où un texte n'a subi aucune sorte de modifications : structure, idées, titres, ordre des paragraphes, visées, objectifs, contexte, méthodologie, etc. qui sont demeurés identiques à travers le temps. Le contraire serait considéré comme un acte de plagiat.

En ayant bien circonscrit les formes de plagiat et leur différence avec la tricherie, nous pouvons maintenant proposer notre définition plus pointue du plagiat. Celle-ci est un mélange des différentes explications données jusqu'à présent dans cette thèse et se décline comme suit.

Nous pensons que le plagiat, qu'il soit intentionnel ou non, avec un caractère de dissimulation ou non, ou même involontaire comme par un lapsus technique, ou parce que, en fait, le plagiaire ne sait pas qu'il plagie, constitue un échec dans la construction des connaissances dans un contexte académique. Cela va de soi que la paraphrase ou l'expression d'une idée non référencée peut être jugée comme une activité illicite et, avant cela, comme une activité contraire à l'éthique.

Lorsque nous regroupons les différentes définitions données par les spécialistes, nous observons qu'intentionnellement ou avec une visée dissimulatrice, un fait converge : ce ne sont pas les intentions du plagiat qui sont jugées, mais seulement sa réalisation. Ainsi, aucune distinction n'est faite entre un lapsus, un manque d'éthique, un non-respect aux règles de citation, une méconnaissance ou un oubli des critères et des normes du plagiat, un manque de distance face à la taille du texte copié ou paraphrasé, une absence de considération du contexte pédagogique entourant un travail de recherche, etc. Toutes ces formes de plagiat donnent automatiquement au fautif le statut de plagiaire.

Cela est paradoxal puisqu'un texte entièrement constitué de citations, dûment référencées, n'est pas considéré comme un texte plagié. Ce serait plutôt un texte ennuyeux, un leurre, une astuce, une mosaïque d'idées qui n'ont pas de droits d'auteur. Cependant, ce texte ne constituerait pas un cas de plagiat.

Dans les sphères éducatives – universités, cégeps, écoles primaires et secondaires – ce que disent les règlements internes est que le plagiat entraîne des sanctions. Le plagiaire peut ainsi être invité à refaire un travail, recevoir une note de zéro, échouer, être suspendu de ses activités, voire expulsé de son école lorsque son travail a été construit avec le subterfuge du plagiat, comme l'a expliqué Vasconcelos (2007).

Lorsqu'un texte est copié, il est normal de tenter de s'intéresser au fautif. En fait, l'auteur copié est lésé dans sa légitimité à revendiquer la paternité de son texte. La sanction vise à réparer le tort causé dans l'intérêt du plagié, mais aussi du plagiaire qui, par son geste, crée une brèche éthique dans la création scientifique et artistique. La notion de plagiat implique ainsi toujours le respect de la paternité de l'œuvre produite. C'est pourquoi nous ne rejetons pas la sanction, mais nous voulons plutôt l'évaluer dans une perspective véritablement éthico-pédagogique.

Toutes ces questions amènent à la presse des réflexions qui nous permettent de comprendre les liens entre les notions de plagiat et de paternité. La mise en évidence du plagiat induit le vecteur inverse de déconstruction de la paternité, de la même manière que privilégier les processus de construction autoritaire peut minimiser les effets du plagiat. En copiant des textes complets, des paragraphes, des phrases et des expressions, en les collant, en les paraphrasant sans les références appropriées, les textes des étudiants de premier cycle deviendraient ennuyeux, empêchant ainsi la construction de dialogues qui favorisent la connaissance. Comment alors aborder la question du plagiat sans toucher aux notions de paternité ? Comment penser la diffusion et l'exposition des idées sans penser au rôle joué par l'auteur et tout l'appareil de responsabilité et d'éthique ?

Nous devons comprendre avec quel concept de paternité les étudiants de premier cycle se sont concentrés sur ce travail empirique pour décider de se positionner ou non dans leur travail, en plus de comprendre comment cela est établi. Ainsi, étant donné la nécessité d'une association conceptuelle entre plagiat et paternité, nous aborderons ensuite le concept d'auteur et les compréhensions possibles de ce qu'est la paternité.

Les motivations du plagiaire sont nombreuses : le manque de temps, l'obtention d'une meilleure note, l'incompréhension des règles, la paresse dans les études, la charge de travail

trop lourde, le niveau de stress trop élevé lors d'un examen, le fait de penser que l'enseignant accorde une note à un travail sans le corriger, la facilité de tricher (tout le monde triche) le plaisir de plagier, le peu de chance d'être démasqué, le peu d'impact moral, l'incompétence linguistique et autres raisons personnelles. (Krokosz et Putvinkins, 2013; Power, 2009; Curtis et Popal, 2011).

Nombre de plagiaires ne portent pas sur leur tricherie un regard moral, dans la mesure où ils croient posséder de bonnes raisons pour expliquer leurs actes. En effet, à l'instar des citoyens ordinaires qui téléchargent illégalement des fichiers de musique ou de films, ils croient posséder de bonnes raisons pour justifier leur acte. Il peut sembler normal pour un étudiant très occupé de faire passer le travail d'un ami pour le sien et de justifier cet acte de plagiat par le manque de temps. Il se dit que s'il avait eu assez de temps, il aurait réalisé un travail de la même qualité que celui de son ami. Et c'est parce qu'il en est convaincu, qu'il minimise la dimension de son plagiat.

Il y a aussi des étudiants qui considèrent que le travail demandé est trop exigeant. Ils rencontrent alors de véritables difficultés dans la réalisation de la tâche demandée et il leur semble tout à fait normal de se faire aider, sans avoir le sentiment de tricher. Cahn (2018, p. 2) rapporte des données de recherche qui montrent que la motivation d'un étudiant pour agir sans tricherie ne relève pas que de l'éthique, mais de facteurs contextuels : les opportunités comme la perception positive des pairs sur la tricherie, une politique peu musclée, le manque de suivi institutionnel, les lacunes dans la surveillance et des sanctions légères.

D'autres recherches révèlent que les étudiants sont plus enclins à tricher dans un cours en ligne plutôt que dans un cours en classe (Scanlon, 2003; Watson et Sottile, 2010). La loi du droit d'auteur considère les conséquences matérielles plutôt que l'intentionnalité du plagiat. Autrement dit, bien que l'élève ne sache pas qu'il fait du plagiat, il est considéré comme un plagiaire. Sous le regard de l'éthique, nous ne pouvons pas nommer un élève plagiaire s'il ne sait pas ce qu'est le plagiat.

Une autre manière de comprendre le plagiat est la perspective culturelle. Par exemple, la culture chinoise, basée sur le confucianisme, établit que copier et imiter ne serait pas une faute. Car ce serait un acte d'honneur que de copier ceux qui ont réalisé de grandes œuvres.

Dans ce sens, la copie est traitée comme un moyen de préserver la connaissance des générations passées, sans être perçue comme un acte répréhensible (Pinheiro-Machado, 2011).

Selon le dictionnaire *Larousse*, nous pouvons définir le plagiat comme: « l'acte de quelqu'un qui, dans le domaine artistique ou littéraire, donne pour sien ce qu'il a pris à l'œuvre d'un autre. Ce qui est emprunté, copié, démarqué » (2018).

Le Petit Robert (en ligne), lui, dit qu'étymologiquement, le mot plagiat vient de *Plagiere* (1584), qui vient lui-même du latin *plagiarius* qui signifie « celui qui vole les esclaves d'autrui »; et du grec *plagios* qui signifie « oblique, fourbe » (2018). Ce même dictionnaire présente le mot création en opposition au mot plagiat.

En guise de synthèse, nous partons de la définition de plagiat présentée par Hélène Mauriel-Indart:

Le plagiat consiste à détourner l'œuvre d'autrui à son profit et sous son propre nom, en procédant à un recopiage plus ou moins littéral. Cette pratique recouvre tous les domaines de la création littéraire et artistique. Selon les périodes, elle a fait l'objet d'un discrédit, d'une banalisation ou, plus rarement, d'une valorisation en fonction du statut accordé à l'auteur et à son œuvre (2018, en ligne).

Cette définition n'est pas complète et n'englobe pas l'ensemble des considérations sur le plagiat. Toutefois, elle présente la base de plusieurs définitions : a) Appropriation de la création de l'autre; b) Détournement de conduite du point de vue éthique; c) Banalisation ou, rarement, valorisation de ce qui est dit en fonction des accords entre l'auteur et son œuvre. Ces caractéristiques de la définition du plagiat sont centrales dans notre recherche.

Cela dit, nous pensons que le futur enseignant doit savoir où il se situe par rapport aux caractéristiques du plagiat afin de trouver les meilleures stratégies pédagogiques et éthiques pour le combattre.

Il va de soi que les situations de plagiat n'ont pas toutes la même valeur. L'expérience scolaire montre que les élèves du primaire et du secondaire ne comprennent pas toujours très

bien pourquoi il ne faut pas copier le passage d'un livre ou faire du copier/coller à partir d'un support numérique.

Les futurs enseignants, à l'instar de nombre d'enseignants d'expérience, doivent eux-mêmes être convaincus de la pertinence de leurs pratiques pédagogiques et éthiques pour traiter le plagiat. Les recherches (Vasconcelos *et al.*, 2009; Krokosz, 2011) montrent que les pratiques en amont sont préférables à celles en aval. Celles en amont misent sur les stratégies pédagogiques et éthiques pour éviter le plagiat, alors que les pratiques en aval se résument le plus souvent à des avertissements et des sanctions. À l'évidence, les enseignants dont la pédagogie respecte les compétences des élèves et qui savent animer une discussion éthique avec les élèves sur en lien entre tricherie et propriété intellectuelle seront toujours plus bénéfiques que la simple application de sanctions.

Mais comment faire comprendre aux élèves lorsqu'ils font du plagiat? Comment leur faire comprendre que la tricherie désavantage certains élèves et *a contrario* en avantage d'autres? Il appartient aux enseignants d'illustrer par des exemples tirés de la vie des élèves, les questions qui concernent la tricherie et le respect de la propriété intellectuelle. Les élèves ne sont jamais trop jeunes pour discuter des conséquences malheureuses de la tricherie, du plagiat et de l'appropriation du bien d'autrui. Même au début du primaire, ils sont capables de comprendre, car ils les ont déjà rencontrés différentes situations d'injustice au cours de leur vie sociale. Il importe de souligner ici que ce type de discussion peut susciter une certaine gêne chez des enseignants qui ne sont pas entièrement convaincus d'introduire la question du plagiat avec de jeunes élèves.

Le plagiat, soulignons-le, est un acte malhonnête qui nuit à la justice scolaire. Le plagiaire veut utiliser la production d'autrui à son propre bénéfice. Il sait ce qu'il fait, il connaît les enjeux éthiques de son action. Toutefois, un élève qui ne connaît pas les enjeux éthiques du plagiat, qui ne sait pas que son acte constitue une fraude, une tricherie ou quelque chose de ce genre, doit recevoir une attention différente. Il ne pourrait pas directement être désigné comme plagiaire. Cette position diffère du légaliste, comme nous l'avons souligné, puisque nous pensons que le plagiat non intentionnel ne doit pas être sanctionné.

Dans le cas où un élève ne sait pas qu'il plagie, on devrait lui donner des orientations nécessaires pour qu'il puisse réfléchir sur ses actions. L'élève doit connaître et comprendre les effets que le plagiat peut produire sur lui-même, sur les autres et sur la société.

Il est essentiel d'observer l'importance des orientations données par les enseignants aux élèves, qui sera un point nodal de notre recherche, certains enseignants ne sachant pas ce qu'est le plagiat ni comment le combattre. Ils ne savent pas comment donner des directives pédagogiques aux élèves pour que ceux-ci puissent faire leurs recherches en devenant des élèves-auteurs, créatifs et sujets de leurs productions scolaires.

Les futurs enseignants ne possèdent pas toujours toute aisance pour expliciter, contrôler et prévenir le plagiat, ni pour montrer aux élèves comment mener une recherche scolaire selon des compétences informationnelle, méthodologique et en littératie. Il s'agit d'un problème lié à la formation à l'enseignement. Il ressort que le plagiat peut ne pas être considéré comme un problème par un grand nombre d'enseignants. Peut-être que les enseignants ne font pas de vérifications de plagiat dans le travail de leurs élèves. Peut-être pensent-ils que ce sujet n'est pas important dans les écoles primaires et secondaires. Peut-être aussi que ces enseignants n'ont pas l'opportunité de réfléchir sur ce thème. Nous osons de dire encore qu'il faudrait une formation adéquate sur le plagiat si nous souhaitons que les enseignants prennent ce problème au sérieux.

3.3. Recherche scolaire

Dans cette partie de notre thèse, il faut établir des liens entre le concept de plagiat et le concept de recherche scolaire et préciser ici que le concept de « recherche scolaire » devient indispensable pour maîtriser les balises d'une recherche sans plagiat menée à l'école. Il s'agira pour nous dans les faits, en clarifiant ce concept de recherche scolaire, de préciser une compétence en recherche que devraient posséder les élèves qui en font sans savoir ce qu'ils doivent faire.

Étymologiquement, le mot *recherche* a connu plusieurs sens depuis la fin du Moyen-Âge. En 1452, le mot recherche a le sens de « perquisition, action de rechercher avec soin »,

puis en 1607, il est défini comme une « action de courtiser une femme », en 1629, il acquiert le nouveau sens de « poursuite judiciaire », en 1704, il devient une « action de rechercher pour se procurer des choses intellectuelles » en enfin en 1815, il réfère à des « travaux d'érudition et de sciences » (CNRTL, 2012 en ligne).

De son côté, le mot scolaire apparu en 1807 signifie « relatif ou propre aux écoles » (CNRTL, 2012 en ligne).

Nous devons définir de façon cohérente ce que nous considérons comme une recherche scolaire. Pour cela, nous utilisons la pensée de Ninin (2008) qui définit la recherche scolaire comme une activité systématisée et différente d'autres travaux demandés par les enseignants. L'auteure écrit:

[...] nous pouvons définir la « recherche scolaire » comme une activité systématisée et médiatisée entre les sujets, basée sur des instruments propices à la construction de la connaissance et au développement de l'autonomie, à travers des actions de réflexion critique priorisant la découverte, l'interrogation, l'analyse, la comparaison, la critique, l'évaluation, la synthèse, l'argumentation et la création. (Ninin, 2008, p. 21)

À partir de ces considérations, nous voyons que les concepts sont interconnectés. Il faut savoir conduire une bonne recherche scolaire pour que l'élève puisse connaître les procédures de ce genre de travail. Ensuite, nous avons vu qu'une recherche bien conduite peut réduire l'incidence du plagiat, en particulier si l'élève est considéré comme un élève-auteur.

Mais qu'est-ce que nous considérons comme un élève-auteur? C'est ce que nous décrirons dans la prochaine section.

3.4. Panorama du concept d'auteur

Notre proposition de thèse a comme principe d'aborder la question du développement du potentiel des élèves à devenir auteurs. Il s'agit des actions des enseignants pour aider leurs

élèves à développer des compétences en lecture et en écriture. De cette manière, à partir d'une proposition éthico-pédagogique, les enseignants pourraient aider leurs élèves à créer et à dialoguer avec différentes idées, différents textes et discours, ainsi ils seront capables de produire des connaissances à travers la recherche scolaire.

Cependant, la notion d'auteur mérite notre attention. Nous devons être capables de préciser ce que nous comprenons en tant qu'auteur d'un texte qui présente des résultats de recherche pour, ensuite, appliquer ce concept. Étymologiquement, Machado (1967) écrit ceci :

Auteur, n. Du latin *Auctore*-, « ce qui augmente, ce qui fait des progrès, produit ; ce qui augmente la confiance; [...]; qui confirme l'autorité, la source; modèle, seigneur, autorité; source historique; ce qui vous oblige à agir; conseiller, instigateur, promoteur; créateur, initiateur, fondateur, auteur; ce qui fait (compose) une œuvre, écrivain ». (p. 355)

Cette définition est très intéressante, car elle nous révèle un aspect important pour notre discussion. On voit que l'auteur parle de confiance et d'autorité. Ces mots ont une charge sémantique fondamentale pour comprendre ce que nous appelons étudiant-auteur.

Nous pensons qu'un étudiant qui devient auteur, en signant son texte, engage la confiance en son lecteur. Le lecteur connaît l'origine du texte et peut s'adresser à l'auteur pour le contester ou se mettre d'accord avec les idées lues. D'une autre manière, le mot autorité donne à l'auteur le poids de sa responsabilité comme celui qui énonce, qui signe, qui émet un avis.

Être auteur implique engagement, rigueur, responsabilité et sens éthique. Il s'agit de lire d'autres auteurs, de réfléchir sur les idées lues et, à partir de ce contact avec de nouveaux discours, de faire émerger une vision particulière du monde.

La notion d'auteur, aussi complexe que celle de plagiat, est appréhendée par d'autres sources avec des nuances qui soulignent la question de l'originalité comme le montre Ferreira: « L'auteur : sf. Statut d'auteur. / Auteur : sm. 1. La cause principale, l'origine de. 2.

Créateur d'une œuvre artistique, littéraire ou scientifique. 3. Celui qui intente une action en justice ». (2001, p. 77).

Le dictionnaire *Michaelis* essaie de donner une force argumentative à ce qu'il présente comme le sens du mot auteur comme une sorte de divinité créatrice. L'exemple utilisé dans le dictionnaire en question met en scène l'action divine (Dieu) en tant qu'auteur et créateur du monde. La recherche scientifique, dans cette définition, apparaît comme celle qui requiert une signature d'auteur, comme le propose Merton (1968).

L'ouvrage de Soares (2007) aborde soigneusement l'origine du concept d'auteur en précisant:

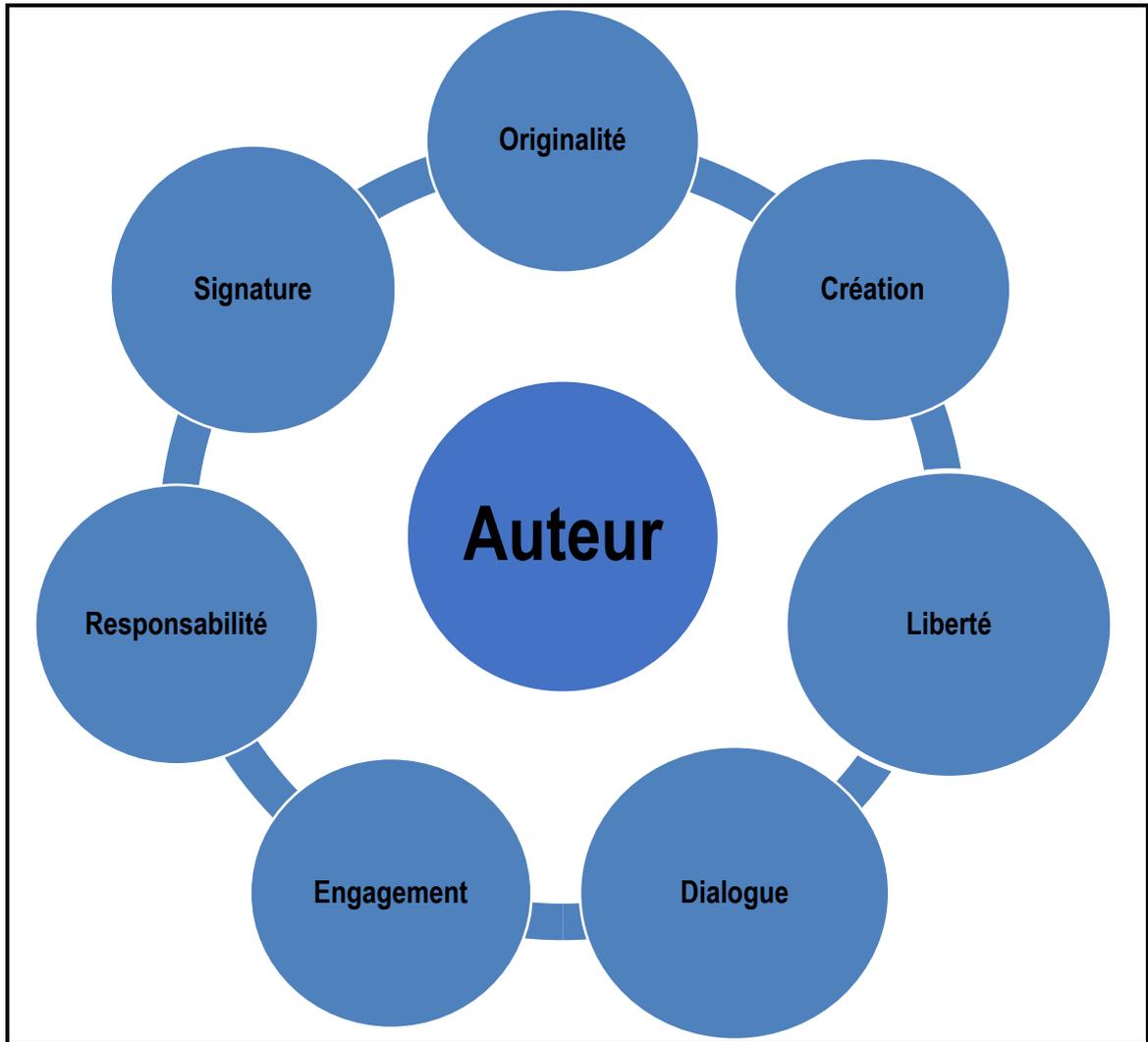
Ainsi, le nom de l'auteur renvoie à plusieurs significations et attentes par rapport au texte publié, ce qui démontre l'importance qui est aujourd'hui accordée à l'auteur. L'auteur semble donc être non seulement celui qui écrit, mais aussi celui qui fait publier son œuvre. Dans le domaine académique, par exemple, la figure de l'auteur est extrêmement importante pour étayer et légitimer la recherche. (2007, p. 26)

L'étude met en lumière l'idée que ce concept d'auteur a subi des transformations au cours de l'histoire et énumère quelques auteurs qui ont contribué à la discussion sur le concept d'auteur. La chercheuse cite les travaux de Foucault (1979), Barthes (1977), Woodmansee (1984), Chartier (2002). Chacun de ces auteurs construit sa manière d'appréhender le concept dans un temps historique donné, chaque définition pouvant servir de base à différentes études et à différents thèmes.

Comme dans les travaux précédemment référencés, d'autres ont également traité de la genèse de la notion d'auteur et méritent d'être soulignés : Fortunato (2003), Dorigatti (2004), Cavalheiro (2008), Padilha (2002), Costa et al (2005). Ces différents travaux, présentent la construction, la systématisation et l'historicisation du concept d'auteur.

En lignes générales nous pouvons résumer le concept d'auteur selon la figure suivante :

Figure 7 : Résumé du concept d'auteur



Source : élaboré par l'auteur

À partir de toutes ces possibilités conceptuelles, nous travaillerons dans la section suivante le concept d'élève-auteur. En lignes générales, un élève-auteur doit conjuguer créativité, connaissance du monde, diverses sources de consultation, pour créer sa vision du monde. Cependant, ces points de vue sont développés à partir du dialogue établi avec différents auteurs, dûment référencés qui s'ajoutent aux connaissances dont dispose l'élève. C'est ainsi qu'un phénomène recherché peut être représenté, sous différents angles, dans un

texte de recherche scolaire. C'est du moins ce modèle étudiant que nous visons à développer avec les études.

De cette façon, nous pouvons poser les questions suivantes : quelles sont les principales caractéristiques d'un élève-auteur? Comment le développer? Est-il possible de former de futurs enseignants au travail de développement d'un élève-auteur à l'école ? C'est ce que nous aborderons dans la section suivante.

3.5. Élève-auteur

Que considérons-nous comme élève-auteur? D'abord nous soulignons que le fait qu'un élève puisse élaborer ses travaux de manière créative peut lui permettre d'écrire en toute confiance, sans avoir besoin de copier ce qu'autrui dit ou écrit. Pour le mot auteur, *Le Petit Robert* présente l'acception suivante:

Personne qui est la première cause (d'une chose), qui est à l'origine (d'une chose). Cause, créateur, principe. L'auteur de l'univers : Dieu. Être l'auteur de son destin, de ses propres maux. Artisan. L'auteur d'un système, d'une découverte. Fondateur, inventeur. Il nie être l'auteur du crime. Ils sont les principaux auteurs de la sédition. Initiateur, promoteur, responsable. Auteur de (un livre, une œuvre d'art) : personne qui a écrit (un livre), réalisé (une œuvre d'art). L'auteur d'un manuel d'algèbre. L'auteur d'un film (réalisateur), d'une bande dessinée, d'un tableau (peintre), d'un roman (écrivain, romancier). Cinéma d'auteur. L'auteur de ces lignes (rédacteur). Personne qui a fait un ou plusieurs ouvrages littéraires. Écrivain. (2018)

Tous nos efforts pour comprendre le concept d'auteur se retrouvent confrontés au même problème que celui de la définition du plagiat. De même que le concept de plagiat est polysémique et complexe, définir ce qu'est un auteur engendre aussi une série de difficultés et de possibilités.

Dans cette thèse, nous utilisons une partie des définitions rapportées dans des travaux antérieurs pour réorganiser la notion d'auteur et l'appliquer à un contexte précis : le Canada. Cependant, que disent les auteurs avec qui nous travaillons? C'est ce que nous allons présenter dans les lignes suivantes.

L'une des premières recherches que nous avons lues a été réalisée par Aguiar (2010). Cette étude est importante car elle porte sur des observations faites dans les écoles secondaires sur le travail de formation de l'auteur. La chercheuse part du principe que l'école peut amener les élèves à un processus de création qui leur donne un éventail de stratégies pour écrire, s'exprimer, créer et émettre leurs points de vue.

Ce qui retient notre attention dans cette étude est la manière dont l'univers des étudiants est appréhendé. La chercheuse nous fait comprendre que l'acte d'écrire ne peut être purement mécanique et déconnecté de l'univers de celui qui écrit. La relation entre l'auteur et le sujet de ses écrits doit être intime, ce qui rend l'acte d'écrire plus organique, agréable et proche de ce que souhaite l'élève. En général, nous pouvons établir des relations entre cette intimité par rapport au sujet d'écriture et les désirs des élèves.

Si l'on aborde dans cette thèse la question du plagiat dans les textes de recherches scolaires menées par des élèves, qu'ils soient du primaire ou du secondaire, il faut se demander comment la recherche a-t-elle été proposée, comment elle a été menée et quels intérêts les élèves ont-ils pour les thèmes recherchés? Les élèves aiment-ils ce qu'ils écrivent en tant que résultats? En fait, ce que nous amenons à la réflexion, ce sont les thèmes de recherche proposés aux étudiants. Sont-ils intéressants et motivants? Les élèves sont-ils libres de choisir à l'école les sujets sur lesquels ils souhaitent faire des recherches? Les enseignants demandent aux élèves des travaux de recherche tout simplement pour accomplir les tâches qui sont dans les manuels ou font partie du programme de leurs matières scolaires? Les enseignants donnent aux élèves un espace de doute, de questionnement, de choix sur ce qu'ils veulent savoir. Toujours dans le même ordre d'idées, on retrouve l'étude de Leite (2004) qui essaie aussi de comprendre comment l'école peut aider les élèves et devenir auteur. Dans cette étude, le chercheur a réalisé une étude de cas proposant aux étudiants de première à quatrième année de présenter leurs points de vue à partir d'œuvres d'art qui leur étaient présentées.

L'étude d'Aguiar (2010) remarque que les étudiants qui s'intéressaient aux œuvres d'art pouvaient faire preuve de plus de cohérence et produire des textes mieux élaborés. Cela est dû, selon le chercheur, au fait que les étudiants se sentent proches et intéressés par le sujet dont ils doivent parler ou écrire un travail.

En conclusion, Leite (2004) affirme que le travail de formation des auteurs à l'école est frustrant et peu fructueux lorsque les enseignants tentent d'homogénéiser les activités d'écriture avec des élèves hétérogènes. Chacun a sa propre connaissance du monde, ses propres intérêts et ses particularités, et une activité d'écriture qui demande l'expression de sentiments personnels ainsi qu'une vision du monde risque de fonctionner de la même manière pour toute une classe.

Ainsi, nous questionnons : Quel genre de pratiques pédagogiques pourraient alors être appliquées à l'école dans le cadre de la formation d'un élève-auteur? La lecture de l'article de Tfouni et Assolini (2008) présente quelques lignes directrices pertinentes. L'objet de l'étude menée par les auteurs est marqué par des pratiques scolaires qui pourraient aider un élève à devenir l'auteur de ses propos.

De manière générale, les chercheurs abordent la question socio-historique des élèves qui comprennent que l'espace dans lequel ils vivent, leurs rapports au monde et à leurs sociétés sont des éléments déterminants dans l'élaboration de ce qu'ils écrivent ou disent.

Les chercheurs ont analysé des enregistrements de cours d'écriture et se sont rendu compte que les pratiques des enseignants ne prenaient pas en compte la connaissance du monde des élèves. Ainsi, l'article conclut que sans valoriser les points de vue, goûts, compréhensions du monde et de la société présentés par les élèves, il ne sera pas possible de motiver les élèves à parler ou à écrire. Les thèmes traités en classe ne sont pas toujours bien compris par les élèves et sans la bonne compréhension d'un thème, d'un sujet ou d'un phénomène, l'écriture devient limitée.

Dans nos recherches sur le plagiat, c'est à peu près ce que nous avons trouvé : le plagiat est fait lorsque le travail n'intéresse pas à l'élève/l'étudiant, ou quand l'étudiant ne sait pas quoi dire sur un problème donné.

La question de la liberté de création, de la créativité et des pratiques pédagogiques qui entourent la formation d'un étudiant-auteur, les études de Vinha (2009), Teixeira (2013) et Soares (2004) apportent des notes fondamentales pour notre objet de recherche.

Vinha, en étudiant la production de textes réalisée par des lycéens, s'est rendu compte que lorsqu'ils sont invités à créer quelque chose qui leur est propre et dans leur intérêt propre les marques de la construction de l'élève-auteur sont plus perceptibles. Le chercheur a étudié des textes écrits par des lycéens, réalisés sous l'égide d'une invitation à la créativité. Les élèves devaient rédiger des scripts d'animation en fonction de leurs intérêts particuliers. Les résultats ont été très intéressants. Les textes écrits sur la base de la liberté de création ont permis aux élèves d'exposer leurs idées, leurs rêves, leurs sentiments et leurs manières de se montrer présents dans le monde. La conclusion de l'étude ne pouvait être différente lorsque les élèves écrivent des textes sur des sujets étudiés à l'école et ont besoin d'apporter des réponses scientifiques, les difficultés sont plus évidentes. Désormais, un rapport de recherche, par exemple, nécessite certains types d'éléments qui peuvent être écartés lors de la création d'un récit fictif. Lorsqu'il rédige un texte en réponse à une question, l'élève doit faire preuve de connaissances et en quelque sorte montrer ce que l'enseignant veut voir. Pour cela, il ne fait que répéter des discours et plagie souvent, sous prétexte de plaire au professeur ou de répondre aux exigences du professeur.

Vinha (2009) termine son article en disant que de plus en plus, l'école a réduit l'offre des espaces de développement de l'auteur pour que les élèves puissent exprimer leurs opinions, créer et devenir des auteurs. Au contraire, les pratiques scolaires ont tendance à demander des réponses immédiates, pratiques, objectives et techniques qui finissent par effacer les possibilités que les élèves ont de devenir des auteurs.

Souza (2004) et Teixeira (2013), à leur tour, abordent les espaces de liberté d'expression à l'école. La première étude affirme que les étudiants motivés possèdent de meilleures chances de devenir auteurs de leurs discours. Lorsqu'ils sont invités à parler ou à écrire sur des sujets qui les intéressent, ou lorsque le produit final du travail scolaire est intéressant, comme l'élaboration d'un livre avec des histoires qu'ils créent eux-mêmes, il est possible d'apercevoir l'engagement et la volonté des élèves pendant la réalisation de leurs travaux.

C'est en ce sens que Souza (2004) est catégorique en affirmant que les pratiques textuelles de la culture scolaire, au lieu de permettre la formation d'auteurs, finissent par privilégier des activités qui conduisent l'élève à copier et à plagier.

Au sein de cette même métrique de compréhension du problème de la formation de l'élève-auteur, d'autres travaux (Kasim et Silva, 2008 ; Souza et Pacífico, 2011 ; Bressan, 2009) parviennent à des conclusions similaires. Ces études renforcent l'idée selon laquelle l'enseignant doit créer des espaces dans la classe qui permettent à l'élève d'exposer ses idées, ses points de vue sur le monde et la société et sur lui-même. Et dans ces conditions, les réponses des élèves peuvent aller au-delà de la réponse technique et objective attendue souvent par l'enseignant.

Il s'agit, jusqu'à preuve du contraire, de créer des stratégies pour la formation d'auteurs qui montrent des éléments tels que la liberté, la créativité, l'exposition éthique et responsable des opinions sous prétexte de former un étudiant qui pense de manière critique et qui n'est pas seulement un répétiteur d'idées, des concepts et de théories.

Ainsi, ce que nous voulons proposer avec notre travail de thèse, c'est que l'élève doit, à partir des orientations pédagogiques de l'enseignant, devenir un auteur qui sache dialoguer et qui puisse trouver au milieu de plusieurs sujets, sa propre condition de sujet.

3.6. La formation des auteurs dans la recherche scolaire : dialogue et polyphonie

Aborder le développement du potentiel d'écriture d'un élève, c'est-à-dire réfléchir à des pratiques qui l'aident à être auteur est une tâche complexe. La question devient encore plus complexe lorsque l'on pense à la formation de l'étudiant-auteur à partir des activités de recherche.

C'était l'une de nos préoccupations lors de l'élaboration de notre premier doctorat au Brésil, dans lequel nous avons cherché à comprendre si l'école offrait aux étudiants des espaces pour être auteurs. À cette époque, notre objectif était de savoir comment les professeurs enseignaient la recherche et quelles étaient leurs pratiques pour aider l'étudiant à devenir auteur.

Dans un autre vecteur, nous avons vérifié les doutes et les difficultés des étudiants pour comprendre comment le travail pouvait s'articuler. L'un des points les plus difficiles à aborder

dans cette réflexion est peut-être le fait de comprendre qu'il est possible d'être un auteur en effectuant un travail de recherche.

Généralement, quand on pense aux auteurs, on fait allusion aux textes littéraires, mais on finit par souligner le fait qu'une recherche a aussi des auteurs et qu'il faut les former. C'est une nuance différente. L'auteur d'un texte de recherche, contrairement à un auteur littéraire, suit des chemins systématisés, car le format de la recherche et la communication des résultats ont un modèle attendu.

Dans cette thèse, notre point de discussion s'élargit, puisque nous comprenons l'espace de l'éthique et la responsabilité à refléter en classe dans un travail qui met l'enseignant et l'élève en dialogue. Dans cet aspect, il y a un engagement de l'enseignant envers l'élève et il y a une attente de l'élève envers l'enseignant. L'enseignant demande un travail de recherche, car il a sa propre façon de développer des objectifs curriculaires particuliers à cet effet. L'élève, dans la plupart des cas, a compris que la recherche effectuée à l'école est une activité courante, dont le but est d'obtenir une note.

C'est ici que s'approfondissent nos réflexions: quelle analyse de la recherche scolaire un enseignant peut-il diffuser dans son travail quotidien? Comment l'étudiant peut-il s'impliquer dans ce travail de recherche, sans qu'il soit fastidieux et simplement perçu comme un moyen d'obtenir une note?

Barbosa et Mari (2012) discutent de la manière dont l'école peut aider les étudiants dans le développement de leurs activités de recherche afin qu'ils deviennent auteurs des résultats de leur recherche. L'étude souligne la nécessité de réfléchir à des pratiques qui amènent l'étudiant à aller au-delà de la simple collecte de matériaux sur Internet. Les auteurs suggèrent qu'à l'ère de la technologie avancée, faciliter l'obtention d'informations est tout aussi important que savoir chercher pour être informé. La rédaction d'un texte de recherche scolaire serait donc un moyen de prendre position face aux résultats et aux informations obtenues, afin d'avancer en termes d'appropriation de connaissances.

De manière générale, les auteurs discutent de ce qui se fait à l'école: une simple recherche de sources ou, en fait, une recherche scolaire qui aide les élèves à produire des

connaissances. Selon eux, l'école doit faire la transformation de l'information en connaissance. À cet effet, le constat le plus important des savants se trouve dans la structuration du travail de recherche qui, selon eux, doit être enseigné, orienté par l'enseignant dans chacune de ses étapes, de la proposition à la rédaction du texte final. La recherche, dans ce cas, serait plus qu'une tâche conventionnelle. Ce serait un mécanisme éthique qui permettrait à l'étudiant de comprendre le monde, le rôle du travail de recherche, la responsabilité et l'éthique scientifique. La recherche scolaire, pour Barbosa et Mari (2012) aurait pour fonction de créer un sens critique chez l'élève.

D'autres auteurs abordent ces mêmes points pour focaliser leur regard sur les pratiques de recherche à l'école. Nous abordons ici les études de Stefano (2006), Oliveira et Campelo (2016), Barreto *et al.* (2016) et Ninin (2008). Tous ces auteurs sont préoccupés par les travaux de recherche menés à l'école. On pourrait résumer leurs préoccupations en trois aspects : a) l'enseignement de la recherche à l'école ; b) recherche et sélection de sources ; c) construction d'un élève-auteur, critique et constructeur de son propre savoir. Évidemment, ces trois aspects reposent sur des préceptes éthico-pédagogiques qui, en théorie, devraient guider ce type d'activité scolaire. De manière générale, ces auteurs supposent que la recherche scolaire est une activité qui exige de la rigueur. C'est une activité qui, contrairement à d'autres pratiquées à l'école, nécessite de respecter des étapes et des méthodes bien définies.

Lorsqu'il s'agit de penser la recherche scolaire comme une activité qui développe le sens critique et l'autonomie des élèves, les chercheurs cités plus haut se préoccupent de la manière dont la recherche est proposée et travaillée auprès des élèves. Ici nous pouvons souligner des points importants :

a) **Modus operandi** : comment la recherche est menée, quels sont ses sens et ses objectifs et comment les élèves et les enseignants s'y rapportent.

b) **Autonomie et sens critique**: comment un élève peut devenir autonome dans son processus d'apprentissage par la recherche scolaire et, à partir de cette autonomie, chercher à se positionner de manière critique face aux phénomènes étudiés : « Si l'apprentissage par la recherche et le questionnement est considéré comme l'un des moyens de former un individu critique et autonome, alors il est

nécessaire de trouver les moyens de faire fonctionner correctement cette stratégie dans les écoles. » (Oliveira & Campello, 2016, p. 192).

c) **Le développement de l'élève-auteur :** on retrouve ici des problématiques telles que la recherche et la sélection des sources, leur utilisation de manière éthique et responsable, le dialogue établi avec ces sources, la formulation de points de vue à partir des réflexions développées par l'étudiant. Ces implications seraient cohérentes avec ce que Bakhtine indique avec sa théorie du dialogisme et de la polyphonie. Dans la section suivante, nous discuterons plus en profondeur de cette proposition.

3.7. La question du dialogue et de la polyphonie

Comment enfin former un élève-auteur selon les propositions bakhtiniennes? Nous devons penser ici que l'objectif premier est que l'étudiant puisse apprendre à colliger des sources, extraire de ces sources des informations sur le sujet recherché, organiser ces informations, y réfléchir et émettre des positions critiques à travers des rédactions finales.

En ce sens, la recherche appréhendée comme activité pédagogique exige de l'enseignant qu'il mesure le processus d'investigation en donnant à l'élève des outils et des stratégies pour que l'élève puisse, en fait, y avoir une formation en tant qu'auteur. Une partie de ce processus concerne le dialogue que l'élève établit avec les voix présentes dans les sources consultées, afin de prendre position à partir de celles-ci.

Amorim (2009), à son tour, traduisant les idées bakhtiniennes, souligne que la compréhension de la formation de l'auteur est liée à la pensée. Elle écrit ce qui se suit:

La signature d'une pensée est ce qui la constitue comme acte et lui donne validité (*pravda*). Mais la signature n'est pas l'expression d'une subjectivité fortuite, mais d'une position. Signer, c'est éclairer et valider la pensée avec ce qui ne peut être vu ou dit que de chez moi. La signature est l'engagement à l'unicité et à la participation à l'être. N'hésitez pas, ne soustrayez pas à ce que votre lieu unique vous permet de voir et de penser. La signature est aussi une

inscription dans la relation d'altérité : elle est confrontation et conflit avec d'autres sujets. (Amorim, 2009, p. 25)

La relation d'altérité est à la base de la réflexion bakhtinienne pour comprendre ce qu'est un auteur. C'est dans le rapport à l'autre, dans le dialogue avec des pensées différentes, avec des voix multiples que se configure la voix d'un auteur.

Lorsqu'il s'agit de recherche, la relation dialogique est de plus en plus présente: cela se voit dans la relation entre chercheur et sujet de recherche, chercheur et phénomène étudié, chercheur et sources de recherche, chercheur et ses autres collaborateurs, chercheur et directeur de recherche, chercheur et lecteur ...

Les possibilités dialogiques dans le cadre d'une recherche à l'école sont infinies et s'établissent aussi bien entre enseignant et élève, entre élève et enseignant, entre élève et contenu du curriculum et entre le contenu et la société dans ce contexte. On peut ainsi réfléchir à ce que l'on attend réellement d'un éducateur-auteur d'une recherche scolaire. Quels éléments entourent cette démarche pédagogique de recherche du savoir et de formation du sujet pensant, autonome, éthique et responsable de son discours ?

Notre grand dilemme est le *modus operandi* de la formation de l'auteur. Le défi de l'école réside alors dans le fait de comprendre comment un enseignant peut aider un élève à devenir élève-auteur. De la même manière, nous apportons au débat le rôle de l'université : comment les formations pédagogiques peuvent-elles offrir aux futurs enseignants les conditions de réflexion et de création d'outils pour le développement de l'étudiant-auteur dans la recherche scolaire ?

Tout d'abord, il est nécessaire de comprendre ce que l'on attend par le terme d'élève-auteur. Qu'est-ce qu'un élève doit présenter comme caractéristiques fondamentales pour le développement de son potentiel discursif, autonome, éthique et critique du monde, de l'école, des contenus scolaires et de lui-même en tant que sujet qui régule ses idées, ses opinions et la construction de ses propres connaissances? Quels seraient, en ces termes, les objectifs d'une recherche scolaire?

On peut dire que dans l'enquête il est attendu :

- a) que l'étudiant se constitue comme l'agent responsable de ses actes;
- b) que l'étudiant soit capable d'analyser l'information, de la confronter, de s'y opposer ou d'être d'accord avec elle (ce qui en ces termes serait entretenir des dialogues avec des sources de recherche, avec le monde social dans lequel ils vivent et avec eux-mêmes des compréhensions du monde) ;
- c) que l'élève soit capable d'observer un phénomène sous différents angles ;
- d) que l'élève, enfin, puisse se positionner, créer des connaissances et vivre des expériences diverses qui l'aident à être un agent dans le monde.

C'est ce que Bakhtine (2003) appelle l'auteur-créateur, celui qui formate, donne à l'objet esthétique le ton de sa subjectivité. En d'autres termes, être auteur, dans ce cas, c'est regarder à travers sa propre perspective, sur un thème donné, se positionner, façonner les émotions et les perceptions du monde, construire quelque chose de nouveau qui devient votre propre marque dans le monde.

Cependant, cette façon de peaufiner l'objet esthétique dans le cas d'un thème de recherche – le thème et sa focalisation –, ainsi que dans l'œuvre d'art ou dans le roman, ne se fait pas de manière solitaire. Il y aura toujours besoin d'autres consciences, d'autres visions pour aider à définir la mienne. Il s'agit du rapport de soi au monde, de la participation qu'un autre a sur moi, quand cet autre permet une vision claire de soi. Ainsi, les préceptes de l'altérité, le dialogue avec d'autres voix, sont un élément constitutif fondamental de la paternité. Prendre parti et prendre position, à partir du dialogue établi avec les différentes voix polyphoniques qui abordent un sujet donné, est une manière d'être au monde, d'être auteur au monde. Pour être effectivement auteurs, le penseur nous dit qu'il faut que : « nous occupions une position singulière dans l'unique événement d'existence. Parce que chaque jugement de valeur est toujours une position individuelle dans l'existence. » (Bakhtine, 2003, p. 117).

Se reconnaître comme auteur dans le monde serait alors un exercice d'analyse de l'image que l'autre nous renvoie. C'est comme prendre soin de notre propre existence à travers les yeux de l'autre. C'est en reconnaissant l'autre que nous nous reconnaissons comme sujet. Lorsqu'il s'agit de recherche, est fondamental: c'est à partir de ce qui a été dit, construit

par d'autres et qui nous est reflété que nous nous positionnons dans le monde. Cela nous permet une auto-reconnaissance de ce que nous sommes, de ce que nous voulons et ce que nous pensons. C'est le concept bakhtinien d'exotopie, traduit ci-dessous par Tezza (2008) :

le principe d'exotopie est en définitive une vision du monde qui a des conséquences théoriques incontournables. Il peut être compris, en effet, comme le principe dialogique bakhtinien, qui, à partir du concept de signe et de signification – le concept de langage substantiellement révolutionnaire de Bakhtine, en dehors duquel tous ses autres concepts semblent se réduire à une liste de nouvelles définitions structurelles – englobe toute l'activité de la culture humaine ou, pour reprendre une expression qui lui est chère, l'événement ouvert de la vie. (Tezza, 2008, p. 211)

Dans ces moules, être auteur, c'est établir des liens dialogiques avec l'autre, avec les différentes voix qui composent la polyphonie de l'ensemble discursif et, à partir d'elles, formuler des positions individualisées. Ainsi, pour Bakhtine,

un auteur n'est pas le dépositaire qui dépend d'une expérience antérieure, et sa réaction globale ne résulte pas d'un sentiment passif ou d'une perception réceptive; l'auteur est la seule source d'énergie formatrice qui ne se donne pas à la conscience psychologisée, mais se stabilise en un produit culturel significatif. (Bakhtine, 1976, p. 28)

Bakhtine considère qu'un auteur, impliqué dans toute sa capacité créatrice, est un être actif qui subit les altérations du temps et de l'espace. Un auteur s'immisce dans le mouvement du monde et marque, par sa vision des phénomènes observés, ses positions, ses décisions et ses opinions. Un auteur, selon le modèle bakhtinien, interagit constamment, reçoit les effets des actions des autres, tout en agissant et en changeant le cours de la société.

Ces implications se réfèrent effectivement à ce que Bakhtine/Voloshinov (1990) signale comme une action d'interaction entre l'auteur, le locuteur, l'interlocuteur, le lecteur et le sujet de la parole, qui n'est rien de plus que ce dont on parle.

Nous avons déjà dit que chaque élément d'une œuvre nous est donné dans la réponse de son auteur qui englobe à la fois l'objet et la réponse du personnage (une réponse à la réponse); en ce sens, « l'auteur souligne chaque particularité de son caractère, chaque trait, chaque événement et chaque acte de sa vie, ses pensées et ses sentiments, tout comme dans

la vie nous répondons axiologiquement à chaque manifestation de ceux qui nous entourent » (Bakhtine, 2010a, p. 4)

Cette vision de Bakhtine permet de comprendre comment un étudiant-auteur donne un nouveau sens au monde à partir de ses lectures et de ses dialogues avec les sources consultées. Ce sens nouveau donné au monde, ou à un phénomène par l'étudiant-auteur ne reflète rien d'autre que sa capacité de transformation. Aucun lecteur, aucun chercheur n'est le même après avoir lu un texte, un roman ou des rapports de recherche. L'ouvrage lui-même, lu et consulté reçoit des connotations nouvelles au fur et à mesure que nous lui prêtons nos visions du monde.

En ce sens, même si l'on parle de science, de recherche, de données qui devraient être indiscutables, un même objet peut être lu et compris sous des angles différents. C'est précisément cette découverte qui nous donne la notion exacte qu'une recherche ne met jamais fin à une discussion. Au contraire, la recherche ouvre toujours de nouveaux espaces de réflexion, crée de nouveaux doutes, propose de nouvelles voies et de nouvelles perspectives sur la solution d'un problème.

Dans cette perspective, il n'y a pas d'exactitude ou de clôture d'une idée, d'une théorie ou d'une réflexion. Dans ce contexte, la réflexion sur la recherche scolaire est fondamentale. Non seulement la recherche, mais aussi les objectifs de celle-ci.

Les enseignants doivent être conscients que lorsqu'ils demandent à leurs élèves un sondage, ils veulent plus qu'une réponse technique, prête et fermée. Ils veulent plus qu'un simple résumé ou une copie de documents. D'un point de vue éthico-pédagogique, ils veulent créer des étudiants pensants, capables de réfléchir sur le monde qui les entoure, de penser à leur propre vie.

Ici, il ne s'agit pas d'une simple acceptation de ce que dit le manuel, ou de ce que l'enseignant émet comme vérité. Il s'agit de comprendre qu'il existe différentes vérités, différents points de vue et que lui, l'étudiant, est aussi un agent du monde, qu'il peut aussi changer de sens dans une société. La citation ci-dessous illustre de manière cohérente ce que nous venons de présenter :

Le critère n'est pas l'exactitude de la connaissance, mais la profondeur de pénétration.

[...] C'est le domaine des découvertes, des révélations, des connaissances, des communications. [...] La capacité de savoir et la capacité de s'exprimer. Ici, nous sommes confrontés à l'expression et à la connaissance (compréhension) de l'expression. La dialectique complexe de l'intérieur et de l'extérieur. L'individu n'a pas seulement un environnement et un environnement, il a aussi son propre horizon. (Bakhtine, 2008, p. 394)

La perspective du regard de l'étudiant en tant qu'auteur modifie sa position de passivité. En prenant part au dialogue, l'élève acquiert un pouvoir de parole et d'action, ce qui peut gêner les enseignants les plus radicaux qui ne comprennent pas l'école comme un lieu d'ouverture de réflexion.

Ainsi, s'intéressant au débat sur un monde en mutation, sur la mutabilité de l'homme et des choses, l'auteur conclut en disant que « les pratiques pédagogiques et les activités de recherche pédagogique, dans ce contexte, ne sauraient être guidées par d'autres références que celles de la mobilité permanente de l'homme et du monde qu'il a créé ». (Cunha, 2001, p. 97)

Si l'on pense aux théories de Paulo Freire, c'est en effet l'adieu à la position de l'opprimé qui se soumet aux règles qui lui sont imposées, de sorte que l'étudiant atteint à son tour le statu quo de la transformation de l'agenda du monde et dans le monde.

C'est pourquoi *exister* est un concept dynamique. Il implique un dialogue éternel entre êtres humains, entre humains et le monde, et entre humains et leurs divinités. C'est ce dialogue qui rend historique le fait d'exister. Par conséquent, nous nous référons à l'engagement intransitif prépondérant de l'homme envers son existence. Et au projet de vie plus végétatif qu'historique, caractéristique de l'intransitivité. (Freire, 1989, p. 60)

Cela signifie que l'homme, paraphrasant Freire (1989), «agrandit sa sphère vitale», s'étendant à des sphères plus larges, s'approfondissant, se permettant d'aller au-delà de ce dialogue qu'il établit avec le monde, créant un rapport de dépendance au monde. Avec cela, ils commencent à observer la vie avec un regard plus profond, basé sur un contexte plus large qui dépasse les limites de leurs propres intérêts et croyances (p. 60).

Autrement dit, exister comme auteur, c'est dialoguer avec le monde⁶, c'est s'engager auprès des autres, c'est être présente à soi-même, aux autres et aux vivants et à tout ce qui est. Une présence qui dénote une conscience éveillée, toujours prête à se dépasser par la connaissance. Cette position d'engagement est comprise par Orlandi (2006) comme une finalité scolaire afin d'offrir aux élèves la possibilité de se comprendre et de comprendre le monde dans lequel ils habitent.

L'école devrait donc préparer les élèves à s'engager dans le monde dans lequel ils vivent, et cela pourrait passer par l'écriture. L'auteur propose cette réflexion : « C'est une tâche importante de l'activité pédagogique, à l'école, en relation avec l'univers de l'écriture : répondre à cette question – ce que signifie être auteur – c'est agir dans ce qui définit le passage de la fonction de sujet-énonciateur à celui d'auteur-sujet. » (Orlandi, 2006, p. 79)

Nous sommes d'accord avec Orlandi (2006) lorsqu'il réfléchit sur le rôle de l'école dans la formation des auteurs. Selon elle, la tâche de former des auteurs ne s'impose pas à l'école. Ce qui est discuté, c'est que même si elle n'est pas obligée de former des auteurs, l'école est la principale référence en ce qui concerne les processus de formation de l'élève-auteur. C'est à l'école que l'élève sera inséré dans l'univers de l'écriture. C'est à l'école que l'élève apprendra à organiser des idées et à les mettre en action. C'est dans l'espace scolaire que sont présentées les premières écritures des élèves et c'est à partir de là que lui, l'élève, donne un nouveau sens à son monde.

Ce n'est pas le rôle de l'école de former des écrivains, mais de former des «écrivants», c'est-à-dire des auteurs qui peuvent s'exprimer par l'écrit. L'«écrivain» peut être reconnu comme auteur de ce qu'il écrit, de ses productions d'idées, de pensée, de poésies. Ses productions textuelles lui appartiennent et nul autre peut s'en déclarer auteur. Ainsi, l'école apprend aux élèves à devenir auteur en leur permettant d'écrire des textes originaux qui présentent leur propre singularité. Les élèves ont alors la chance de vivre l'expérience de la paternité. En tout cas, l'école est un lieu fondamental pour l'élaboration de cette expérience, celle de la paternité (*authorship*) en rapport avec l'écrit (Orlandi, 2006, p. 82).

⁶ Le mot monde est utilisé dans le sens de Nietzsche comme étant l'horizon familier dans lequel nous vivons.

Or, l'élève apprend à s'identifier à un auteur en écrivant, mais aussi en parlant. Mais la question de la propriété de ce que nous disons est plus complexe, surtout pour les élèves.

3.8. Pensée critique : la réflexivité — de la compréhension à l'application

Dans le cadre de cette thèse, reprendre les liaisons entre la pensée critique et la recherche scolaire devient fondamental. Pendant la réalisation d'une recherche scolaire, il faut qu'enseignants et élèves soient prédisposés à contester leurs objets d'étude. D'abord, il faut que les futurs enseignants comprennent la réflexivité comme une pratique, une habilité, une compétence qu'ils doivent mettre en valeur. Il s'agit de réfléchir sur leurs pratiques et en même temps, de trouver des mécanismes d'action que puissent promouvoir des changements de comportement (Jorro, 2005)

Ensuite, il est possible de dire que les changements traités ci-dessus touchent directement les élèves qui, peut-on penser, seront motivés à lire, à trouver divers points de vue dans un texte, à les analyser, en suivant une méthode propre de réflexion critique comme nous indique Derobertsmeasure (2012).

Si nous partons de la supposition selon laquelle les phénomènes enquêtés doivent être contestés, il faut qu'il existe un sens critique qui nous permette de contester des « vérités » ou de les mettre en doute. C'est ainsi que la connaissance est établie, si nous pensons que l'équilibre entre lire, écrire, penser et agir est à la base du processus éducatif. En ayant les futurs enseignants comme objet d'étude, réfléchir sur les stratégies de formation du sens critique devient une condition pour le développement de la profession enseignante (Buisse *et al.*, 2019).

Selon les termes d'Altet (2013), l'acte de réfléchir fait partie de la profession enseignante, pas seulement sur les contenus enseignés, mais aussi sur la propre pratique d'enseigner, sur les outils utilisés dans le processus d'enseignement et dans les processus didactiques appliqués.

Viau-Guay et Hamel (2017) posent comme définition que penser de manière critique exige la compréhension d'un processus qui établit une création de sens basée sur des expériences de vie et sur des concepts ou des théories. Ces éléments constituent le système d'analyse d'un phénomène. Cela amènera les futurs enseignants ou les élèves/étudiants, à développer leurs critères de lecture du monde, leurs analyses des faits, leurs discours et leurs affirmations.

Certaines études ont guidé notre réflexion sur la pensée critique et la recherche scolaire. Boisvert (1997 ; 1999) présente dans son ouvrage un panorama des trois principales définitions de la pensée critique dans le domaine de l'éducation : a) une stratégie de pensée ; b) une investigation ; c) un processus.

Dans la première perspective, la pensée critique est associée à trois grandes catégories d'habiletés qui, selon Romano, sont les habiletés de base, les stratégies de pensée et les habiletés métacognitives. La première peut englober, par exemple, le travail d'analyse, d'inférence, de comparaison, de classification, de synthèse et de prédiction. La deuxième concerne la solution d'un problème, la prise de décision, la formation de concepts et la pensée créatrice. Les habiletés métacognitives font allusion au choix d'une stratégie : la surveillance de l'exécution et l'évaluation du processus. (1992, p. 18)

Dans la sphère de la pensée critique en tant qu'investigation, on a la définition suivante : « La pensée critique est une réponse rationnelle à des questions auxquelles on ne peut pas répondre définitivement. » (Kurfiss, 1998, p. 20)

Boisvert (1997), en se basant sur les études de Zechmeister et Johnson (1992), présente la définition de la pensée critique comme un processus actif. Pour devenir penseur, il serait nécessaire de « s'occuper d'une manière réfléchie des problèmes et des questions qui surgissent dans nos vies personnelles ». (p. 3)

Boisvert, par contre ne touche pas à la question des critères pour poser un jugement critique. Pour lui, la pensée critique se trouve dans l'univers de la cognition, mais il faut porter notre attention sur la nécessité d'avoir des critères de sélection pour porter un jugement éclairé. La pensée critique, selon Jeffrey (2016), ne devrait pas être réduite à des opérations

cognitives comme le soutient Boisvert. Pour être critique selon cette position, la pensée doit s'établir dans la distance à soi et reposer sur des critères qui fondent le jugement. Les critères varient selon les situations et les objets sur lesquels porte le jugement. Pour évaluer la qualité d'un film, d'une œuvre d'art, d'un texte littéraire, d'un essai philosophique ou d'une théorie scientifique, les spécialistes s'entendent habituellement sur des critères. Heureusement, les critères sont toujours eux-mêmes objets de débat entre spécialistes. Donc, des critères pour porter un jugement éclairé sont nécessaires à la pensée critique.

Quant à cette distance à soi, elle s'obtient par un travail dialogique qui permet à chacun de se distancier de ses propres idées, de ses croyances et de ses convictions. Le but étant d'amener celui qui porte un jugement à éviter le piège des préjugés, des idées fausses et des erreurs théoriques. Cette distanciation ouvre sur une meilleure connaissance de soi. C'est d'ailleurs le but : mieux se connaître, comme le proposait déjà Socrate il y a plus de deux millénaires, est une condition essentielle pour porter un jugement plus juste et plus objectif.

D'une manière pratique, nous présentons ici d'autres études qui permettent de comprendre comment il est possible de développer la pensée critique chez un étudiant. Nous avons commencé cette brève revue en présentant l'étude de Guzzo et Guzzo (2015), dont l'objectif principal est de définir les raisons de travailler sur la pensée critique dans les écoles. Selon les auteurs, il s'agit de :

Permettre aux étudiants d'analyser de manière critique et réflexive les idées auxquelles ils sont exposés, ainsi que leurs propres idées, et aussi aider à créer un esprit critique chez les étudiants — une attitude de penser et d'agir dans le bien apprécie le bon jugement et le bon raisonnement. Il est supposé que l'utilisation de la pensée critique, et en particulier l'incorporation de la pensée critique, peut servir aux étudiants comme des outils de défense contre la manipulation intellectuelle et la désinformation. En outre, nous discutons de l'importance de créer une culture de la pensée dans les écoles, c'est-à-dire un environnement propice au développement de la pensée critique dans ces institutions. (2015, p. 66)

Encore dans l'étude précitée, il est fait un recueil de définitions possibles de la pensée critique — ou réflexive — dans le but de mettre le lecteur en contact avec la diversité de ses possibilités et de ses usages. Certaines de ces définitions se réfèrent à la pensée critique comme étant : a) une pensée de qualité, b) une réflexion compétente et responsable, c) l'utilisation de stratégies et de compétences cognitives. Guzzo et Guzzo réfèrent à Siegel (2003) présentent les raisons de travailler dans les écoles avec une pensée critique :

- « la première raison de développer la pensée critique chez les étudiants est qu'elle est un moyen essentiel de les traiter comme des personnes, c'est-à-dire des sujets capables de penser de façon autonome et réflexive ;
- la deuxième raison est la relation de la pensée critique à un autre objectif traditionnellement attribué à l'éducation, la préparation des étudiants à l'âge adulte — pas dans le sens de les préparer à un rôle prédéfini, mais de développer en eux des capacités intellectuelles qui leur permettent de meilleures décisions sur les directions qui suivront dans leur vie ;
- la troisième raison est le rôle de la pensée critique dans la tradition rationnelle, qui a toujours été au centre des activités et des efforts éducatifs. » (2015, p. 67-68).

Les auteurs présentent une quatrième raison, fondée sur la pensée de Lipman (2008), selon laquelle la pensée critique « implique l'importance d'une analyse attentive, d'une pensée claire et d'une délibération rationnelle pour la vie démocratique » (Guzzo et Guzzo, 2015, p. 68). L'article poursuit en expliquant que la pensée critique permet d'ouvrir une vision du monde, en faisant des critères de rationalisation qui optimisent le déclin doctrinal.

Dans le contexte de la formation enseignante, il est fondamental que le futur enseignant développe des stratégies réflexives pour qu'il puisse être autonome et pour qu'il comprenne les actions des élèves. C'est seulement en agissant de manière critique que le futur enseignant pourra perfectionner ses pratiques et construire, à côté de ses élèves, la connaissance songée (Rayou et Véran, 2017 ; Donnay et Charlier, 2008 ; Martine *et al.*, 2001).

Nous profitons des réflexions construites par les auteurs cités afin de contextualiser notre proposition de discussion. En effet, la recherche scolaire favorise l'organisation de la pensée, développe la criticité et permet le dialogue entre soi et le monde. Ces éléments nous apparaissent comme une stratégie de questionnement, et peut-être aussi de contestation des « lieux communs » de l'existence. Nous croyons qu'un étudiant qui utilise la pensée réflexive peut devenir un sujet de son processus d'appréhension de la connaissance. Il serait bien sûr guidé par des enseignants.

Dans un autre article, Cunha (2001), ancré dans les idées du penseur américain John Dewey (1983), aborde la pensée critique en la reliant au devenir. Cela signifie qu'il faut penser le monde comme un élément qui change, et avec lui, les sociétés, les habitudes, les coutumes et les vérités. C'est dans ce contexte de transformation que l'auteur tisse ses réflexions, en disant que l'école et la philosophie à l'école jouent un rôle fondamental pour le développement de la pensée critique de l'élève.

Ainsi, tournant son attention vers le débat sur un monde en mutation, sur la mutabilité de l'homme et des choses, l'auteur conclut en disant que « les pratiques pédagogiques et les activités de recherche éducative dans ce contexte ne pouvaient pas être guidées par d'autres références que par la mobilité permanente de l'homme et du monde qu'il a créé. » (Cunha, 2001, p. 97)

En partant des idées présentées plus haut, il est nécessaire de réfléchir sur le monde, sur les comportements et les besoins de l'être humain. Cette réflexion proposée ne peut cependant pas être centrée sur l'étudiant. C'est ce qu'affirme l'étude de Fontana et Fávero (2013), en soulignant que les activités de réflexivité critique supposent des actions pédagogiques de l'enseignant. Les auteurs écrivent :

En ce sens, il est essentiel au changement d'attitude des professionnels de l'éducation, à commencer par une formation réflexive critique de l'enseignant, visant à la bonne qualité éducative. Cela signifie que le concept d'enseignant en tant que professionnel qui réfléchit sur sa pratique devrait être une préoccupation pour tous les professionnels impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage, sans toutefois dissocier la théorie et la pratique dans l'action éducative. (2013, p. 2)

Les auteurs proposent que l'enseignant oriente ses actions vers la réflexion, qu'il pense de façon critique sa pratique, qu'il cesse d'agir uniquement en tant que transmetteur du savoir, mais qu'il soit un lien qui échange avec les étudiants pour les aider à construire leurs réalités sociales. Encore une fois, il s'agit de placer à la fois les enseignants et les étudiants dans leurs fonctions d'agents. C'est-à-dire qu'ils deviennent des sujets dans le sens de Michel Foucault, des sujets de soi plutôt que des sujets d'une autorité hors de soi. Réfléchir permet de construire un positionnement critique sur le monde.

Compte tenu de cela, il est entendu qu'il n'y a pas de savoir prêt, fini, puisque tout est un processus continu de construction et d'auto-construction. Quand nous regardons et pensons au « faire pédagogique », nous faisons face à un processus de compréhension de notre propre être (Fontana & Fávero, 2013, p. 4). À partir de leur article, il est nécessaire de souligner la proposition de dialogue que les auteurs établissent avec Alarcão (2005), et qui affirme que le professeur réflexif peut, par ses actions, développer la réflexivité chez ses étudiants. Cependant, il convient de souligner que les auteurs défendent l'idée que la position réflexive et critique des pratiques pédagogiques ne suffit pas. Il est nécessaire que cette réflexivité ne soit pas épargnée par le devenir, par la transformation de ce qui est. Les auteurs concluent l'article en invitant le lecteur à repenser et à modifier l'environnement scolaire :

L'objectif premier de la réflexion dans le milieu scolaire est avant tout de former des citoyens autonomes, rompant avec les modèles traditionnels d'éducation. Cela permet de dépasser les murs de la simple reproduction des contenus, en permettant à l'étudiant de penser par lui-même, de produire ses propres connaissances et points de vue en réfléchissant à ce que la réalité nous présente, puisque l'information est seulement ce qui est transmis, et la connaissance provient de la réflexion critique de cette information. (Fontana & Fávero, 2013, p. 13).

Cette ligne de pensée philosophique peut être appliquée dans le travail d'enseignement de recherche à l'école. Si un enseignant demande aux étudiants de mener une recherche, il doit alors tenir compte de ce que nous avons dit auparavant sur la faisabilité de la recherche pour éviter le plagiat, mais aussi des critères, afin que les étudiants puissent avoir des normes communes pour porter un jugement éclairé.

La manière dont il enseignera les mécanismes de recherche et de sélection de l'information aux étudiants et, en particulier, comment il va promouvoir le potentiel critique

et réflexif des étudiants au moment d'exposer les résultats de la recherche sont donc très importants. L'enseignant devra mieux préparer son canevas de recherche. Il devra bien faire comprendre aux élèves toutes les étapes d'une démarche de recherche, avec ses méthodes, ses finalités et ses motivations. Il ne peut laisser les étudiants à eux-mêmes, sinon, comme nous l'avons souligné, le travail des étudiants risque de contenir des lacunes, des tricheries et du plagiat.

D'une manière didactique, le guide sur la pensée critique élaborée par Paul et Elder (2008) présente de bonnes raisons de travailler avec l'approche de la pensée critique. Il affirme que la pensée est le propre de l'humain, mais que la pensée non travaillée peut contenir des préjugés et ne pas être suffisamment objective. Selon les auteurs, c'est l'organisation de cette pensée qui change nos actions et notre qualité de vie dans le monde social : « la pensée critique est l'art d'analyser et d'évaluer la pensée pour l'améliorer » (Paul et Elder, 2008, p. 4).

Les caractéristiques d'un penseur critique que nous retenons sont celles-ci :

- a) Il soulève des questions, des problèmes et les formule avec précision,
- b) Il recueille et évalue les informations pertinentes en essayant de les interpréter le plus objectivement possible ;
- c) Il développe un point de vue argumenté, c'est-à-dire construit en fonction de critères connus et partagés pour tous,
- d) Il communique ses arguments à ses pairs dans une langue claire,
- d) Il met à l'épreuve leurs arguments lors de discussions avec ses pairs,
- e) Il demeure ouvert et réceptif aux arguments de ses pairs.

Les auteurs précisent que pour penser de manière critique, il faut de la rigueur et de l'attention pour dépasser les limites de notre égoïsme et de notre sociocentrisme. Cela signifie que penser de manière critique établit, comme nous l'avons souligné, un dialogue avec les autres et avec le monde. C'est une organisation de la pensée qui ne s'éloigne pas

d'un vaste contexte social qui modifie les principes et permet les changements idéologiques et posturaux qui seront employés dans l'action transformatrice.

Le thème de la réflexivité ne s'arrête pas ici. D'autres chercheurs (Gigon, 2020 ; Sauvaire, 2019, Daele, 2009) consacrent leurs efforts pour expliquer et appliquer au contexte éducatif la réflexivité critique. Ainsi, toutes les études présentées dans cet article ne sont que celles utilisées pour concevoir des manières d'applicabilité de la pensée critique dans un travail de recherche scolaire. Comme la pensée critique exige de la rigueur et de l'organisation dans les idées, dans l'optique de les mettre en dialogue avec autrui, il faut que ce soit aussi un travail d'investigation centré sur une logique organisationnelle et éthique qui aide les élèves à construire leurs modes de réflexion.

3.9. Sujet éthique

Parler d'éducation dans ce début de XXI^e siècle nous renvoie directement au sens donné à l'enseignement et à l'apprentissage. L'école est un miroir de la société moderne. Elle est le reflet de notre système social et de ses conflits. Elle est aussi issue des grands idéaux des philosophes européens comme Emmanuel Kant qui voulait donner toute sa place à la liberté de conscience du sujet éthique. Nous reprenons ce concept, car il est lié à notre objectif qui est de former des élèves auteurs et sujets éthiques. Jeffrey (2019) propose une réflexion qui est au cœur de cette idée :

[...] la mission de socialisation de l'école consiste moins à transformer l'élève – pour en faire un bon communiste ou un bon capitaliste, un bon papa ou une bonne maman, un bon croyant ou un mécréant, un bon travailleur ou un patron – qu'à lui fournir les outils symboliques (culture réflexive, pensée critique, méthodes scientifiques, procédure pour la résolution de dilemmes éthiques, etc.) avec lesquels il pourra lui-même se transformer pour devenir un sujet éthique. (Jeffrey, 2019, p. 3)

Dans ces termes, éduquer l'élève pour qu'il devienne un sujet éthique impose aux enseignants des actions et des conduites que ne sont pas seulement déterminées par l'ensemble des règles et des normes sociales obligatoires. Il semble alors important de

développer chez les élèves un esprit critique, leur réflexivité et, en particulier, leur liberté de pensée. Ces idées sont préalables au fait de devenir auteur de leurs œuvres.

Si nous associons ces idées au plagiat, il faut penser que l'élève ne doit pas éviter de plagier par peur de la sanction, mais parce qu'il en fait un libre choix pour des valeurs d'honnêteté et de justice. En fait, il doit savoir qu'il a la liberté de décider, à partir de sa propre réflexion éthique, pourquoi il devrait éviter le plagiat. Il s'agit d'une éducation humaniste du sujet éthique défini par Jeffrey (2019) en ces mots :

Cet humanisme éducatif mise donc sur la formation du sujet éthique. La particularité de cette éthique est de contribuer au développement de l'autonomie de la volonté, de la liberté de conscience et du jugement critique d'un individu. Elle est humaniste, car elle cherche à fournir à chaque élève les conditions pour qu'il place son éthique devant tous les déterminismes. Elle est humaniste aussi parce qu'elle désire former un être humain accompli appelé à devenir sujet de lui-même, bien sûr, mais plus spécifiquement sujet de son éthique. Éveiller chez l'élève un souci éthique devient une finalité éducative indépassable. (Jeffrey, 2019, p. 5-6)

Toutefois, si nous parlons du sujet éthique, il faut d'abord savoir ce que ce terme signifie. Selon Canto-Sperber (2001), il y a des espaces vides et des interprétations erronées au sujet de la discussion éthique. Le mot éthique est devenu populaire et est utilisé pour expliquer des décisions, des conduites ou pour justifier des actions. Le fait de parler d'éthique dans le sens de rectitude de l'esprit ou de conformisme à des règles pour l'environnement, pour les affaires, pour la recherche universitaire ou encore pour le journalisme lui a donné un sens erroné. L'éthique ne peut pas être un synonyme de ce qui est conforme du point de vue des règles d'une activité humaine. L'éthique renvoie plutôt au libre comportement d'un individu. L'auteure présente la question philosophique la plus intéressante sur ce thème :

Qu'est-ce au juste que l'éthique, indépendamment de ce que tout un chacun déclare qu'elle est ? Pourquoi ne considère-t-on pas, comme on le ferait dans toute autre discipline, que l'éthique représente un corps de savoirs, un réseau de concepts, une démarche constituée qui persiste en ce qu'elle est, malgré les détournements de sens et les abus dont elle est victime, et dont on ne peut pas déclarer arbitrairement qu'elle est telle ou telle ? » (Canto-Sperber, 2001, p. 15)

Ainsi, l'éthique ne peut pas être appliquée sans un profond travail réflexif, sans un travail de liberté. En effet, la liberté est toujours un préalable à l'éthique. Et selon Canto-

Sperber (2001), nous ne devons pas négliger les propositions de la philosophie morale qui seront responsables pour penser l'éthique pas seulement comme un moyen, mais comme une fin. Pour cette dernière, la philosophie morale doit nous aider à penser et à raisonner (p. 11). Les réponses en éthique ne sont jamais données à l'avance. L'éthique, elle est tout le contraire de la religion qui offre d'emblée des réponses aux questions fondamentales que les personnes se posent. De cette façon, le sujet moderne si ambivalent doit être pensé comme un sujet libre, un sujet éthique, capable de réfléchir sur ses propres choix, capable de juger de la qualité de ses actions. La question éducative pourrait être : comment développer chez les élèves le désir de devenir un sujet éthique ? Est-ce que, comme le pense Socrate, la connaissance de soi serait un préalable au fait de devenir un sujet éthique ? Mais comment va-t-il acquérir cette connaissance de soi ? Comment les enseignants peuvent-ils l'amener dans des chemins réflexifs ? Dans quelle mesure les enseignants peuvent-ils aider leurs élèves à se connaître eux-mêmes et à développer un esprit critique ?

Nous pouvons nous référer à l'herméneutique foucauldienne de soi pour faire la distinction entre la connaissance de soi et le soin de soi, et comprendre pourquoi le premier est subordonné au second. Sur l'herméneutique de soi, Foucault (2017) s'inspire de Socrate pour dire que la préoccupation pour soi-même est plus importante que la victoire d'un athlète à une Olympiade. Cela veut dire que la préoccupation pour soi-même est la posture éthique d'un individu qui cherche à réfléchir sur ses actions. Cette idée de Foucault nous amène à penser comment nous pouvons nous percevoir comme sujet éthique. Nous ne pourrions pas comprendre comment nous sommes déterminés par des normes sociales qui nous sont imposées, si nous n'avons pas de connaissance sur nous-mêmes. Notre autonomie renvoie à ce que nous pensons sur notre propre vie, à nos choix de vie.

Les techniques de soi sont des pratiques réflexives pour se connaître et pour apprendre à se penser comme sujet éthique. Foucault pose la question suivante : si ce thème est si important dans l'antiquité classique, pourquoi a-t-il été oublié au fil de l'histoire ? Il propose quelques possibilités d'explication :

Nous sommes plutôt enclins à reconnaître là le fondement d'un immoralisme permettant à l'individu d'échapper à toute règle ou de se constituer en tout cas comme critère de validité pour toute règle possible. C'est que nous sommes

héritiers d'une morale chrétienne qui fait paradoxalement de la renonciation à soi la condition du salut. » (Foucault, 2017, p. 38-39)

Foucault affirme que les thèmes de la connaissance de soi et du souci de soi sont devenus, dans le monde chrétien naissant, des activités de mortification. Ce qu'elles n'avaient pas du tout comme buts à l'époque de Socrate. En effet, pour Socrate, la connaissance de soi et le souci de soi visent principalement la gouvernance de soi, ou si l'on veut, la maîtrise de soi. Pour Socrate, l'enjeu philosophique par excellence était d'avoir un pouvoir sur soi. Du moins c'est ce qu'il disait au jeune Alcibiade qui voulait, comme son père, devenir gouverneur d'Athènes. «Tu veux gouverner les citoyens d'Athènes» lui disait Socrate, mais tu dois d'abord apprendre à te gouverner toi-même. Avant d'exercer un pouvoir sur autrui, tu dois exercer un pouvoir sur toi pour devenir tempérant, juste et bon. Le pouvoir sur soi est donc, pour Socrate, une manière de faire de l'éthique. Comment devenir juste et respectueux des autres si je ne suis pas capable de me maîtriser moi-même? C'est en effet la question socratique de base que nous reprenons dans cette thèse.

En effet, le plagiat pourrait certes être amoindri si les élèves apprenaient à se gouverner eux-mêmes, c'est-à-dire à avoir un certain pouvoir sur eux-mêmes. Dans le sens de Socrate bien sûr, un pouvoir, qui est en même temps la liberté de choisir le juste, l'honnête et le bien. Ce sont de grands idéaux socratiques, mais il faut savoir que l'éthique est l'art de réaliser des idéaux.

Ces réflexions nous amènent à trouver des procédures d'enseignement et d'apprentissage dans lesquels la chose la plus importante est de développer un sujet-élève autonome capable de gouvernance de soi, de penser par lui-même, de choisir la personne qu'il veut être (une bonne personne ou une personne sans consistance éthique), de choisir ses actions et de penser aux conséquences de ses actions. L'apprentissage de la liberté doit être libre, car les idéaux de l'éthique ne s'imposent pas. On ne peut forcer un élève à bien agir. Cela doit venir de lui-même. Mais on peut motiver et encourager un élève à bien agir, c'est-à-dire à user de ses libertés avec responsabilité.

3.10. Perspectives de prévention du plagiat

En accord avec les articles recensés pour la construction de ce projet de doctorat, nous avons comme supposition que la prévention du plagiat dans la réalisation d'un travail scolaire est possible si les élèves maîtrisent les trois compétences suivantes : a) compétence en littératie, b) compétence informationnelle, c) compétence méthodologique. Ces trois compétences convergent vers le même point : la formation d'un élève capable de réaliser des travaux scolaires sans plagiat. Cette formation concerne les méthodes pour chercher les sources, les sélectionner, les utiliser, réaliser un travail et le présenter selon les standards de la langue et de la recherche. Enfin, ces trois compétences sont vitales pour la construction d'un élève-auteur et créateur, sujet capable de choix éthiques, de dialoguer avec les sources consultées en créant sa propre lentille d'observation du monde.

3.11. La compétence en littératie

Est-ce que les écoles à travers ses enseignants construisent des élèves-auteurs ? De quelle façon ? Quel est l'engagement des enseignants dans cette tâche ? Les futurs enseignants pensent-ils à ces questions ? Pensent-ils à modifier leurs pratiques pour prévenir le plagiat ?

Autour de la compétence en littératie, nous partons de l'hypothèse que les enseignants doivent aider leurs élèves à maîtriser la lecture et l'écriture en tant qu'habiletés de base pour la réalisation d'une recherche scolaire. Toutefois, il ne suffit pas d'apprendre aux élèves le décodage d'informations présentées dans les textes, mais en plus, ils doivent leur apprendre à maîtriser un ensemble de procédures pour que les élèves découvrent leurs habiletés créatives. Les enseignants peuvent donc miser sur le développement chez l'élève de la posture d'auteur de ses énoncés, de ses récits de vie et de ses productions scolaires. L'élève doit développer le sens de la paternité de ses propres idées et de ses opinions, et savoir les distinguer de celles des autres. Il doit aussi apprendre à écouter les opinions et les idées des autres élèves en dialoguant avec eux. Enfin, l'élève doit être appelé à signer ses productions

scolaires pour prendre conscience qu'il en est l'auteur. Une signature qu'il pourra créer et qui lui appartient en propre

Un article de Beaudet (2015) traite de la relation complexe du travail d'enseignement de l'écriture. L'auteure fait des liens directs entre la compétence ou l'incompétence en littérature et le plagiat. Elle écrit :

À défaut d'être formés pour lire et écrire, pour apprendre et se professionnaliser, nombreux sont les étudiants coincés au stade de la juxtaposition des savoirs de référence et qui, conséquemment, recourent au copier-coller ou *patchwriting* comme stratégie d'écriture. (Beaudet, 2015, p. 101)

Cela vient renforcer notre idée que le plagiat ne peut pas toujours être considéré comme intentionnel. La difficulté d'écriture abordée par l'auteure a été aussi constatée dans l'étude de Dias et Eisenberg (2015). Les participants de cette recherche ont déclaré qu'ils faisaient du plagiat parce qu'ils ne savaient pas comment transformer leurs idées en textes. Ils ont également déclaré ne pas savoir comment s'exprimer en tant qu'auteurs et avoir le sentiment que leurs idées avaient été mieux exprimées par d'autres auteurs, c'est pourquoi ils pouvaient emprunter leurs textes.

En fait, il ne peut y avoir création, dialogue et positionnement critique dans une activité de recherche que si les élèves ne sont pas capables d'exprimer leurs idées, leurs opinions en les écrivant. Être un auteur comporte plusieurs activités cognitives : créer, s'engager, assumer, se faire reconnaître. Cet engagement est directement lié au point de vue de l'auteur — où il parle, avec qui il parle, à qui il parle — dans un contexte d'action et de réaction qui sous-tend un dialogue avec des lecteurs.

Le travail de Soares (2007) présente une analyse approfondie de l'origine du concept d'auteur :

Ainsi, le nom de l'auteur renvoie à diverses significations et attentes par rapport au texte publié, ce qui démontre l'importance que l'on attribue aujourd'hui à l'auteur. L'auteur semble donc être non seulement celui qui écrit, mais aussi celui qui a publié son travail. Dans le domaine académique, par exemple, la figure de l'auteur est extrêmement importante pour la fondation et la légitimation de la recherche. (Soares, 2007, p. 26)

Le chercheur met en lumière l'idée que le concept a subi des transformations au cours de l'histoire et énumère quelques penseurs qui ont contribué à la discussion sur la paternité des textes. Parmi eux, nous trouvons Foucault (1979), Barthes (1977), Woodmansee (1984) et Chartier (2002). Chacun de ces auteurs construit sa manière de comprendre le concept d'auteur dans un temps historique donné, et chaque définition peut enrichir notre propre perspective.

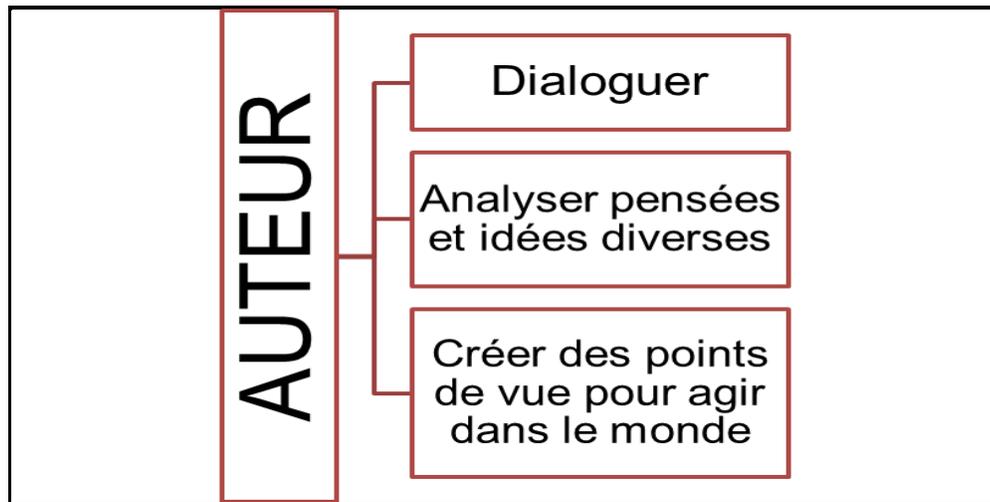
D'autres penseurs ont également traité de la genèse du concept d'auteur et méritent d'être soulignés : Fortunato (2003), Dorigatti (2004), Cavalheiro (2008) et Padilha (2002). Leurs travaux portent explicitement sur la construction, la systématisation et l'historicisation du concept d'auteur.

Par souci de concision, nous ne ferons pas état de leurs travaux, puisque le sujet a déjà été exploré à fond par d'autres que nous. Nous avons choisi l'une des théories existantes, soit la théorie bakhtinienne du dialogisme et de la polyphonie. Pour Bakhtine :

un auteur n'est pas le dépositaire d'une expérience antérieure, et sa réaction globale ne dérive pas d'un sentiment passif ou d'une perception réceptive ; l'auteur est la seule source d'énergie formatrice de forme qui n'est pas donnée à la conscience psychologisée, mais qui se stabilise dans un produit culturel significatif. (1976, p. 28)

Dans le cadre de notre étude, le concept d'élève-auteur vient des propositions de Mikhaïl Bakhtine (1976) dans sa théorie du dialogisme et de la polyphonie. Pour Bakhtine, un auteur est celui qui dialogue (dialogisme) avec d'autres sujets, avec d'autres voix polyphoniques (intersubjectivité) pour exprimer un point de vue. Ainsi, nous pouvons exemplifier notre compréhension du concept d'auteur à partir de la figure suivante :

Figure 8 : organigramme du concept d'auteur



Source : élaboré par l'auteur

Il faut souligner qu'à partir d'une étude de maîtrise en éducation menée au Brésil, nous avons réalisé des entretiens avec 30 futurs enseignants. Parmi ces participants, la moitié avait déjà plagié pour ses recherches à l'université. Les deux principales justifications qui revenaient constamment étaient le fait de ne pas se sentir auteur de ses constructions écrites et le fait de ne pas posséder les habiletés nécessaires pour dialoguer avec les idées d'autrui et créer une argumentation sur un sujet recherché. Le fait de ne pas être en mesure de maîtriser les outils pour la communication écrite et orale de ses idées et de ses opinions sert donc de justification aux étudiants pour s'approprier les énoncés d'autres auteurs qu'eux.

3.12. Compétence méthodologique

Est-ce que les futurs enseignants savent comment enseigner aux élèves à réaliser une recherche scolaire ? Pourquoi proposent-ils aux élèves de réaliser une recherche scolaire ? Dans cette perspective, notre idée est de vérifier jusqu'à quel point les futurs enseignants détiennent les connaissances pour travailler avec leurs élèves une activité de recherche.

Les élèves ont besoin de savoir définir un thème de recherche, de choisir les sources, de les sélectionner, de réfléchir sur ce qu'ils ont trouvé et, à la fin, de construire une présentation des résultats. Cette présentation reprend la compétence en littérature une fois que l'élève doit lire, écrire, exprimer ses points de vue sans utiliser le plagiat. En plus, il faut dire que la recherche scolaire doit aider les élèves à construire une pensée critique qui montre l'autonomie de la pensée. Guzzo et Guzzo (2015) traduisent avec clarté cette idée :

Permettre aux étudiants d'analyser de manière critique et réflexive les idées auxquelles ils sont exposés, ainsi que leurs propres idées, et aussi aider à créer un esprit critique chez les étudiants — une attitude de penser et d'agir dans le bien apprécie le bon jugement et le bon raisonnement. Il est supposé que l'utilisation de la pensée critique, et en particulier l'incorporation de la pensée critique, peut servir aux étudiants comme des outils de défense contre la manipulation intellectuelle et la désinformation. En outre, nous discutons de l'importance de créer une culture de la pensée dans les écoles, c'est-à-dire un environnement propice au développement de la pensée critique dans ces institutions. (2015, p. 66)

Notre projet dans ce contexte vise la formation enseignante, la préparation du futur enseignant pour lui apprendre à travailler la recherche avec les élèves. Il y a plusieurs méthodes pour réaliser un travail de recherche. Il y a aussi la démarche scientifique en sciences humaines et sociales. À cela, on peut ajouter une démarche journalistique. Quelle que soit la démarche utilisée, l'enseignant doit la comprendre et être capable de l'expliquer correctement à ses élèves. De notre point de vue, nous privilégions une démarche de type scientifique que l'on retrouve en sciences humaines et sociales. Ce type de démarche sont des standards qui peuvent être utilisés par les élèves pour plusieurs travaux différents dans plusieurs matières différentes. En général, elles suivent un schéma commun :

A) Problématique : 1. Trouver un bon sujet de recherche, c'est-à-dire un objet de recherche, 2. Définir le problème sur lequel l'élève veut travailler, 3. Transposer le problème sous la forme d'une bonne question de recherche (ou d'une hypothèse), 4. Contexte de la recherche, 5. Recension des écrits, 6. Cadre théorique et principaux concepts, B) Collecte des données : 7. Outils de collectes de données, 8. Population ciblée, 9. Règles de l'éthique de la recherche, 10. Analyse des données, 11. Présentation et discussion des données, C) 12. Rédaction et communication des données avec les pairs. Évidemment, les élèves ne doivent pas toujours utiliser cette démarche au complet, car elle peut être abrégée pour des questions

de temps et d'intentions pédagogiques. Mais elle reste un modèle intéressant de méthodologie de recherche pour réaliser un travail scolaire.

3.13. Compétence informationnelle

Si nous parlons de recherche, conséquemment on doit penser à l'utilisation notamment de sources numérisées. Les facilités que représente pour les élèves l'usage d'Internet afin de trouver des informations exigent des enseignants un regard attentif.

Nous disons attentifs parce que, comme le dit Livingstone (2012), les jeunes de nos jours sont aptes à comprendre le fonctionnement des ordinateurs et des gadgets électroniques. Toutefois, savoir utiliser un gadget ne signifie pas savoir sélectionner les informations et encore moins savoir les utiliser dans un texte. Dans ce sens, il faut enseigner aux élèves comment travailler avec l'Internet pour faire une recherche et, conséquemment, pour éviter le plagiat.

Cependant, est-ce que les enseignants ou que les futurs enseignants sont préparés pour cet enseignement ? Dumouchel et Karsenti (2013) soulignent que les futurs enseignants du Québec « ne reçoivent que peu de formation aux TIC dans le cadre de leur formation initiale. » (p. 25).

Les travaux de Mottet et Morin (2012) et de Peters (2015) nous aident à réfléchir sur la construction de l'activité de recherche scolaire du point de vue didactique. Ces auteurs ont mis au jour des procédures didactiques et pédagogiques pour la réalisation fructueuse d'une recherche scolaire au primaire et au secondaire. Ces procédures servent à prévenir le plagiat et doivent être menées par les enseignants, comme soutiennent Dumouchel et Karsenti (2013). Savoir maîtriser l'utilisation des sources numériques peut créer chez les élèves un sens des responsabilités qui contribue à prévenir le plagiat ou au moins à le réduire.

Nos réflexions ne visent à développer ces compétences, mais à les signaler. Notre préoccupation touche plutôt le développement de la conscience éthique de l'enseignant et des élèves sur la question du plagiat. La maîtrise des trois compétences est, selon nous, une

activité pédagogique éthique qui devrait imprégner le processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans les prochaines lignes, nous présentons quelques éléments qui soutiennent notre argumentation sur l'éthique de l'enseignement.

3.14. Éthique et enseignement

Pour finaliser la présentation de notre cadre conceptuel, nous devons analyser les principes éthiques de la profession enseignante, en particulier ceux qui touchent notre sujet de recherche. Nous partons des indications du ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec, lequel dit que :

L'enseignement est un travail interactif qui suppose le dialogue et l'accompagnement. On ne peut s'engager dans l'enseignement sans viser essentiellement le bien-être des élèves. Les enseignantes et les enseignants possèdent une vision du monde qui leur est propre et adoptent en classe des pratiques diverses, mais toutes et tous doivent conjuguer leurs efforts pour atteindre l'objectif de réussite scolaire et éducative dans le respect des valeurs pédagogiques qui sous-tendent le système d'éducation. D'où les tensions éventuelles à surmonter, car l'école s'insère dans une société où le discours sur l'école est pluriel. » (Ministère de l'Éducation, Québec, 2004, p. 5)

Les futurs enseignants pensent-ils ou agissent-ils en accord avec des principes éducatifs qui mettent en valeur l'autonomie des élèves et le développement de leur posture éthique ? Cette question va diriger notre travail sur la prévention du plagiat scolaire qui interpelle autant les enseignants que les élèves. Cependant, nous pouvons voir que chacun d'eux possède des responsabilités précises.

Pour notre thèse, les aspects éthiques seront mis en évidence parce que nous identifions deux conceptions du plagiat scolaire : 1. le regard punitif lié aux lois et au droit ; 2. le regard éthico-pédagogique qui ne considère pas comme plagiaire un élève qui ne connaît pas les procédures pour éviter le plagiat.

Généralement, les articles sur le plagiat tiennent pour acquis que les pratiques pour prévenir le plagiat sont claires et suffisantes. Toutefois, nous pensons que la perspective éthico-pédagogique du plagiat mérite encore d'être approfondie. Nous avons parlé de la

perspective pédagogique pour prévenir le plagiat qui consiste pour un enseignant à s'assurer que les élèves ont une maîtrise des trois compétences retenues. Maintenant, nous voulons réfléchir plus spécifiquement sur la dimension de l'éthique du plagiat.

L'étude de Bonette et Vosgerau (2010), basée sur des recherches d'autres chercheurs, décrit le plagiat comme un acte anti-éthique, ou un crime, dans certains pays : « Tel acte est ordinairement considéré comme anti-éthique (ou même immoral), est classifié comme crime dans plusieurs pays, notamment dans le milieu universitaire. » (p. 10)

On voit dans ces textes que les affirmations ne dépassent pas les limites de ces énoncés : le plagiat affecte l'éthique; l'éthique doit être travaillée; plagier génère un dilemme; plagier constitue un dilemme éthique. Cependant, il n'existe pas d'approches claires sur la signification du manque éthique pour savoir pourquoi le plagiat contrevient à l'éthique. Nous considérons cela comme un problème parce que nous croyons que le débat sur l'éthique dans la vie professionnelle des enseignants et sa relation avec le plagiat n'est pas si clair.

Nous n'avons pas trouvé, dans nos recherches, des articles sur l'éthique et le plagiat basés sur la philosophie morale telle que proposée par Canto-Sperber et Denis Jeffrey qui placent le sujet éthique au centre de leur réflexion. Cela peut être parce que, dans ses origines, la philosophie morale n'abordait pas les dilemmes motivés par le plagiat. Mais, cette perspective peut nous aider à comprendre certains problèmes éthiques du plagiat.

Nous avons souligné que pour nous l'éthique est impliquée dans toutes les étapes de l'enseignement puisque les enseignants doivent savoir éviter de faire faire des travaux aux élèves qui les amèneraient à plagier. Ainsi, l'éthique n'est pas une pratique à part, mais une pratique qui accompagne les enseignants en tout temps.

Dans cette perspective, nous pouvons nous appuyer sur l'idée que l'éducation est un acte éthique qui exige des responsabilités et qui ne permet pas aux enseignants l'usage d'alibis, comment nous dit Bakhtine (2010). C'est ici et maintenant que nous devons agir de manière éthique. Dans ce sens, quels sont les principes éthiques propres à la profession enseignante notamment dans le cas de l'enseignement de la rédaction d'un travail par les élèves ?

Le discours ci-dessous, basé sur la pensée de Hannah Arendt, illustre une partie de notre réflexion :

[...] l'enseignant vertueux devrait être en mesure, par le témoignage de leur action éducative, pour enseigner aux élèves à agir de manière éthique en faveur de la dignité humaine et de répondre au monde de la vie, dont le but est confondu avec le but même de l'éducation. » (Tescarolo, 2012, p. 37)

Dans ce contexte, notre objectif est de réfléchir sur la façon dont les enseignants devraient travailler avec leurs élèves, afin de construire l'idée que les actes d'aujourd'hui auront des répercussions à moyen ou à long terme. Comme l'acte de plagier aujourd'hui pourrait se reproduire dans l'avenir, s'habituer à de mauvaises pratiques apporte généralement des conséquences négatives pour la société, qui devrait ~~deit~~ entièrement avoir confiance en ses chercheurs.

Comme nous l'avons lu dans l'étude de Kuiava (2006), la discussion sur la responsabilité est centrale en éthique. L'article qui est ancré dans les idées de Hans Jonas et Emmanuel Levinas, présente une définition de la personne responsable : « [...] être responsable est avoir la capacité de prévoir les effets d'un comportement particulier et quand il est mal savoir corriger les actes basés dans cette prévision. » (2006, p. 57)

À partir de Levinas, l'auteur propose des réflexions qui entourent la sphère d'actes éthiques individuels et de ses réverbérations pour autrui. Le moi devant l'autre exercerait une fonction intrinsèquement responsable. La responsabilité naît de la bonne volonté que nous voulons engager à l'égard de l'autre. La responsabilité vient en réponse. Elle caractérise et identifie le sujet éthique comme unique et lié à l'autre. La responsabilité est le départ éthique premier, la structure de base de la socialité humaine, de l'univers véritablement humain (Kuiava, 2006, p. 58)

Compte tenu de ces considérations, nous croyons que les enseignants sont responsables de toutes leurs décisions et de tous leurs actes, en tant qu'ils préparent les jeunes pour une vie en société. Il est nécessaire que l'élève comprenne que ses actions d'aujourd'hui puissent être guidées par une éthique qui considère autrui, qui respecte autrui autant que soi-même.

Nous passons à la deuxième partie de cette thèse, où le lecteur pourra trouver les aspects prospectifs de notre projet de recherche. Il s'agit de présenter de manière schématique la méthodologie qui devra être appliquée au cadre de notre doctorat.

Chapitre 4

Méthodologie

4.1. Panorama de la méthodologie

L'école est un milieu où se trouvent représentés, et de manière convergente, les grands dilemmes qui sont débattus par les chercheurs des sciences humaines. Selon Dubet, dans l'espace de l'école se rencontrent la culture sociale, la culture de classe et la culture scolaire (1991, p. 5).

Ainsi, le travail à l'école donne des possibilités de connaître la vie humaine en ses plus diverses circonstances. Cela permet de dire qu'il y a des particularités au cœur de l'école qui ne peuvent pas être étudiées sans une méthode rigoureuse pour mettre au jour les relations entre l'enseignement et l'apprentissage. Mialaret (2006) à cet égard écrit que l'éducation :

[...] met en œuvre des méthodes et des techniques particulières qui relèvent aussi bien des techniques de prise de décision (ce que fait constamment le maître dans sa classe), que des techniques d'étude de la vie d'un groupe (la classe réagit comme un groupe), que des méthodes d'analyse des communications entre des êtres vivants placés dans une même situation, que des phénomènes psychologiques de compréhension et d'apprentissage (connaissances, concepts, pratiques), que des phénomènes d'intégration chez les élèves des anciennes expériences aux nouvelles, que des phénomènes de créativité (un cours en train de se construire par l'action conjuguée du professeur et des élèves. (2006, p. 164-165)

Certains chercheurs s'intéressent aux expériences subjectives qui offrent la possibilité d'accéder à la pensée des individus, d'autres s'intéressent aux données statistiques. Il y a même une querelle entre les tenants des méthodes qualitatives et quantitatives. Cette querelle

épistémologique est très débattue comme le soulignent Deschenaux et Laflamme (2007). Ces mêmes auteurs disent qu'il faut accepter le fait que le courant quantitatif a contribué à construire nombre d'études pertinentes en sciences de l'éducation. Cependant, on ne peut minimiser l'importance des études qualitatives dans ce vaste champ d'études.

Selon Anadon, au Québec entre 1930 et 1983, les études étaient principalement quantitatives avec « une grande tendance au réductionnisme, une recherche de régularités et de généralisations à tout prix et, fondamentalement, une incapacité à apporter des réponses aux problèmes rencontrés par les praticiens du monde de l'éducation » (2000, p. 25)

Encore en suivant les idées de cette chercheuse, il faut souligner qu'à partir des années 1984, la compréhension de tout ce qui se passe de façon plus subjective a gagné du terrain. Cela s'est fait avec l'aide des études qui prenaient pour approches « l'interactionnisme symbolique, l'ethnométhodologie, la phénoménologie, la sociologie interprétative, la sociologie de l'expérience, la sociologie de l'acteur ». (p. 25). Selon l'auteure, il existe une division quasi insurmontable entre l'univers des sciences de la nature et les études sur le sujet humain, ses valeurs et ses intentions.

L'éducation étant inscrite dans le champ des sciences sociales, tout ne peut être expliqué par des données quantitatives. Il y a un besoin de comprendre les zones nébuleuses du milieu scolaire. On peut essayer de connaître ce que pensent les enseignants et les élèves lors du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Alors, si on part de l'idée que la société est un organisme complexe, et si on fait l'exercice de chercher à savoir ce que se passe à l'intérieur de ce système social, on doit écouter les voix individuelles et accepter leur singularité.

Dans la construction des savoirs en sciences humaines, on doit accepter que tous les phénomènes ne puissent être expliqués par la généralisation. Une classe ne marche pas comme l'autre, un élève n'est pas comme l'autre, les enseignants et enseignantes n'agissent pas de la même façon devant les problèmes quotidiens qu'ils rencontrent. Donc, nous serons prudents avec la généralisation, mais quand même, nous allons essayer de chercher des

invariants ou des tendances dans le sens que donne la sociologie compréhensive à ces concepts.

Ici on peut situer la distinction entre explication et compréhension. Tandis que les recherches quantitatives veulent expliquer un phénomène, c'est-à-dire en trouver la cause, la recherche qualitative veut les comprendre, c'est-à-dire en trouver les tendances et les invariants. De cette opposition on peut dire qu'elle :

a donné lieu à d'importants débats qu'il n'est pas question de reprendre ici. Disons simplement qu'elle repose sur le postulat que l'objet des sciences sociales est particulier en ce qu'il parle, pense et agit intentionnellement, à la différence d'un électron, et qu'il est pourtant possible de développer une approche scientifique objective de cet objet en tenant compte de cette particularité. La recherche qualitative est l'héritière de cette tradition en ce qu'elle affiche une visée compréhensive. Cette dernière se caractérise par deux choses: elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation. (Dumez, 2011, p. 48)

Cette citation est très éclairante parce qu'elle touche la nécessité de mettre en œuvre une recherche qualitative, spécialement une recherche qualitative/interprétative. Celle-là, selon Savoie-Zajc, « est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. » (2000, p. 172)

Encore selon cet auteur, ce qui importe dans une recherche de ce genre, c'est la réalité des répondants, faite avec eux et pour eux, et la nécessité de compréhension des interactions des sujets interviewés avec leur environnement.

La nature même de l'éducation est tissée des relations interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. L'éducateur est cette personne qui réussit à établir des liens significatifs et réciproques avec l'apprenant. Comment peut-on alors étudier une réalité profondément interactive, autrement qu'en conservant son essence même, soit l'interaction ? (Savoie-Zajc, 2000, p. 173)

Ainsi, si on veut entendre les paroles des sujets impliquées dans un phénomène, qu'est-ce qu'ils pensent ou font, la recherche quantitative n'est pas suffisante.

4.2. Méthode qualitative de notre étude sur le plagiat

Il y a une vaste production intellectuelle sur le plagiat. Un exemple de cette large production est le travail de Park (2003), lequel présente cinq pages de références bibliographiques. Sur chacune de ces pages, on peut trouver une trentaine d'articles présentant des résultats de recherches quantitatives et qualitatives. À partir d'un bref survol sur ces articles, on peut voir que les recherches quantitatives dessinent un panorama sur le plagiat dans le monde, en donnant des réponses sûres : la quantité d'élèves qui plagient, les dimensions statistiques de la connaissance sur le concept du plagiat et les mécanismes les plus utilisés dans ce processus.

Nous avons trouvé aussi des études qualitatives. Le travail de Power (2009) constitue un point de départ pour les chercheurs qui mènent une étude qualitative sur ce sujet. Ce chercheur approfondit le thème du plagiat à partir des interviews et de groupes de discussion avec trente et un étudiants et étudiantes du baccalauréat, de la première et de la deuxième année, de plusieurs programmes dans une université du Maine aux États-Unis.

Ce qui doit être relevé dans cette étude, ce sont les catégories d'analyse : relations de pouvoir entre enseignants et élèves, capital intellectuel des élèves et la nécessité de s'approprier des œuvres d'autres auteurs sans leur donner les crédits, le pourquoi du plagiat, les règles d'éthique, les principales motivations pour plagier — la culpabilité, les jugements moraux, la peur de la punition — comment les étudiants voient leur propre plagiat et le plagiat des autres, les justifications et les malentendus sur le plagiat.

Power déclare qu'il existe des différences entre la pensée des étudiants et des professeurs sur le plagiat. Ensuite elle nous dit qu'on ne doit pas stigmatiser un étudiant comme malhonnête parce qu'il n'a pas une vaste compréhension du plagiat.

Dans nos premières recherches menées au Brésil lors de nos études de maîtrise et de doctorat, nous avons travaillé avec une méthodologie qualitative. Nous avons proposé des entretiens avec des groupes d'enseignants, d'élèves, d'étudiants et d'enseignants. Cette méthodologie nous a aidé à préciser ce que pensent tous les groupes participants sur les

enjeux du plagiat. En ces termes, nos recherches ont été riches, nous aidant à comprendre les diverses compréhensions sur le plagiat dans l'espace scolaire et universitaire.

Toutefois, nous ne pouvons pas mesurer l'occurrence du plagiat dans les populations ciblées par nos recherches. Toutefois, nous savons que l'ampleur du phénomène doit être connue, mais ne peut être connue qu'avec des enquêtes quantitatives. Avoir une idée du nombre d'étudiants ou d'élèves plagiaires est fondamental pour qu'on puisse créer des stratégies fructueuses pour combattre le plagiat. En fait, nous travaillons dans une optique qualitative, mais nous ne renions pas les recherches quantitatives, car les deux types de recherche sont complémentaires.

Nous pouvons dire que les articles présentés plus haut, dont certains sont quantitatifs et d'autres qualitatifs, présentent d'excellentes références, car ils ouvrent des voies méthodologiques pertinentes pour notre propre recherche. Ils sont de bons exemples du type de recherche mixte quantitative/qualitative qui vise à la fois à exposer un large panorama sur la situation du plagiat, et à comprendre les expériences individuelles du plagiat. Il faut, au-delà d'un large panorama, connaître les zones nébuleuses de la pensée humaine sur le sujet ciblé.

Ainsi, notre recherche au Québec se situe dans une ère entre le quantitatif et la qualitatif. Néanmoins, même si les procédures de notre recherche comportent des données quantitatives, nous ne pouvons pas dire qu'elle est exclusivement quantitative. En fait, nous n'avons pas cherché à cibler un nombre de participants précis qui permettrait d'avoir une vision exhaustive sur le plagiat d'un point de vue statistique. Nous n'avons pas les fonds nécessaires pour réaliser une grande recherche statistique avec ce que cela comporte en termes d'outils informatiques de cueillette de données, de nombre de chercheurs impliqués, d'analyse de données, etc. Nous étions seul à mener cette recherche à l'intérieur de la durée très limitée des études doctorales. Donc, nous avons dû nous concentrer sur une recherche de moindre envergure.

Par conséquent, il est préférable de classer notre recherche comme étant quantitative par des aspects et qualitative par d'autres aspects. Quantitative parce que notre instrument de cueillette de données est un questionnaire proposé à un groupe d'environ 250 étudiants de

programmes en formation à l'enseignement de l'Université Laval. Qualitative parce que certaines questions ouvertes nous ont procuré des données sur la pensée des étudiants. Malgré ses limitations, notre recherche de doctorat ouvre les portes à une prochaine recherche d'ampleur plus grande. Du moins, on pourrait la considérer comme une préparation à une plus large recherche.

Il faut dire que notre idée initiale était de mener des entretiens auprès des participants. Toutefois, nos plans ont été arrêtés par l'avènement de la pandémie du Coronavirus en mars 2020. Nous avons dû changer nos procédures méthodologiques en cours de notre investigation.

4.3. Justifications pour la recherche

Les résultats de la revue de la littérature réalisée pour construire ce texte permettent de planifier ce qui doit être encore recherché. Nous savons déjà que le plagiat est un acte répandu en milieu scolaire, mais il est nécessaire de comprendre comment mieux former les futurs enseignants sur ce problème afin qu'ils évitent de pousser leurs élèves à faire du plagiat. Il s'agit d'une zone encore nébuleuse qui demande des investigations plus fouillées.

Dans cette thèse, nous désirons savoir comment les futurs enseignants pensent la question du plagiat scolaire, par exemple comment ils justifient le plagiat chez les élèves. Nous désirons savoir également à partir des réponses données pour notre enquête, comment mieux les préparer à encadrer les travaux des élèves pour éviter des situations de plagiat. Répondre à ces questions devient une voie pour améliorer la formation des enseignants en favorisant la construction d'actions pédagogiques fructueuses pour l'enseignement et l'apprentissage.

4.4. Question de recherche

Nous partons de l'hypothèse que les futurs enseignant.es de l'Université Laval manquent de connaissance sur la prévention du plagiat au niveau de leur enseignement. Ainsi, notre thèse s'inscrit dans le champ de recherche sur l'éthique et la pédagogie pour la prévention du plagiat. Rappelons notre question de recherche principale et nos questions secondaires :

Question principale :

Quelles sont les conceptions des futurs enseignants de l'Université Laval sur le plagiat scolaire?

Autour de cette question principale, nous avons d'autres questions qui peuvent nous aider à dessiner le cadre de la didactique du travail de recherche scolaire dans une perspective éthique.

Ces questions sont au nombre de 5.

- a) Comment les futurs enseignant.es considèrent-ils le plagiat en général?**
- b) Comment voient-ils la question du plagiat à leur niveau d'enseignement?**
- b) Ont-ils un regard punitif ou éducatif sur le plagiat?**
- c) Comment résoudre-ils des dilemmes moraux sur le plagiat?**
- d) Quelles actions éthiques et pédagogiques doivent-ils utiliser pour prévenir ou du moins pour minimiser le plagiat?**

4.5. Objectifs

En accord avec nos présupposés, les objectifs d'origine de cette recherche doctorale sont les suivants :

- 1) Connaître le jugement éthique des futurs enseignant.es sur le plagiat.**
- 2) Colliger, par des études de cas et de dilemmes, les interventions éthiques et pédagogiques des futurs enseignant.es dans une situation de plagiat.**
- 3) Comparer les données colligées à l'Université Laval et nos données de recherches antérieures colligées au Brésil.**

Nous avons dû laisser tomber l'objectif 2 de notre recherche étant donné la pandémie qui sévissait au printemps 2020. En fait, nous n'avons pas pu rencontrer les étudiants pour leur présenter des études de cas sous la forme de dilemmes qui nous auraient permis de comprendre comment ils agissent avec les élèves dans une situation de plagiat. Donc, seuls les objectifs 1 et 3 ont été poursuivis.

4.6. Population ciblée

Nous avons travaillé avec des étudiant.es, futurs enseignant.es, de l'Université Laval. Nous avons choisi cette population parce qu'elle est le focus de notre intérêt. Ensuite parce que nous avons, comme possibilité, l'accès à une large population d'étudiant.es de l'Université en éducation par l'entremise du cours du professeur Denis Jeffrey – EDC 1901 Éthique et enseignement – qui regroupe des étudiant.es de divers programmes et de diverses disciplines en enseignement. Selon le titulaire du cours, 80 % de cette population d'étudiant.es, en quatrième année universitaire a un contrat d'enseignement ou ont fait de la suppléance.

Par conséquent, ils ont déjà acquis un peu d'expérience d'enseignement. Ces étudiant.es nous ont aidés à mieux comprendre leurs besoins en termes de prévention du plagiat à leur niveau scolaire (primaire et secondaire).

Le plagiat est un problème dans plusieurs milieux scolaires, ainsi nous aurions pu travailler sur le plagiat universitaire. Et nous aurions aimé le faire si nous avions eu un budget spécifique à cet effet. Par contre, nous avons le sentiment qu'il est important de travailler les questions du plagiat avec des futurs enseignants qui vont enseigner à de jeunes élèves dans une optique de prévention pour la vie, c'est-à-dire en espérant que la prévention puisse orienter leur choix s'ils deviennent étudiant.es universitaires.

4.7. Recrutement

Les étudiant.es ont été invité.es à participer à notre recherche par courriel. Nous avons préparé un courriel explicatif sur les objectifs de la recherche en les invitant à répondre à notre questionnaire en ligne. Sur ce questionnaire, d'autres informations plus précises étaient présentées.

4.8. Méthode de cueillettes de données

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons mis en œuvre la collecte de données quantitatives à l'aide d'un questionnaire. D'autre part, les données recueillies sont interprétées en comparaison avec les données obtenues dans nos recherches brésiliennes. L'étude pilote nous a donné des indications que le problème relatif au plagiat au Canada est semblable à ce que nous trouvons au Brésil.

4.9. Élaboration du questionnaire

Notre questionnaire est similaire à celui que nous avons élaboré dans nos études précédentes menés au Brésil (Dias et Eisenberg, 2015, 2017). Il a déjà été validé dans nos recherches antérieures. L'usage de ce questionnaire permettra de mener des études comparatives entre le Québec et le Brésil.

L'objectif général d'un questionnaire est de vérifier si les répondant.es possèdent des connaissances suffisantes sur le plagiat, s'ils connaissent les actions pédagogiques et éthiques pour traiter le plagiat en amont et en aval, et s'ils sont bien formés sur les problèmes de plagiat. Le questionnaire que nous avons créé comporte les cinq sections suivantes :

1) La première section porte sur la présentation des objectifs de l'enquête. Ici le chercheur explique les objectifs de la recherche et assure l'anonymat en indiquant qu'il n'existe aucun risque pour eux en remplissant le questionnaire. En plus de tout cela, cette section présente la principale question de recherche qui était la suivante : comment mieux former les enseignant.es du primaire et du secondaire pour responsabiliser les élèves sur les enjeux éthiques et pédagogiques du plagiat ?

2) La deuxième section concerne les données sociodémographiques générales. Dans cette section, nous posons des questions sur l'âge des participants, la région d'origine, le sexe, le programme d'études, le nombre d'années universitaires achevées et le statut d'emploi en enseignement.

3) La troisième section comprend nos questions sur le plagiat chez les étudiant.es universitaires. Ici les réponses nous aident à mieux connaître comment le plagiat est vu par les futurs enseignants, comment ils justifient le plagiat et ses causes. Nous avons aussi voulu savoir ce qu'ils pensent de la formation qu'ils reçoivent sur le plagiat et comment ils comptent prévenir et combattre le plagiat avec leurs élèves. Aussi, nous avons des questions sur les règles universitaires concernant le plagiat, sur leurs propres pratiques du plagiat, sur leur contact avec des étudiants plagiaires et sur leur connaissance générale du plagiat.

4) La quatrième section porte sur le plagiat chez les élèves. Dans cette section, les réponses visent à savoir comment le plagiat est traité dans les écoles où ils travaillent, en

partant de la présupposition que la majorité des futurs enseignant.es ont déjà un contrat de travail dans une école. Bref, ici nous proposons des questions sur les pratiques pédagogiques et éthiques pour éviter le plagiat et pour en discuter avec les élèves.

5) La cinquième section porte sur un aspect central de notre recherche, soit la construction de l'élève-auteur. Dans cette section, les répondant.es pouvaient choisir des alternatives pour nous aider à élucider comment ils perçoivent le travail de recherche à l'école et comment il devient possible de former un élève-auteur.

Les réponses à ces questions devaient nous permettre de proposer des stratégies pédagogiques pour une formation sur le plagiat pour les futurs enseignants, mais aussi pour les enseignants en pratique. Ce pourra être un module de formation en ligne comme un MOOC d'une durée d'une heure qui pourra être accessible à tous les enseignant.es du Québec, mais aussi des autres pays francophones.

Nous avons utilisé la plateforme Google pour l'étude pilote et cela a très bien fonctionné. C'est pourquoi nous l'avons utilisé de nouveau pour le questionnaire de notre recherche. Cet outil est pratique, car il nous permet de visualiser les réponses sous forme de tableaux.

Pour des questions éthiques d'anonymat et de confidentialité, aucune donnée ne permet d'identifier les répondant.es. Il faut dire que notre projet de doctorat a été présenté au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (CÉRUL), lequel nous a donné l'approbation pour mener notre investigation.

Chapitre 5

Résultats

5.1. Informations générales

Dans ce chapitre nous présentons les résultats les plus pertinents de notre recherche doctorale. Nous avons recueilli des données durant les années scolaires 2019, 2020 et 2021, donc sur trois années. Les étudiants.es de chaque cohorte possèdent des caractéristiques similaires. Ce sont des étudiants qui terminent leur baccalauréat pour l'enseignement au primaire et au secondaire. Nous avons reçu 363 réponses sur une possibilité de 740 étudiants. Ce qui signifie que 50 % de cette population d'étudiant.es a accepté de participer à notre recherche.

C'est un très bon nombre, car évidemment, la participation n'était pas obligatoire. Cela montre d'emblée l'intérêt des étudiant.es pour le thème du plagiat, et comme nous le verrons, pour une formation plus approfondie sur le plagiat. Ce qui est très positif, car ils prennent très au sérieux les questions du plagiat, autant pour leur propre formation universitaire que pour la formation des jeunes.

Tableau 1 – Nombre de réponses

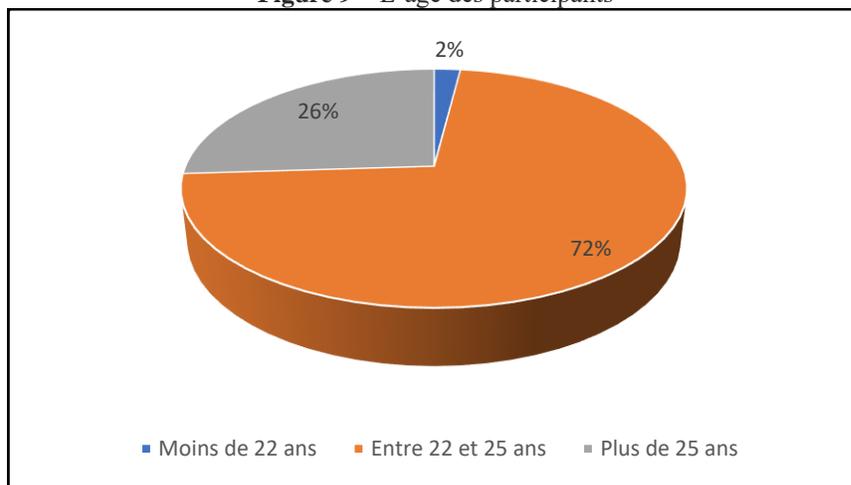
ANNÉE	RÉPONSES	TOTAL D'ÉTUDIANTS
2019	136	260
2020	115	250
2021	112	230
TOTAL	363	740

Source : élaboré par l'auteur

5.2 Réponse à la question 1 : L'âge des participants

Notre enquête montre que l'âge des participants se situe en moyenne à 23 ans. Le graphique suivant présente un panorama de l'âge des étudiant.es.

Figure 9 – L'âge des participants



Source : élaboré par l'auteur

Comme nous pouvons le voir, la grande majorité des répondants ont entre 22 et 25 ans. Seulement 2 % des participants ont moins de 22 ans et 26 % ont plus de 25 ans. Il est vrai que la plupart des étudiants sont en quatrième année de formation.

Le tableau ci-dessous présente les âges par année et montre encore une fois que les participants de moins de 22 ans constituent la minorité, suivis par les étudiants de plus de 25 ans. L'âge moyen des étudiants se maintient dans les trois années 2019, 2020 et 2021 de notre enquête. Toutefois, il faut dire que les pourcentages d'étudiants âgés de moins de 22 ans et de plus de 25 ans sont aussi les mêmes.

Tableau 2 – L'âge des participants par année

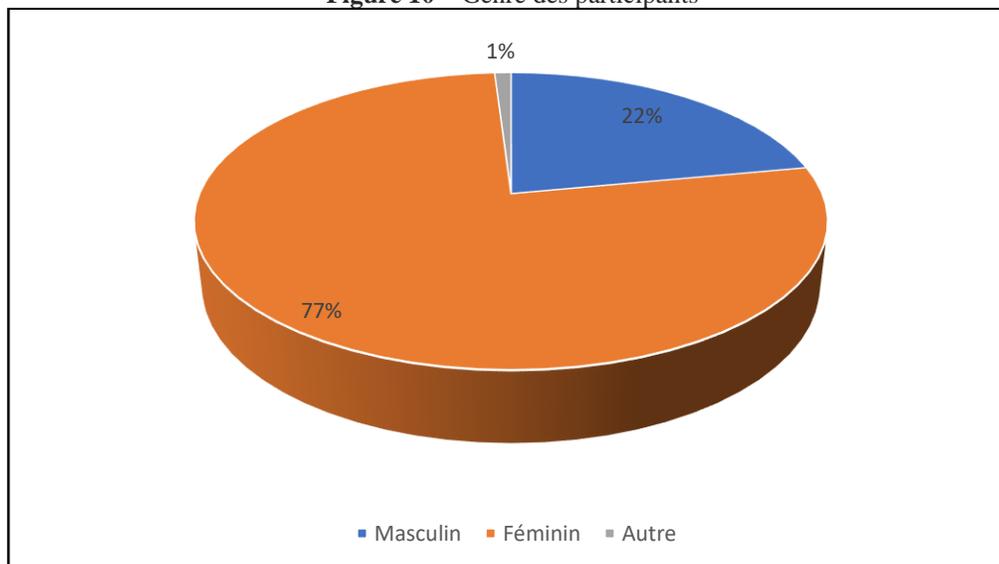
ÂGES DES PARTICIPANTS.ES			
ANNÉE	MOINS DE 22 ANS	ENTRE 22 ET 25 ANS	PLUS DE 25 ANS
2019	2	112	22
2020	4	66	30
2021	1	73	38
TOTAL	7	251	90

Source : élaboré par l'auteur

5.3 Réponse à la question 1 : Genre des participants

En ce qui concerne le genre, nos données correspondent aux données connues en enseignement. La grande majorité se déclare du genre féminin. Depuis plus de 20 ans, on observe un nombre de plus en plus élevé de femmes en enseignement. Les données officielles du ministère révèlent que les femmes représentent 82 % des effectifs enseignants.

Figure 10 – Genre des participants



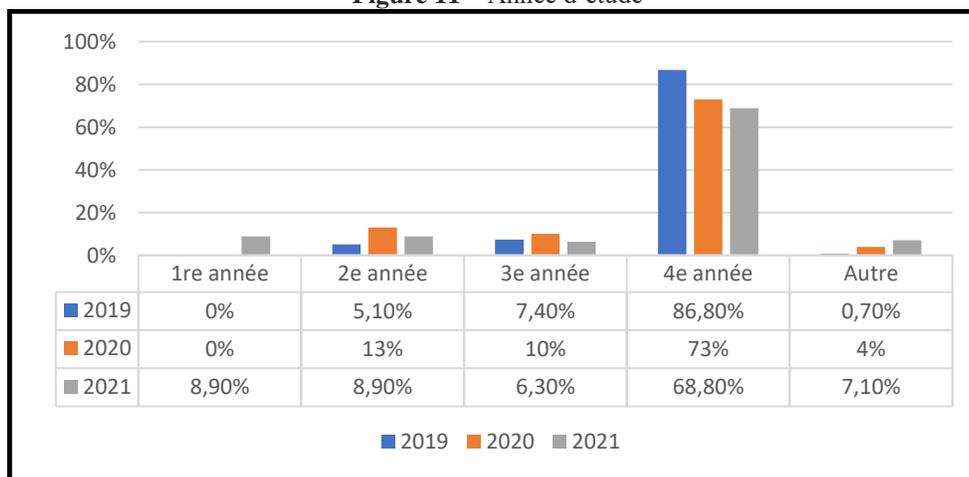
Source : élaboré par l’auteur

Nos données ne causent aucune surprise, puisque dans la profession enseignante prédomine le genre féminin. Le genre masculin est déclaré seulement par 22 % des participants et à peine 1 % se déclare d’autre genre.

5.4 Réponse à la question 5 : Le nombre d’années d’étude

Selon les déclarations, les participants se trouvent en :

Figure 11 – Année d’étude



Source : élaboré par l’auteur

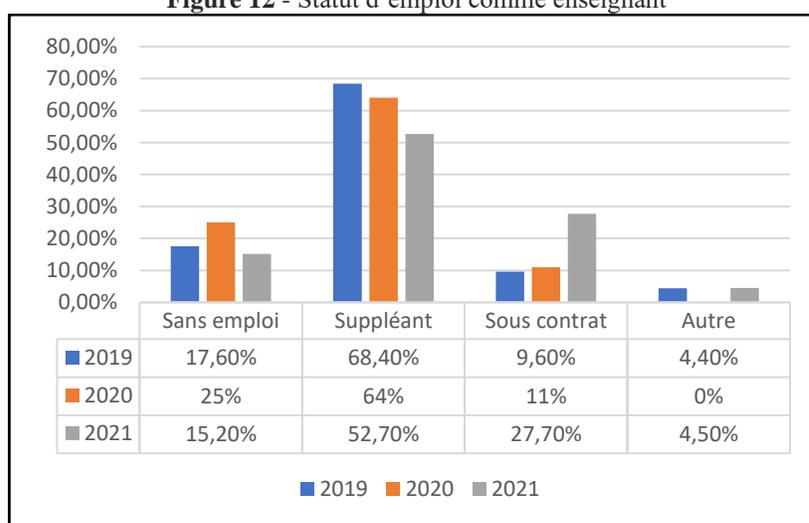
Ces données semblent très importantes, car le cours suivi par les étudiant.es se donne en quatrième année du baccalauréat. Or, il y a des étudiant.es d'autres années qui le prennent pour avancer leurs études, ou parce qu'ils sont dans un cheminement accéléré ou spécial.

Par ailleurs, selon les données recueillies, nous savons que la plus grande partie des étudiants en quatrième année de formation occupent déjà un poste en tant qu'enseignants ou réalisent de la suppléance, comme le montre le prochain tableau.

5.5 Réponse à la question 6 : Statut d'emploi comme enseignant

La plus grande majorité des participants occupent un poste d'enseignant. Selon les années, entre 50 % et 70 % d'entre eux travaillent en tant que suppléants. Une autre partie des participants a déjà un contrat en tant qu'enseignant. Cela signifie que les futurs enseignants de la quatrième année de l'Université Laval ont des expériences de travail auprès des élèves. Même plus, ils ont pris en charge des classes d'élèves. Donc ils ont été en mesure de constater des situations où il pouvait y avoir du plagiat, et ils ont été amenés à s'interroger sur l'intervention qu'ils devaient mener.

Figure 12 - Statut d'emploi comme enseignant

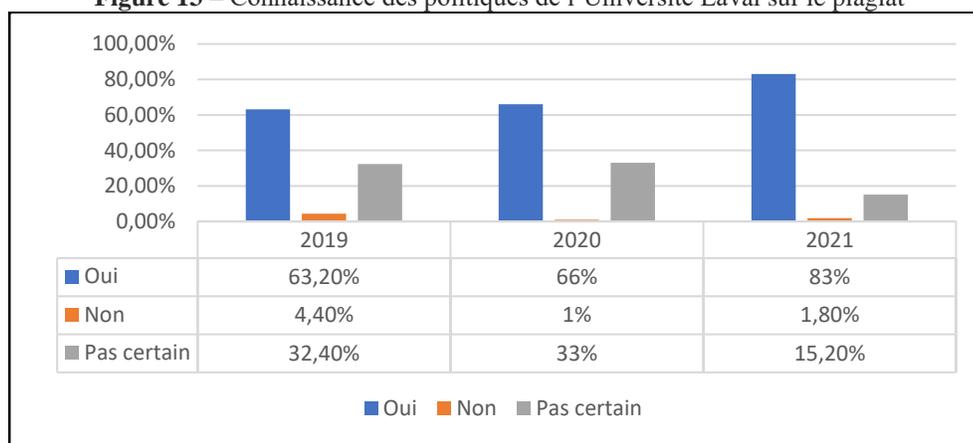


Source : élaboré par l'auteur

5.6 Réponses à la question 7 : Connaissance des politiques de l'Université Laval sur le plagiat

Les deux tiers des participants déclarent connaître les politiques du plagiat de l'Université Laval pour les années 2019 et 2020. Le nombre monte à 83 % en 2021, année pandémique où le plagiat est devenu un enjeu important dans les universités, étant donné que les cours se donnaient à distance. On a même assisté à une sorte de panique morale dans les administrations universitaires, car on pensait alors que les étudiants allaient massivement tricher dans leurs examens. Aucune donnée concrète n'a été produite à ce sujet. Était-ce un préjugé de croire que les étudiant.es allaient tricher parce qu'ils faisaient leur examen à distance? Il y aurait lieu d'aller leur demander en menant des recherches à ce sujet. Pour l'instant, on peut dire uniquement que cette idée que les étudiant.es trichent davantage lorsqu'ils suivent des cours en ligne est une hypothèse à vérifier. À cet égard, il faudrait savoir s'il y a plus de tricherie dans les cours offerts par la TÉLUQ. Nous n'avons pas de données à ce sujet. Mais il y a lieu de penser que les professeur.es de la TÉLUQ ont créé des stratégies pour contrer de possibles tricheries. Nos données montrent tout de même que plusieurs étudiant.es ne connaissent pas bien ou pas du tout les règles universitaires sur le plagiat.

Figure 13 – Connaissance des politiques de l'Université Laval sur le plagiat



Source : Élaboré par l'auteur

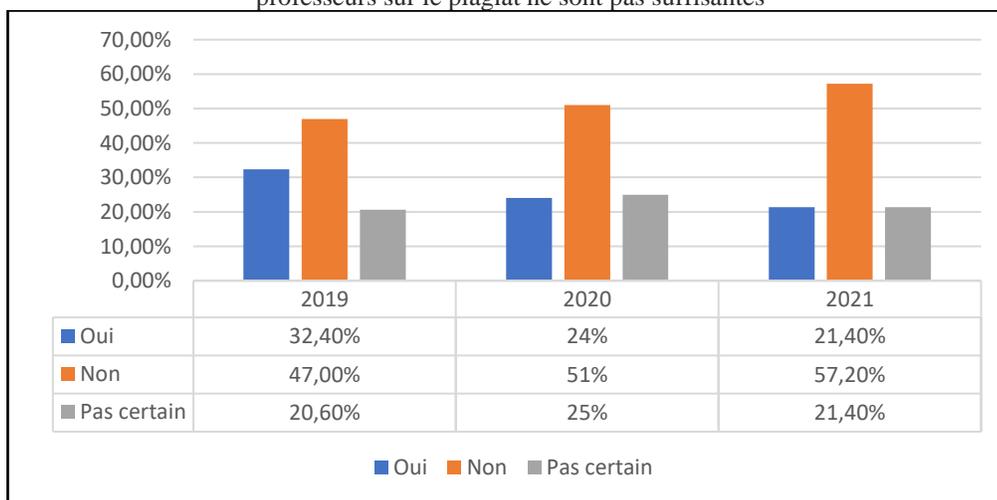
Ainsi, s'il y a des participants qui ne connaissent pas bien les politiques sur le plagiat universitaire, c'est qu'ils n'ont peut-être pas bénéficié d'une formation portant sur le sujet.

5.7 Réponse à la question 8 : Les informations données par l'université et les professeurs sur le plagiat

Avec la question 8, nous avons cherché à savoir si nous trouvions une cohérence avec les réponses à la question précédente. Cela nous interpelle si d'un côté les participants disent connaître les politiques du plagiat universitaire, et que de l'autre ils considèrent que les informations données par leurs professeurs et leur université ne sont pas suffisantes.

Pour les trois années de la recherche, les données sont semblables et les réponses « Non » peuvent être soulignées. Nous pouvons aussi constater que plus ou moins 20 % des participants de chaque année de l'étude ne sont pas certains que les informations que leur sont offertes sont suffisantes.

Figure 14 – Les informations données par mon université et mes professeurs sur le plagiat ne sont pas suffisantes



Source : élaboré par l'auteur

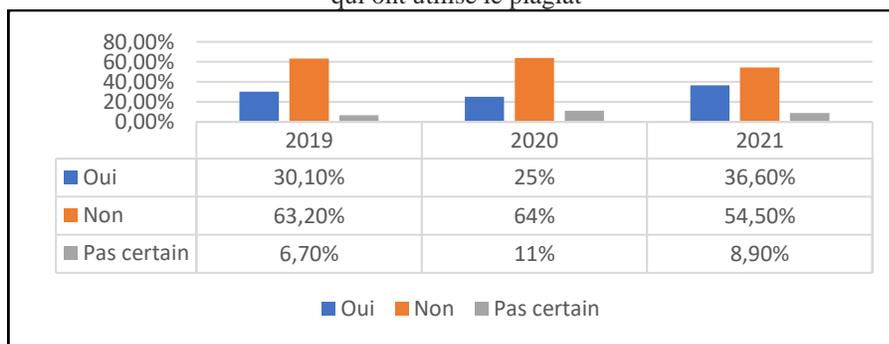
Un pourcentage de 20 % à 30 % révèle que les informations données par l'université ou par les professeurs ne sont pas suffisantes pour la compréhension du plagiat. On constate aussi une différence entre 2019 et 2020 du fait que pendant la pandémie, la question du plagiat et de la tricherie est devenue plus importante à l'université. Aussi, si nous additionnons les réponses « pas certain » et les réponses « oui », nous relevons qu'autour de 40 % des étudiants auraient des informations insuffisantes sur le plagiat.

Les données de la question précédente montraient que 30 % des étudiants considèrent qu'ils ne connaissent pas les règles universitaires sur le plagiat. On peut déduire que les étudiants pourraient recevoir plus d'informations sur le plagiat lors d'une formation spécifique.

5.8 Réponses à la question 9 : Je connais plusieurs étudiants et étudiantes à l'université qui ont utilisé le plagiat

Nous constatons un petit écart durant la période pandémique. En effet, il semblerait que les étudiants aient observé plus de plagiat en 2020 que dans les années précédentes. L'écart moyen est de 8,5 %. Il nous est très difficile d'interpréter cette donnée, car nous n'avons pas pu recueillir les justifications des étudiants. Mais l'on peut supposer que les étudiants étaient plus alertes ou plus conscients de la question du plagiat en 2020. Sinon, plus de 60 %, pour la moyenne des trois années, considère que leurs collègues ne plagient pas. La réponse « pas certain » doit être interprétée comme l'ignorance à ce sujet.

Figure 15 - Je connais plusieurs étudiants et étudiantes à l'université qui ont utilisé le plagiat



Source : élaboré par l'auteur

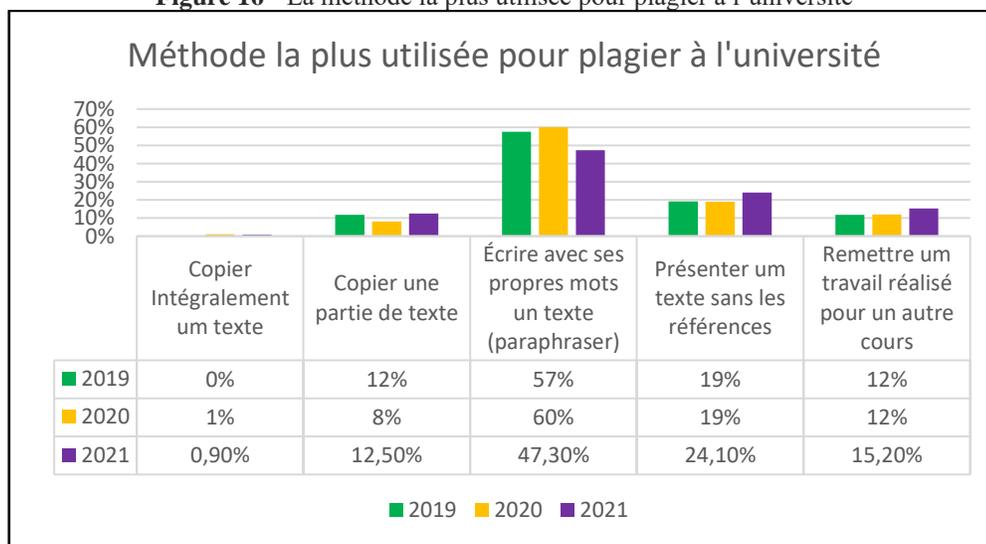
Même si les données pointent que la majorité des participants – entre 50 % et 70 % – ne connaissent pas des étudiants qui ont commis du plagiat, il faut toujours penser qu’il existe encore un pourcentage d’étudiants qui n’en n’est pas certain et un autre pourcentage qui connaît des étudiants qui ont fait du plagiat.

5.9. Réponse à la question 10 : La méthode la plus utilisée pour plagier à l’université.

Sur la méthode la plus utilisée pour faire du plagiat à l’université, les participants ont dit qu’écrire avec ses propres mots un texte, ce que nous pouvons appeler « paraphraser » est la façon la plus utilisée. Nous avons entre 47 % et 60 % des réponses pour cette réponse.

Paraphraser consiste à reproduire les textes d’autrui en ses propres mots, à prétexte de reproduire ce que les auteurs disent de façon non référencée. Or, le fait de paraphraser, lorsque les références sont données, n’est pas une forme de plagiat. Ici, on doit supposer que les étudiants qui paraphrasent ne livrent pas en même temps les références. D’autres recherches (Park, 2003; Dias et Eisenberg, 2015) montrent que ce serait la forme de plagiat la plus utilisée dans le monde universitaire.

Figure 16 - La méthode la plus utilisée pour plagier à l’université

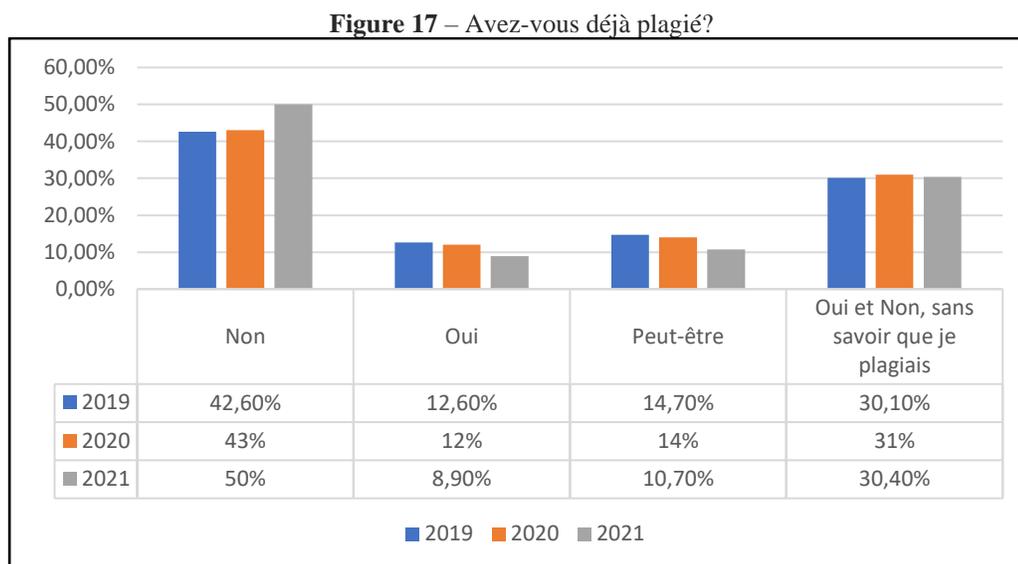


Source : élaboré par l’auteur

Selon les étudiants, les autres méthodes les plus utilisées pour plagier à l'université sont le fait de présenter un texte sans références (19% à 24%), le fait d'omettre les références (8% à 12%) et le fait de copier un texte (12% à 15%). Les étudiants disent toutefois qu'ils sont rares ceux qui copient intégralement un texte (0% à 1%). Un texte intégralement copié pourrait faciliter le travail de reconnaissance du plagiat par les professeurs. Les données sont sensiblement les mêmes d'une année à l'autre.

5.10 Réponse à la question 11 : Avez-vous déjà plagié?

Les réponses données à cette question sont très éclairantes. D'abord, nous pouvons vérifier que plus de 40% des participants disent ne pas avoir fait du plagiat pendant leur vie universitaire. Toutefois, 25% des étudiants disent « oui » ou peut-être. Et 30% affirment qu'ils ont déjà peut-être plagié sans le savoir.



Source : élaboré par l'auteur

Doit-on être étonné que 10% de plus d'étudiants en 2021, année de pandémie, disent qu'ils n'ont jamais plagié, alors que les institutions ont affirmé qu'il y avait plus de plagiat durant la pandémie. Les données concordent pour la réponse oui, car les données montrent qu'un moindre pourcentage affirmé avoir plagié (8,9%) comparé à 12% pour les années. Il

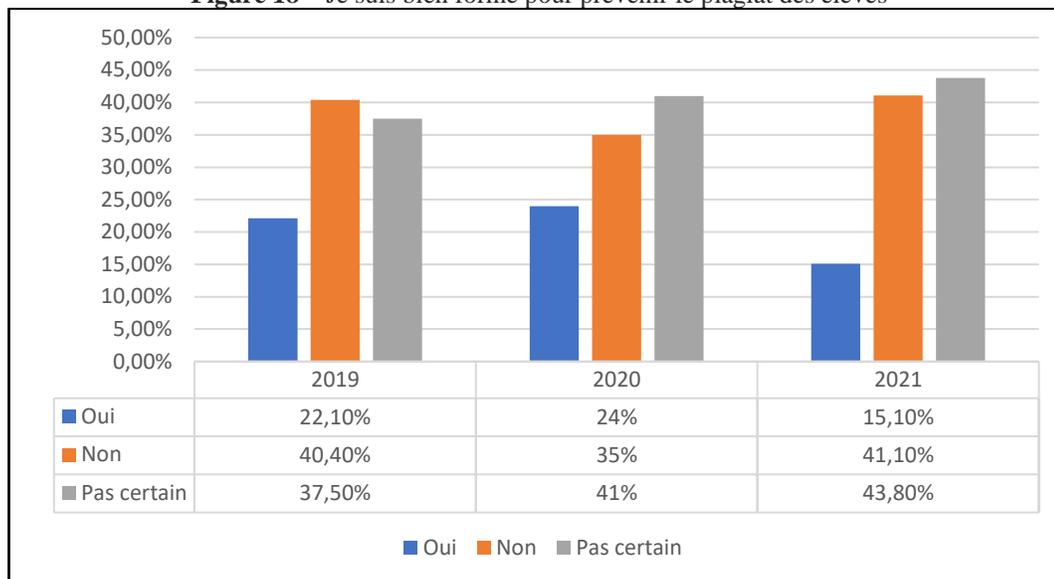
en va de même pour la réponse peut-être où il y a un écart de 4% pour entre 2021 et les autres années pour ceux qui ont répondu peut-être. Par contre, les données sont identiques pour les trois années pour ceux qui ne sont pas certains d'avoir plagiés.

Les données recueillies montrent une constante au sujet du doute d'avoir plagié. En fait, ils ne savent pas si certaines de leurs pratiques, comme paraphraser un texte est du plagiat. Cela montre hors de tout doute que ces étudiants ont besoin de formations supplémentaires sur le thème du plagiat et de la tricherie scolaires. Nous avons voulu savoir, à cet égard, si les étudiants avaient reçu une formation pour prévenir le plagiat chez les élèves à qui ils vont enseigner. Évidemment, la réponse à cette question est en même temps révélatrice de leurs propres connaissances sur leurs pratiques de plagiat, dans la mesure où ils ne sont pas certains que ce qu'ils font est du plagiat.

5.11 Réponses à la question 12 : Je suis bien formé pour prévenir le plagiat des élèves

Les étudiants ont répondu « non » ou « qu'ils ne sont pas certains » que leur formation pour prévenir le plagiat soit adéquate. C'est surtout en 2021, année de pandémie où la question du plagiat devient centrale, que les étudiants se sentent « démunis » sur la question de la prévention du plagiat. En 2021, ils sont uniquement 15% à penser qu'ils sont bien formés pour contrer le plagiat. Cela révèle un grand besoin.

Figure 18 – Je suis bien formé pour prévenir le plagiat des élèves



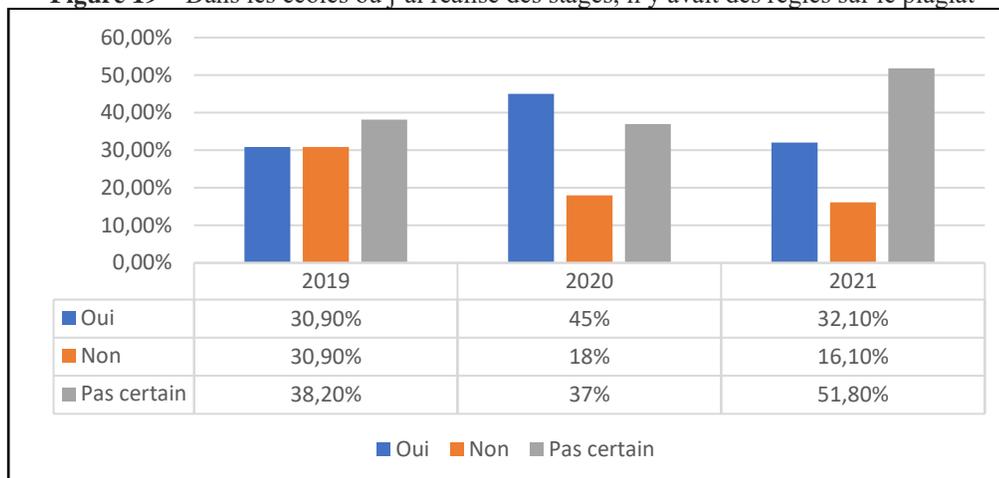
Source : élaboré par l'auteur

5.12 Réponses à la question 13 : Dans les écoles où j'ai réalisé des stages, il y avait des règles sur le plagiat

Dans cette question, les participants étaient invités à se pencher sur les règles au sujet du plagiat lors leurs stages. Notre objectif avec cette question était de savoir s'ils peuvent compter sur les règles scolaires en appui à leur intervention dans une situation de plagiat. Selon les données, les réponses « non » et « pas certain » sont majoritaires pour les trois années d'enquêtes. Ces résultats montrent par conséquent une méconnaissance des règles sur le plagiat dans les écoles.

En 2020 et en 2021, nous pouvons percevoir qu'ils existent plus de « oui » que de « non » déclarés. Toutefois, la réponse « pas certain » est encore très grande pour ces deux années. Avec notre regard éducatif, il faut considérer l'indécision ou l'ignorance des participants. Ou bien ils ne le savent pas, ou bien les écoles n'ont pas de règles écrites sur cette question. Chaque enseignant peut alors donner ses propres règles qu'il fait valoir selon les situations scolaires. Enfin, il faudrait mener une étude dans les écoles pour savoir s'il existe de telles règles.

Figure 19 – Dans les écoles où j’ai réalisé des stages, il y avait des règles sur le plagiat



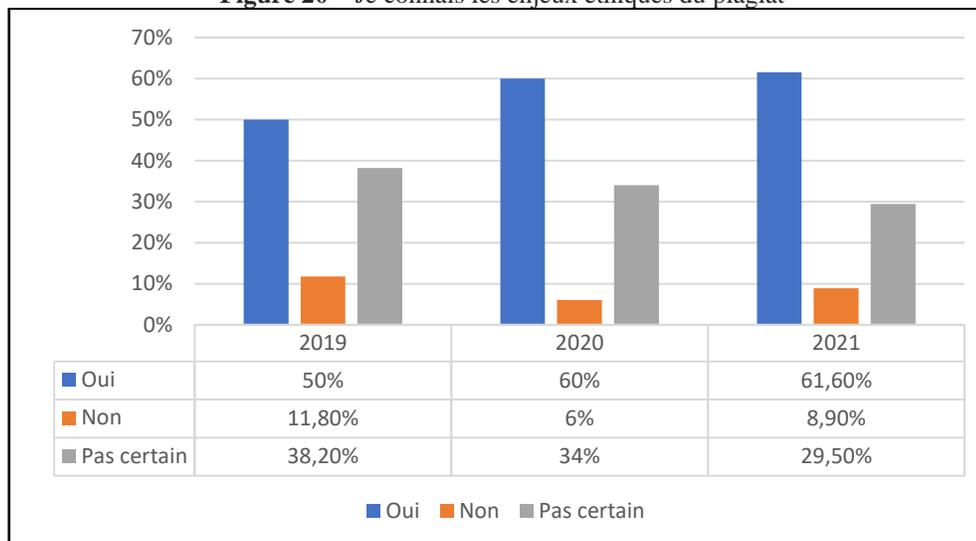
Source : élaboré par l’auteur

5.13 Réponse à la question 14 : Je connais les enjeux éthiques du plagiat

En ce qui concerne la connaissance des enjeux éthiques du plagiat, la plupart des participants déclarent savoir de quoi il s’agit. Une petite partie d’entre eux déclare ne pas savoir et, sur les trois années de l’enquête, les réponses « pas certain » occupent la deuxième position.

Ainsi, nous pouvons faire deux analyses différentes : la première en soulignant que la majorité des étudiants sont au courant des implications éthiques lorsque les élèves font un travail. D’autre part, nous pouvons analyser les données avec un regard éducatif, axé sur les préoccupations des futurs enseignants, et dire que même si la majorité d’entre eux connaît les enjeux éthiques du plagiat, il y a une parcelle des répondants qui ne les connaissent pas. Il y a aussi le groupe des « pas certain » qui représente un pourcentage considérable dans ce tableau (autour de 30 %).

Figure 20 – Je connais les enjeux éthiques du plagiat



Source : élaboré par l’auteur

Pour chacune des questions, nous avons ajouté « pas certain » comme choix de réponse, car nous savions que des répondants pouvaient être dans une situation d’hésitation. Nos résultats montrent bien que plusieurs étudiants sont dans une situation d’incertitude pour l’ensemble de nos questions. Si nous avions mis les seuls choix « oui » et « non » comme réponses, nous les aurions alors obligés à être dans une position de connaissance, alors qu’avec le choix « pas certain », nous avons voulu respecter leur position d’ignorance. La position d’ignorance, en fait, confirme nos hypothèses de recherche.

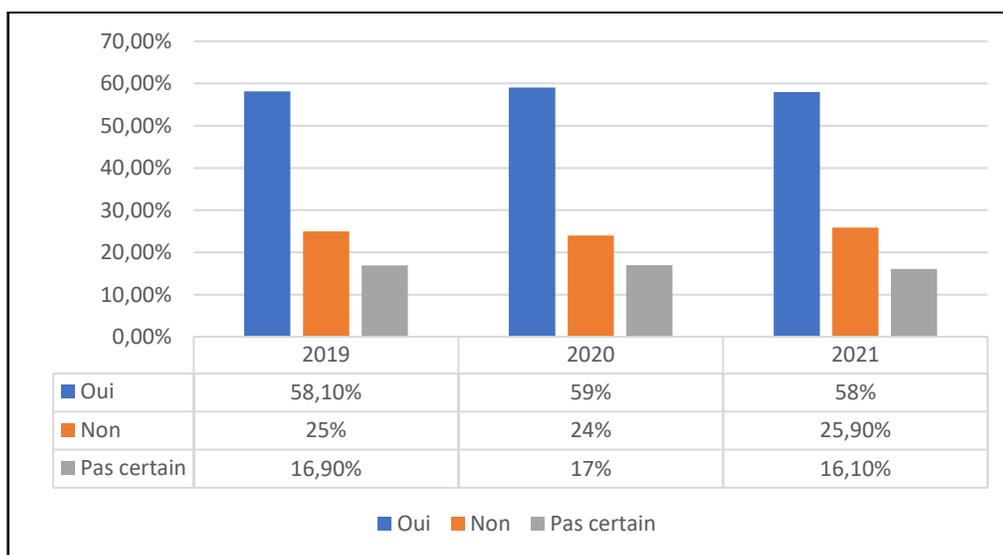
5.14 Réponse à la question 15 : lorsque les élèves ont à effectuer un travail de recherche, je leur explique les règles d’utilisation des contenus puisés sur Internet pour éviter le plagiat

Les questions 15 à 18 visent à vérifier les connaissances des étudiants sur les interventions préventives pour contrer le plagiat. Ces questions permettent de savoir s’ils ont un regard éthico-pédagogique sur le plagiat.

Pour la question 15, « lorsque les élèves ont à faire un travail de recherche, je leur explique les règles d'utilisation des contenus puisés sur Internet pour éviter le plagiat », nous avons trouvé les réponses suivantes :

- a) **La majorité des répondants des trois années expliquent aux élèves les règles d'utilisation des contenus puisés sur l'Internet pour éviter le plagiat;**
- b) **Plus de 20% d'entre eux répondent qu'ils ne leur expliquent pas les règles;**
- c) **Entre 16 à 17% d'entre eux ne sont pas certains sur ce qu'il faut faire. Ou bien, ils ne savaient pas quoi faire pour prévenir le plagiat.**

Figure 21 – Lorsque les élèves ont à effectuer un travail de recherche, je leur explique les règles d'utilisation des contenus puisés sur Internet pour éviter le plagiat



Source : élaboré par l'auteur

Ces données sont préoccupantes dans la mesure où les étudiants qui déclarent « ne pas expliquer » comment utiliser les ressources sur le Web ou à « ne pas savoir quoi faire » pour les expliquer aux élèves sont plutôt nombreux (40 %). Est-ce à dire que bon nombre d'entre eux n'ont pas un souci pour le plagiat lorsqu'ils lisent le travail d'un élève. Ils pourraient

bien voir qu'il y a du plagiat, c'est-à-dire que des élèves ont copié mot à mot un texte du web sans en donner la référence, mais considérer la situation correcte ou acceptable. Peut-être se disent-ils que ce qui compte pour les élèves est de rendre un travail, quel qu'il soit. Ils se disent que l'élève a lu quelques textes sur le Web et qu'il a retenu un texte pour son travail; qu'il soit copié ou non n'a pas d'importance pour eux.

Toutefois, en agissant ainsi, ils donnent de mauvaises habitudes aux élèves. Ils ne les renseignent pas du tout sur les enjeux du plagiat scolaire. Aussi, ils ne s'engagent pas à montrer aux élèves comment réaliser un travail sans plagiat. Ils contribuent probablement à normaliser le plagiat, ou du moins à le banaliser.

Il n'y a pas lieu ici d'en faire une panique morale, mais de constater que la prévention éthique et pédagogique du plagiat n'est pas entrée dans les mœurs scolaires de tous les enseignants. Il est vrai que les étudiants, durant leur formation universitaire, ne rencontrent pas souvent ce type de considération.

5.15 Réponse à la question 16 : Lorsque des élèves plagient des pages sur Internet ou dans un livre, je...

Les réponses possibles étaient : Leur demande de recommencer le travail; Leur donne la note zéro; Je leur explique comment faire un travail sans plagiat; Je ne cherche pas à savoir s'il y a du plagiat.

Le tableau suivant valide des informations du tableau de la précédente question, car nous apprenons qu'il y a des étudiants qui ne cherchent pas à savoir s'il y a du plagiat dans un travail scolaire. Les pourcentages sont plus importants pour les deux premières années que pour la troisième année. En 2021, il y a une plus grande sensibilité pour le thème du plagiat.

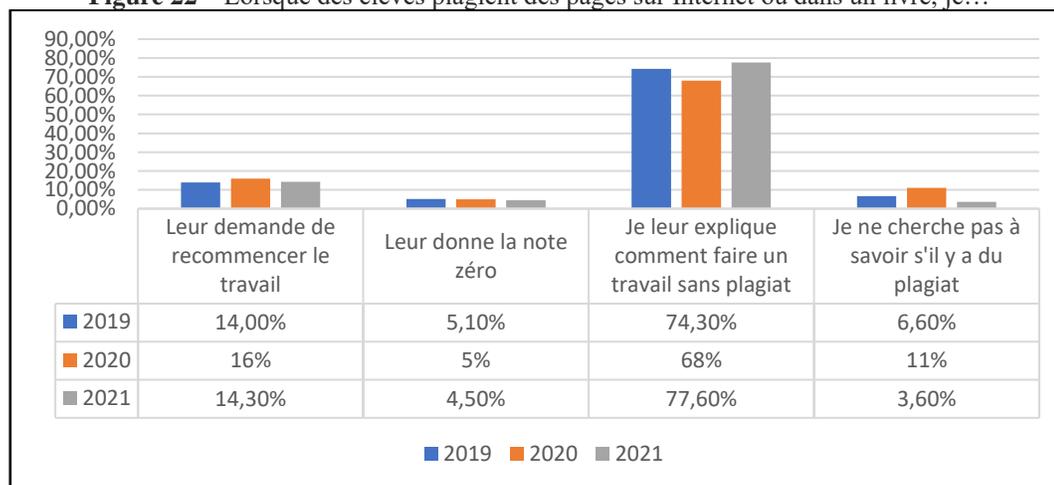
En moyenne 72 % d'entre eux vont expliquer aux élèves comment faire un travail sans plagiat. Une moyenne de 15 % va demander aux élèves de reprendre le travail sans faire de plagiat pourrait-on penser. Cela en tout fait quand même plus de 87 % des étudiants. Un petit

nombre d'étudiants mettraient la note zéro, mais il se pourrait que ces étudiants expliquent aux élèves pourquoi ils mettent la note zéro. À vrai dire, s'ils avaient eu la possibilité de cocher plusieurs réponses en même temps, ceux qui mettent zéro aurait peut-être coché d'autres réponses. Les réponses ne sont pas exclusives.

D'une certaine façon, la seule réponse qui nous inquiète est celle des étudiants qui ne cherchent pas à savoir si les élèves font du plagiat. Ils sont un petit nombre qui varie entre 3,6 % et 11 %. Ces étudiants n'accordent peut-être pas d'importance au plagiat pour leurs propres travaux universitaires. On ne peut le savoir, mais on peut le suspecter.

Nos réponses ne précisent pas quels types d'explications les étudiants donneraient aux élèves. Est-ce que ce sont des explications approfondies ou superficielles? Si nous avions pu rencontrer les étudiants dans le cadre d'entretiens, nous aurions cherché à en connaître davantage sur ce point. Il est certes important de donner des directives aux étudiants, mais ils doivent donner des directives claires et précises, si possible illustrées par des exemples afin que les élèves comprennent bien les enjeux éthiques et pédagogiques du plagiat.

Figure 22 – Lorsque des élèves plagient des pages sur Internet ou dans un livre, je...



Source: élaboré par l'auteur

Donner la note zéro est une autre intervention plutôt légaliste qui s'oppose à une intervention de type éthico-pédagogique. En fait, donner la note zéro signifie que la

responsabilité du plagiat est exclusivement mise sur les élèves sans considérer qu'ils peuvent être dans l'ignorance de faire du plagiat.

En somme, ne pas vérifier s'il y a du plagiat dans un travail est implicitement une façon de se désengager des problèmes de plagiat. Si l'enseignant ne donne pas de directives sur le plagiat et s'il ne cherche pas à vérifier si ses élèves font du plagiat, on peut supposer que ses élèves plagient par l'ignorance des élèves à ce sujet. Par conséquent, ils n'en sont pas entièrement responsables.

5.16 Réponse à la question 17 : Pour éviter le plagiat

Pour cette question, les étudiants ont coché une seule réponse, alors qu'ils auraient pu en cocher plusieurs. Nous devons considérer ce détail dans notre discussion, car nous savons que les réponses ne sont pas exclusives.

Quand nous demandons aux étudiants quel genre d'action ils mettraient en œuvre pour éviter le plagiat, au moins 50 % des étudiants choisissent comme option « accompagner les élèves pas à pas dans leur travail de recherche ». Cela indique que les intentions des étudiants s'inscrivent dans un contexte éthico-pédagogique et non dans un contexte punitif.

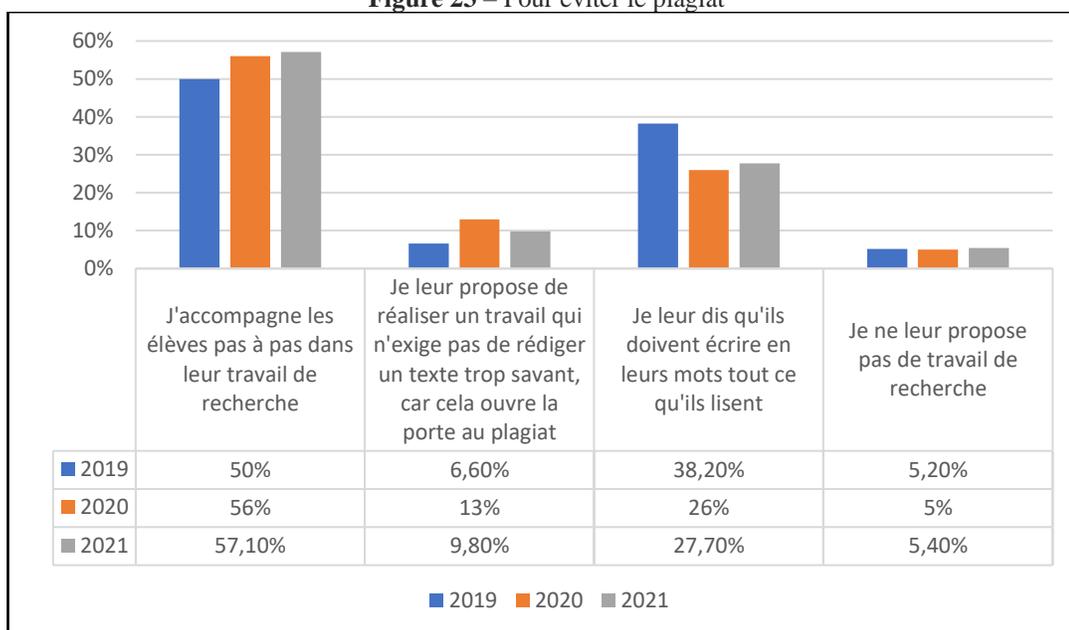
Ensuite, la réponse « Je leur dis qu'ils doivent écrire en leurs mots tout ce qu'ils lisent » (entre 36 % et 38,2 %) occupe la deuxième position. Cette réponse montre que les étudiants sont conscients que l'élève doit paraphraser un texte en évitant de le copier. Toutefois, nous ne savons pas si les étudiants donneraient aux élèves des indications précises pour paraphraser et pour donner des références. Le fait est que, même dans les cours universitaires, les étudiants ne savent pas bien comment indiquer les références. Nous l'avons constaté lorsque nous avons corrigé des travaux pour des professeurs. Pourtant, les instructions pour utiliser l'APA sont données aux étudiants en début d'année. Aussi, on peut penser que tous les professeurs à l'université utilisent un système de références conventionné.

Aussi, il est impossible de dire si les participants savent qu'une paraphrase non référencée constitue du plagiat. Les pratiques pour paraphraser un texte doivent être connues,

car il est si facile de trouver, sur le Web, un texte qui répond au besoin d'un travail. Comment savoir si les enseignants montrent aux élèves comment résumer un texte en leurs propres mots. Enseigne-t-on vraiment au primaire et au secondaire comment résumer en ses propres mots un texte papier ou numérique?

Il est possible de penser que la préoccupation d'un enseignant pour amener ses élèves à éviter le plagiat est la plus importante. Nous reviendrons sur cette idée dans la partie discussion de la thèse.

Figure 23 – Pour éviter le plagiat



Source : élaboré par l'auteur

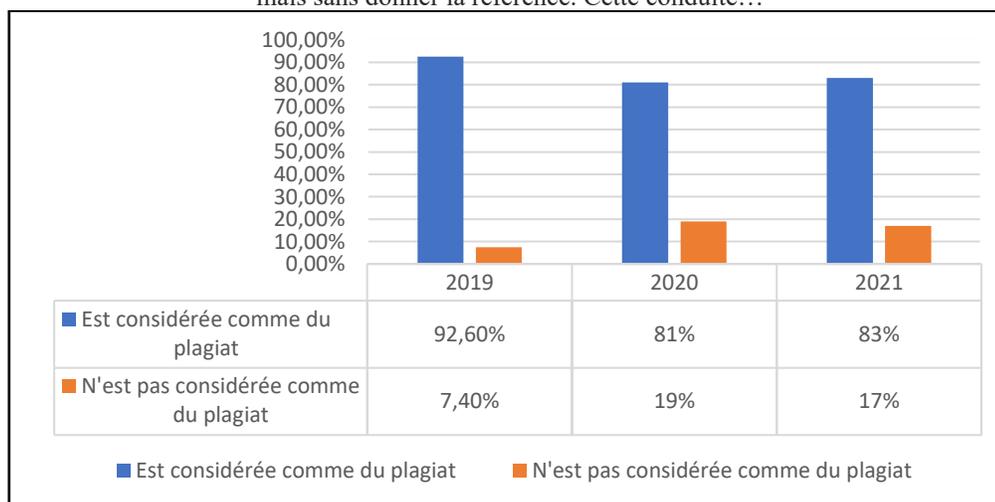
Dans ce contexte du combat du plagiat, les données montrent qu'il y a un petit pourcentage (6,6 % à 13 %) qui a opté pour la réponse « proposer de réaliser un travail qui n'exige pas de rédiger un texte trop savant, car cela ouvre la porte au plagiat ». Cette réponse représente un petit pourcentage, néanmoins, nous nous sommes demandé pourquoi ils n'ont pas coché la première réponse puisqu'ils sont conscients que les élèves peuvent plagier lorsqu'ils réalisent un travail.

Enfin, environ 5 % des étudiants ne proposent de travail de recherche. Cela pourra sembler étonnant, mais nous n’oublions pas qu’il y a des étudiants de plusieurs programmes dans le cours d’éthique enseignante qui a été notre pôle de recrutement. Il y a notamment des étudiants dans des programmes en formation professionnelle, en anglais et en art. Ce sont des cours où il y a moins de possibilités de travaux longs.

5.17 Réponse à la question 18 : Un élève a écrit un texte en changeant les mots d’un document consulté, mais sans donner la référence. Cette conduite...

Les étudiants devaient compléter la proposition de cette question par oui ou par non. La majorité des étudiants, pour chaque année, considère que c’est du plagiat.

Figure 24 – Un élève a écrit un texte en changeant les mots d’un document consulté, mais sans donner la référence. Cette conduite...



Source : élaboré par l’auteur

Pour l’année 2019, presque 93 % des étudiants considèrent que c’est du plagiat, mais ce chiffre est plus bas de 10 points pour les autres années. Comment expliquer cet écart? Nous pensons que les pratiques pour paraphraser ne sont pas encore bien connues. Enfin, elles pouvaient l’être en 2019, mais elles sont moins connues en 2020 et en 2021

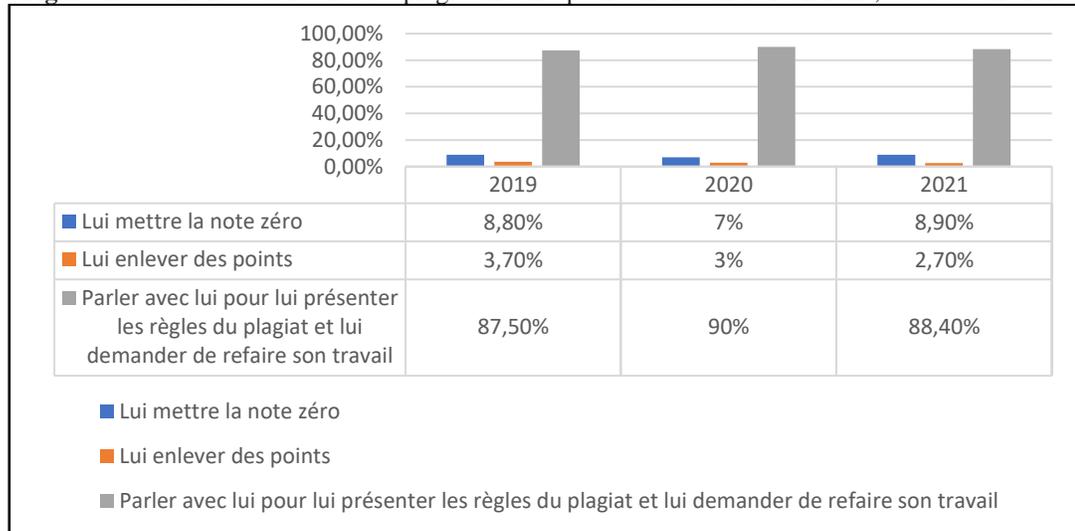
En effet, moins de 20 % des réponses indiquent que les participants ne considèrent pas la paraphrase non référencée comme du plagiat. Nous pouvons du moins savoir que les professeurs en formation à l'enseignement doivent clarifier cette question avec leurs étudiants, autant pour leurs propres travaux que pour les travaux qu'ils feront faire à leurs élèves.

5.18 Réponse à la question 19 : Un élève de la classe a plagié un texte pour son travail de recherche, vous devez alors :

Dans cette question, les participants sont mis en contact avec une situation hypothétique de plagiat : « Un élève de la classe a plagié un texte pour son travail de recherche, vous devez alors... ». Cette question permet de confirmer les réponses à des questions précédentes puisque les réponses à celles-ci indiquent que presque 90 % des étudiants vont discuter avec les élèves des règles du plagiat et de refaire le travail. Cela indique une pensée éthico-pédagogique pour traiter les cas de plagiat, puisque les étudiants adhèrent à une philosophie formative de l'évaluation.

Pour cette question, moins de 10 % des participants déclarent mettre la note zéro. Cette donnée est un peu plus élevée que la réponse à la question 16 (5.15) qui était de 5 %. Il s'agit d'une vision punitive du plagiat qui met la responsabilité du plagiat sur le dos des élèves sans considérer qu'ils peuvent en ignorer les règles.

Figure 25 – Un élève de la classe a plagié un texte pour son travail de recherche, vous devez alors:



Source : élaboré par l’auteur

Dans la même ligne de réflexion, il y a encore une petite parcelle de réponses, – moins de 4 % –, qui indiquent que les futurs enseignants enlèveraient des points au travail d’un élève plagiaire. Par conséquent, autour de 10 % des étudiants ont une philosophie punitive de l’évaluation.

5.19 Réponse à la question 20 : Il est important de présenter aux élèves des consignes claires sur le plagiat avant chaque travail afin qu’ils connaissent l’importance d’éviter le plagiat

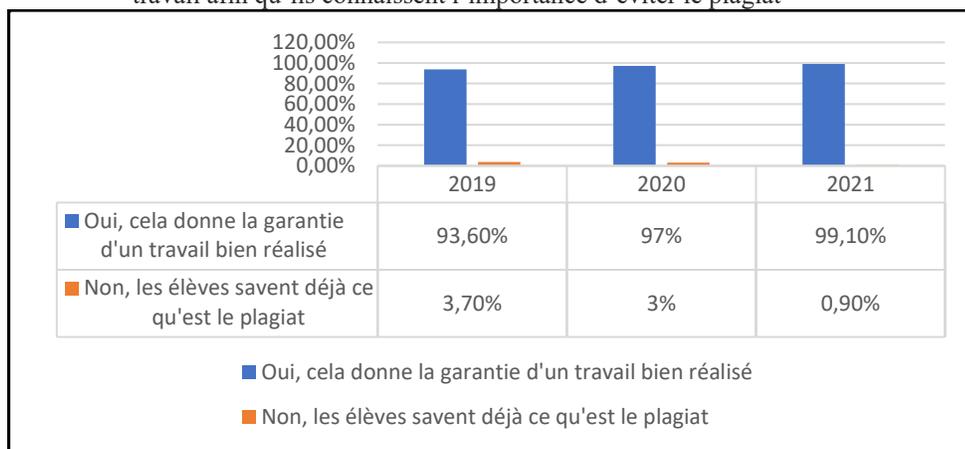
À titre de confirmation de la question précédente, nous avons demandé aux participants de nous dire « s’il est important de présenter aux élèves des consignes claires sur le plagiat avant chaque travail afin qu’ils connaissent l’importance d’éviter le plagiat ».

Plus de 93 % d’entre eux ont affirmé que « oui, cela donne la garantie d’un travail bien réalisé ». Il faut souligner que nous ne mettons pas en valeur ici ce que les étudiants comprennent comme un travail bien réalisé.

Le tableau ci-dessous permet de voir qu’il y a uniquement une petite parcelle de participants qui optent pour la réponse « Non, les élèves savent déjà ce qu’est le plagiat ». On

peut se demander pourquoi les étudiants pensent que les élèves connaissent les règles sur le plagiat, alors qu’eux-mêmes disent ne pas les connaître.

Figure 26 – Il est important de présenter aux élèves des consignes claires sur le plagiat avant chaque travail afin qu’ils connaissent l’importance d’éviter le plagiat



Source : élaboré par l’auteur

5.20 Réponse à la question 22 : Pourquoi pensez-vous que les élèves utilisent le plagiat?

Nous avons demandé aux participants leurs opinions sur les motivations qui poussent un élève à faire du plagiat. Cette question a comme objectif de vérifier le regard des futurs enseignants sur les élèves en ce qui concerne le plagiat à l’école.

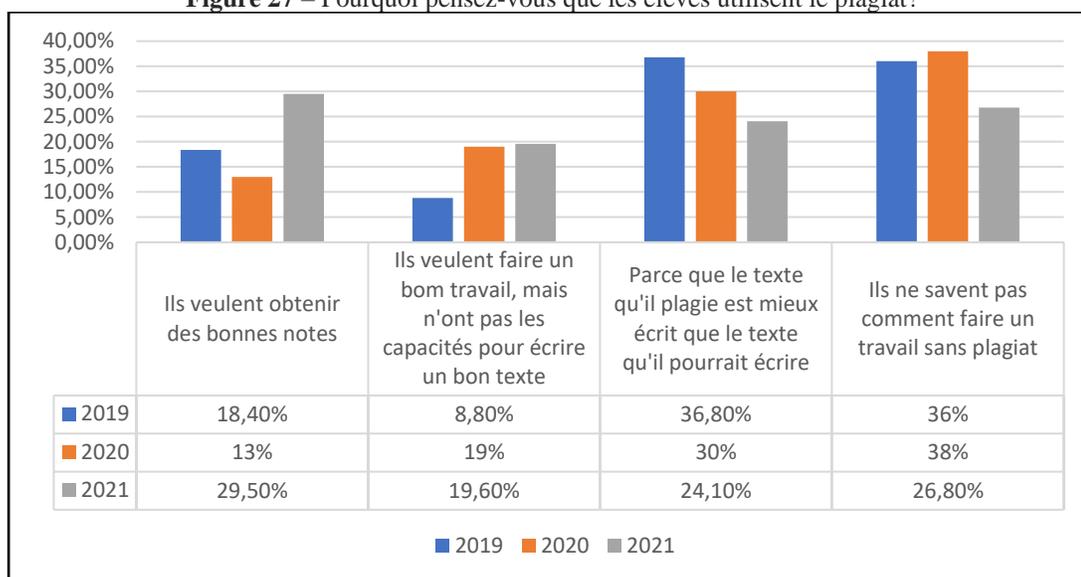
Selon les réponses, il est possible de voir que les participants sont en majorité divisés entre « ils ne savent pas comment faire un travail sans plagiat » et « parce que le texte qu’il plagie est mieux écrit que le texte qu’il pourrait écrire ». Encore une fois, nos réponses n’étaient pas exclusives l’une de l’autre. S’ils avaient eu plusieurs choix de réponses, ils auraient pu cocher toutes les réponses. Mais nous aurions pu leur demander, avec un meilleur logiciel pour le questionnaire, de hiérarchiser leurs réponses. C’est assurément une faiblesse de notre questionnaire.

Revenons aux deux réponses qui ont rapporté le plus d’adhésion. Ces deux réponses montrent que les participants possèdent un regard éducatif sur le thème du plagiat. Cela parce

qu'ils semblent savoir que les élèves ont des difficultés à réaliser un travail sans plagiat et qu'ils savent qu'ils ne peuvent pas écrire un aussi bon texte que celui qu'ils plagient. À vrai dire, cela vaut également pour les étudiants dans leurs travaux universitaires.

Les deux autres réponses sont aussi intéressantes, car elles montrent qu'on peut comprendre le plagiat depuis différentes perspectives, puisque les étudiants ne pouvaient pas cocher plus d'une réponse, nous pouvons penser que ceux qui ont coché « pour obtenir de meilleures notes » auraient pu en même temps cocher d'autres réponses.

Figure 27 – Pourquoi pensez-vous que les élèves utilisent le plagiat?



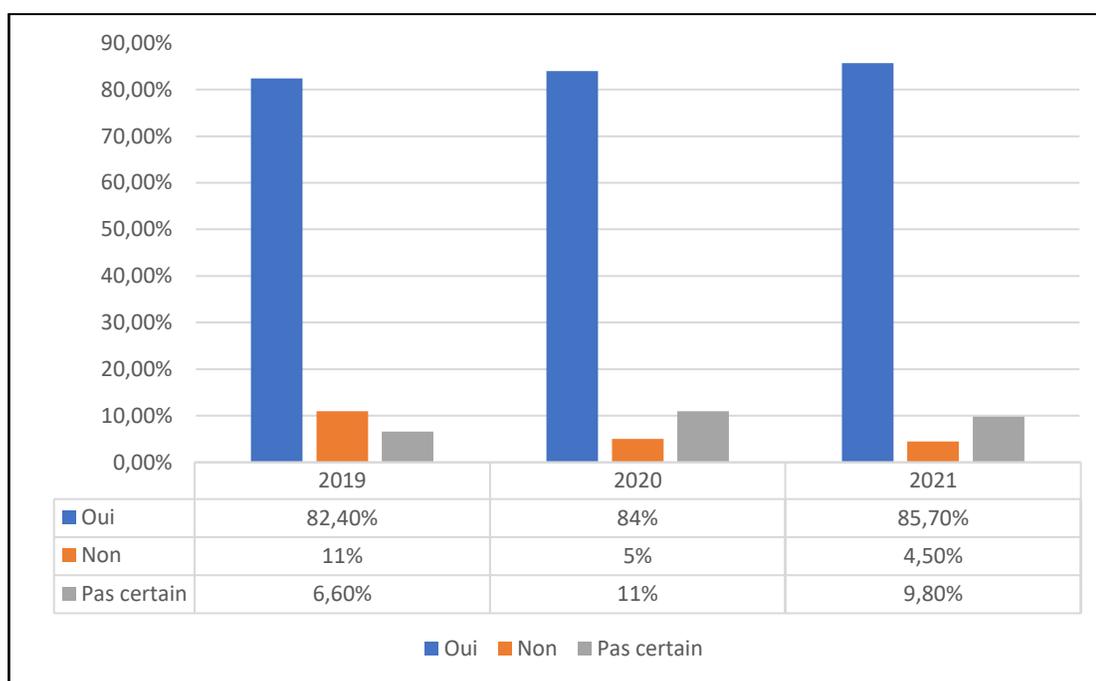
Source : élaboré par l'auteur

5.21 Réponse à la question 23 : J'aimerais avoir une meilleure formation sur le plagiat pour le prévenir en classe

Sur la nécessité d'avoir une meilleure formation sur le plagiat dans les cours de formation enseignante, les participants disent massivement « oui ». Plus de 80% des répondants souhaitent savoir comment comprendre le plagiat, comment agir quand les élèves plagient et, particulièrement, quels sont les outils pour mener un bon travail de recherche sans plagiat. Toutefois, autour de 15% des étudiants ne désirent pas de formation supplémentaire sur le plagiat. Est-ce parce qu'ils considèrent qu'ils se sont appropriés de

bonnes connaissances sur les questions éthiques et pédagogiques qui concernent le plagiat?
 Peut-être bien que oui.

Figure 28 – J’aimerais avoir une meilleure formation sur le plagiat pour le prévenir en classe



Source : élaboré par l’auteur

De toute façon, nous croyons que ce genre de formation est essentiel et chaque professeur peut donner, dans le cadre de ses cours, des parties de formation sur le plagiat, ou, au moins, présenter des directions applicables pour leurs propres cours, notamment, ce qu’ils vont considérer comme plagiat, qu’est-ce que les étudiants doivent faire pour éviter le plagiat, les directives pour rédiger un travail scolaire sans plagiat, etc.

Il est important de dire que les professeurs doivent bien connaître les pratiques de prévention du plagiat et les règles universitaires à cet égard.

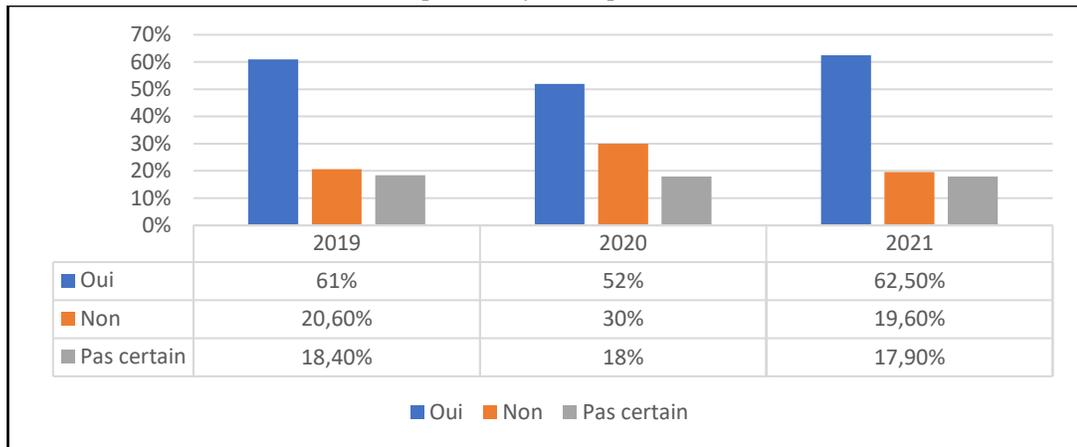
5.22 Réponse à la question 24 : Est-ce qu'il serait nécessaire d'enseigner les consignes pour éviter le plagiat dès le premier cycle du primaire

En répondant à cette question, les étudiants de notre recherche ont répondu qu'il était désirable que les consignes sur le plagiat soient enseignées depuis le premier cycle du primaire. Cette réponse a été choisie par plus de 63 % des étudiants. Un pourcentage qui varie entre 19,6 % et 30 % considère que ce genre de consignes n'est pas nécessaire dans le cycle du primaire. Enfin, une parcelle qui varie entre 17 %, 6 % et 18,4 % disent « ne pas être certain ».

Le lecteur de cette thèse pourra penser : mais doit-on enseigner les consignes sur le plagiat depuis le primaire? Est-ce une question plausible, surtout si les enfants ne savent pas ce qui constitue le plagiat et qu'ils n'ont pas à rédiger un travail de recherche, notamment en lisant des textes papiers ou numériques? Or, selon notre expérience d'enseignement au primaire, il est commun que les enfants fassent des petites recherches et qu'ils doivent rédiger des cours textes, surtout au troisième cycle du primaire. Aussi, notre expérience d'enseignement montre que les élèves copient des phrases et des images provenant du web sans savoir qu'ils devraient au moins dire d'où ils retirent ces informations. Il se peut que cette pratique scolaire qui consiste à rédiger un travail soit moins répandue au Québec. Pourtant, c'est une activité commune dans tous les pays qui misent sur les pédagogies actives où les enfants apprennent à apprendre.

Or, il est évident qu'il faut déjà savoir écrire pour rédiger un travail. Mais dans le troisième cycle du primaire, les enfants ont acquis une certaine maîtrise de la langue et peuvent déjà s'exercer à écrire quelques pages d'un travail qui est par contre bien garni d'images.

Figure 29 – Est-ce qu’il serait nécessaire d’enseigner les consignes pour éviter le plagiat dès le premier cycle du primaire

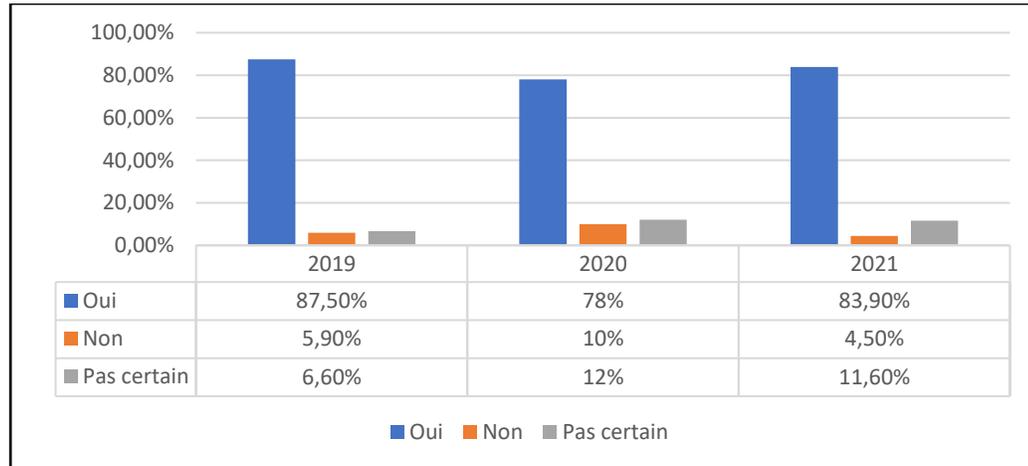


Source : élaboré par l’auteur

5.23 Réponse à la question 25 : Est-ce que le plagiat est possible dans toutes les matières enseignées à l’école?

Il existe une compréhension presque universelle que le plagiat est une constante dans les travaux de recherche liés aux sciences humaines et qu’il est difficile de plagier en mathématiques ou dans les autres matières scolaires. Toutefois, les réponses données par les participants révèlent qu’ils savent que le plagiat est possible dans toutes les matières.

Figure 30 – Est-ce que le plagiat est possible dans toutes les matières enseignées à l'école?



Source : élaboré par l'auteur

Selon le tableau ci-dessus, nous pouvons voir que plus de 78 % des enquêtés optent pour le « oui » - il est possible de retrouver du plagiat en toutes les matières scolaires. Mais entre 12 % et 22 % d'entre eux pensent qu'il n'y a pas de plagiat possible dans leur matière. Cela nous dit que les professeurs devront montrer aux étudiants universitaires que le plagiat est possible dans toutes les matières.

Chapitre 6

Discussion

Nous avons les résultats les plus pertinents pour mener une discussion qui nous conduira à l'élaboration de nos conclusions de thèse. Nous présentons la discussion à partir de chacune des enquêtes, c'est-à-dire pour chaque année d'enquête afin de faciliter la lecture en lien avec les thèmes les plus éclairants.

Pour chacune des années, nous allons faire des parallèles avec nos recherches antérieures menées au Brésil. Cela permettra de présenter les similitudes et les différences entre ce que pensent les étudiants canadiens et les étudiants brésiliens.

Nous disions que notre recherche était exploratoire et qu'elle ne visait pas à établir des vérités définitives sur le plagiat et sa prévention. D'ailleurs, comme nous l'avons montré, il n'y a pas de consensus sur les enjeux du plagiat parmi les spécialistes. Néanmoins, nos résultats peuvent être compris comme une lentille d'observation qui permet de voir le problème d'un point de vue novateur, car il n'y a pas de recherche comme la nôtre au Canada. Mais puisque nous avons déjà mené des recherches très proches de celles-ci au Brésil, notre recherche canadienne permet de mettre en lumière, par comparaison, certains de ses aspects. Nous avons qu'il y a des choses qui nous avaient échappé dans la recherche brésilienne que cette nouvelle recherche nous permet de voir. C'est la nouvelle contextualisation du regard sur le plagiat scolaire et universitaire qui est révélatrice de différences.

Nous disions aussi que la littérature scientifique qui traite du sujet du plagiat est très vaste et qu'une recension des écrits prendrait plusieurs années. Sachant cela, nous travaillons dans notre thèse canadienne avec les articles et les ouvrages le plus pertinents à la construction de notre cadre théorique et de notre compréhension de la prévention du plagiat.

6.1. Niveau de formation des participants et statut de travail des participants

Bien que le quantitatif d'étudiants participants de cette recherche doctorale ne soit pas statistiquement représentatif du total d'étudiants de l'Université Laval, d'une part, nous avons désigné un échantillon symbolique qui permet de comprendre que les étudiants – futurs enseignants – sont, pour la plupart, en quatrième année – plus de 68 % – de leur formation. D'autre part, nous avons vérifié qu'une parcelle expressive de ceux qui participent – plus de 52 % – a un travail en tant que suppléants dans une école.

Cela nous fait penser que les futurs enseignants, formés par l'Université Laval, sont en train de faire leur chemin sur le marché du travail en enseignement et que plusieurs d'entre eux n'ont pas encore développé des préoccupations sur le plagiat dans le cadre de leur enseignement comme le montrent nos données. À cet égard, ne pas connaître clairement certains concepts et ne pas savoir comment bien agir dans des cas de plagiat peut nous dire qu'il y a un manque de connaissances sur cette question d'éthique. Dans le cours d'éthique enseigné par le professeur Jeffrey, il y a maintenant un module qui porte expressément sur cette question du plagiat. Le module a été rédigé à partir des données de nos recherches au Brésil et au Canada. On peut souhaiter que ce module sur le plagiat puisse sensibiliser les futurs enseignants.

Les futurs enseignants pourront avoir, avec ce module, une vue générale de ce qu'est le plagiat et des manières éthico-pédagogiques de le prévenir. Toutefois, il faudrait vérifier auprès d'eux, dans leur classe, quelques années après leur formation, pour savoir ce qu'ils font de la question du plagiat.

6.2. Le concept de plagiat

Une des principales constatations de notre recherche concerne le concept de plagiat. En général, les études indiquent que la grande difficulté de combattre l'acte de copier/coller de manière involontaire découle de l'ignorance même des pratiques de plagiat. Aussi, puisque le plagiat se situe traditionnellement dans le champ de la prévention des délits et de

la déviance (Guibert & Michaut, 2011), il est souvent abordé en classe comme un problème de délinquance et non comme un problème éthico-pédagogique.

En effet, le plagiaire est considéré comme un délinquant qui calcule les avantages et les désavantages de ses actes. Dans cette approche, la probabilité d'être sanctionné pourrait avoir un effet de répression chez le délinquant. L'étudiant plagiaire serait apte à estimer le risque d'être démasqué. Dans les vastes études menées aux États-Unis, jusqu'à 80 % des étudiants du secondaire disent avoir triché dans un travail ou un examen, et 95 % d'entre eux affirment qu'ils n'ont jamais été pris (Strom & Strom, 2007, p. 104).

Ces études mélangent plagiat et tricherie, toutefois, toute tricherie ne constitue pas du plagiat et tout plagiat ne peut être intégralement considéré comme une tricherie. À notre avis, le plagiat serait un genre de tricherie si l'élève a comme objectif de tromper l'enseignant ou le professeur pour obtenir une meilleure note, tout en ayant la pleine conviction que ce qu'il fait est illégal et anti-éthique.

Toutefois, il y a des élèves qui ne savent pas bien ce qu'est le plagiat et qui ne distinguent pas les actions qui peuvent être considérées comme non éthiques. Pour quelques-uns, le plagiat est une copie intégrale d'un texte, d'une image, d'une chanson... Pour d'autres, une seule partie copiée peut être considérée comme du plagiat. Il y a encore ceux qui mesurent la quantité de lignes ou de paragraphes pour considérer ou non comme plagié le travail d'un élève ou d'un étudiant. D'autres possibilités sont aussi trouvées : tricher pendant un examen, remettre à un professeur ou enseignant un travail déjà présenté à un autre professeur ou enseignant. Nous trouvons aussi ceux qui disent que de paraphraser sans références est, en soi, du plagiat. (Jeffrey, 2013; Dias & Eisenberg, 2015; Dias et Jeffrey, 2018; Jeffrey et Dias, 2019).

Dans le contexte de notre recherche, bien que 60 % des participants aient soutenu « qu'écrire un texte avec ses propres mots », c'est la façon la plus utilisée pour se faire du plagiat, les réponses se divisent aussi entre les autres options suggérées, ce qui nous sert comme évidence que le concept n'est pas clair parmi les étudiants. L'Université Laval reçoit toutes les années une grande quantité d'étudiants du monde entier, de cultures diverses, avec des habitudes multiples, des valeurs éthiques et morales diversifiées, ce qui rend difficile

d'avoir un langage propre et commun à tous les étudiants, entre les étudiants et entre les étudiants et leurs professeurs.

6.3. Politique de l'Université pour combattre le plagiat (les informations données par mon université et mes professeurs sur le plagiat ne sont pas suffisantes)

Tous les programmes de l'Université Laval présentent, normalement, une réglementation sur les implications du plagiat, selon la politique universitaire de combat au plagiat. Toutefois, cela ne donne pas de garanties que les étudiants et les professeurs la consultent. Le document⁷ contenant ces informations indique ce qui pour l'Université constitue le plagiat :

S'attribuer les propos, les productions ou les idées d'autrui sans citer la source ou l'auteur; s'approprier les contenus disponibles sur Internet, en format texte, audio, vidéo, image ou autre sans citer la source ou en paraphrasant de manière inadéquate; agir de manière à contourner les règles énoncées lors des travaux de session ou d'évaluation (Politique du Plagiat – Université Laval, 2018, p. 3).

Les activités qui constituent du plagiat sont listées comme :

Copier le travail d'un étudiant ayant suivi le cours lors d'une session précédente. Réaliser un travail en mode copier-coller à partir de plusieurs sources non citées ou non contextualisées. Changer uniquement quelques mots et copier le texte intégralement (plagiat délibéré ou paraphraser de manière inadéquate). Citer en omettant les guillemets. Résumer sans attribuer l'idée à l'auteur (Politique du Plagiat – Université Laval, 2018, p. 4).

Le document présente encore des activités qui sont considérées associées au plagiat :

⁷ L'Université Laval rend disponible pour les étudiants et les professeurs, un extensif matériel sur ce qu'elle comprend comme du plagiat, ainsi comme les actions pour informer, sensibiliser et prévenir. Voir : https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/plagiat_bse_09_10_2018.pdf (accédé le 19 juillet, 2021).

Utiliser ou déposer un travail acheté ou téléchargé sur Internet. Prendre sur le Web un document ou une partie de document et le faire passer pour sien. Avoir recours à un outil de traduction en ligne ou traduire soi-même un document d'une tierce personne et le faire passer pour sien. Inventer une citation, des données ou des faits. Fabriquer ou falsifier des données ou des résultats de laboratoire ou de recherche. Remettre plusieurs copies d'un même travail, dans des cours différents, sans l'autorisation de l'enseignant. Copier un travail fourni à titre d'exemple par un collègue. Donner ou vendre à quelqu'un un travail déjà évalué ou non (pour qu'il le mette à son nom). Obtenir les questions ou les réponses avant un examen. Se faire remplacer par une autre personne lors d'un examen. Offrir, échanger ou recevoir de l'information pendant un examen. Profiter de ressources non autorisées au cours d'un examen. Copier ou tenter de tricher en regardant la copie d'un autre étudiant (Politique du Plagiat – Université Laval, 2018, p. 4).

À partir de ces observations, il est possible de dire que le document universitaire, bien que complet, n'est pourtant pas suffisant pour empêcher que le plagiat se fasse. Nous ne pouvons même pas affirmer que tous les professeurs partagent la même vision sur le plagiat et cela rend difficile qu'une culture commune sur le plagiat, au moins dans l'université, soit établie.

Selon les données obtenues pendant nos trois années consécutives d'enquête, nous avons vérifié que les étudiants répondants – entre 63,2 % à 83 %, soit une extensive majorité – déclarent connaître les politiques du plagiat proposées par l'Université Laval.

Toutefois, connaître les politiques n'est pas une garantie que les étudiants ne plagieront pas. Nous ne pouvons pas dire que les étudiants cherchent les documents relatifs aux politiques du plagiat, ni que les professeurs connaissent intégralement le contenu de ces politiques. L'étude de Dias et Eisenberg (2015) montre que même dans des universités qui possédaient des politiques claires sur le plagiat, les étudiants plagiaient et le contenu n'était pas vraiment connu par les étudiants et par les professeurs.

Yeo (2007) et Barbastefano et Souza (2007) soulignent dans leurs études qu'il existe une certaine insuffisance en ce qui concerne les réglementations institutionnelles sur le

plagiat, qu'elles soient sous l'égide de l'enseignant, de l'université ou des deux. Ces études confirment les données que nous avons colligées pendant trois années consécutives. Ces mêmes données indiquent que les initiatives de lutte contre le plagiat provenant de l'université ne sont pas réellement fructueuses parce qu'elles sont peu connues, et qu'elles ne proposent pas des stratégies pédagogiques pour le prévenir. Comme le soulignent Handa et Power (2005), il ne suffit pas d'avoir des règles claires pour combattre le plagiat, il est aussi nécessaire que ces règles soient praticables. Il faut dire que les étudiants ont aussi leur part de responsabilité : s'ils sont conscients de l'existence de règles qui traitent de la question du plagiat, ne devraient-ils pas aussi les lire et chercher à connaître les stratégies pour éviter le plagiat. Or, s'ils cherchent des stratégies pour éviter le plagiat, ils devraient peut-être en trouver facilement. Elles pourraient être présentées en annexe du document réglementaire.

6.4. - Je suis bien formé pour prévenir le plagiat

Il est possible de trouver des données représentatives du problème étudié dans cette thèse. Nous sommes en train de connaître les conceptions des futurs enseignants sur le plagiat, mais aussi leurs sentiments. Nous avons constaté que les participants de notre enquête ne se sentent pas confortables quand nous leur proposons de nous dire s'ils sont ou non bien préparés pour prévenir le plagiat chez leurs élèves. Le nombre important de répondants qui a dit « non » et « pas certain » révèle que leurs connaissances ne sont pas fiables et qu'ils ne savent pas comment agir pour éviter leur propre plagiat, ni quoi faire pour prévenir le plagiat chez leurs élèves. Le même constat s'observe avec les futurs enseignants de nos études antérieures au Brésil.

Dans nos études antérieures, en effet, les enseignants qui travaillaient en classes du primaire et du secondaire ont dit qu'ils n'avaient pas reçu de formation universitaire sur le plagiat, ni par ailleurs pour le prévenir, et encore moins à prendre en compte les meilleures stratégies pour réaliser un travail de recherche sans plagiat. Il faut peut-être espérer que nous puissions entrer dans une nouvelle culture scolaire qui considère qui fera du plagiat un problème pédagogique.

6.5. Confession sur le plagiat

Il est toujours difficile de demander aux étudiants s'ils ont déjà plagié. Cela parce qu'il s'agit d'une question très intime qui peut troubler les étudiants, mais aussi, parce qu'eux-mêmes n'ont pas de certitude sur leurs propres pratiques de plagiat. Dans notre recherche, pour éliminer l'inconfort suscité par ce type de question trop personnelle, nous avons opté pour un questionnaire anonyme, de façon à ce que l'identité des participants pût être absolument préservée.

Il y a une partie de répondants qui a répondu : « oui, j'ai déjà plagié » durant les études universitaires. Et bien que ce nombre ne soit pas élevé, il faut dire que ces étudiants travaillent déjà dans une école en tant que suppléants ou sous contrat. S'ils confessent qu'ils ont plagié, comment vont-ils gérer le plagiat de leurs élèves? Vont-ils prendre le plagiat au sérieux?

Par ailleurs, comment interpréter les réponses : « pas certain » à cette question. Des étudiants ne sont pas certains si ce qu'ils ont fait constitue du plagiat. Ces réponses indiquent que beaucoup d'étudiants ne connaissent pas bien les différentes formes de plagiat. Le même résultat a été obtenu dans nos études brésiliennes, où 18 des 30 interviewés ont déclaré avoir plagié sans savoir qu'ils plagiaient.

6.6. Mes collègues plagient...

Si les déclarations directes de plagiat ont pu être constatées chez une petite proportion de notre échantillon, soit environ 12,6 %, une autre partie des participants, entre 25 et 36 % d'entre eux, déclare connaître un collègue ayant déjà plagié. Ce constat renforce notre idée selon laquelle même si les étudiants possèdent toutes les informations sur le plagiat, il y aura de tout même du plagiat. Du plagiat volontaire et du plagiat involontaire. Encore une fois, cela suggère que les règles sur le plagiat ne suffisent pas pour le prévenir. Nous devons encore plaider pour notre approche éthico-pédagogique. Cela signifie que tous les étudiants universitaires devraient recevoir une formation – une demi-journée peut-être – sur le plagiat et la tricherie scolaire. Quel genre de formation cela devrait-il être? Une formation du moins qui pourrait tenir compte de nos idées sur l'élève-auteur et des trois compétences pour réaliser

un travail sans plagiat. Il s'agit d'une formation qui vise aussi à encourager les élèves à voir la possibilité de plagiat à travers l'éthique. Éviter le plagiat deviendrait pour les élèves un acte éthique responsable.

6.7 Outils utilisés pour plagier – comment paraphraser correctement?

Elles sont innombrables les modalités de plagiat décrites dans les études sur le plagiat. Les pratiques du plagiat les plus fréquentes sont les suivantes : copier-coller sans indiquer la source, passer le travail d'un autre étudiant ou paraphraser un texte pour se l'approprié (Guibert & Michaut, 2011; Simonnot, 2014). La remise d'un même travail — ou des parties d'un même travail — à des enseignants différents est de plus en plus fréquente (Park, 2003). Les spécialistes du plagiat soulignent aussi que les sites d'achat de dissertations, de devoirs et d'exercices scolaires en ligne se sont répandus depuis le début des années 2000. En quelques clics, un élève peut commander un texte, moyennant rétribution, qui répond à la demande de son enseignant. Le niveau universitaire n'échappe pas à ce marché lucratif du plagiat.

Si définir le plagiat est une tâche difficile, c'est que les nouvelles manières de plagier sont infinies. Pour notre recherche, nous nous sommes intéressés aux pratiques les plus citées dans les articles, celles qui apparaissent dans la plupart d'entre eux, mais nous savons qu'il en existe bien d'autres.

Parmi les pratiques de plagiat les plus difficile à définir, il y a le fait de paraphraser. À partir de quel type de paraphrase du texte d'un auteur peut-on dire qu'il s'agit de plagiat? Un grand nombre d'intellectuels utilisent des paraphrases pour parler de grands auteurs comme Platon, Marx, Freud et bien d'autres. Des chercheurs ne les citent pas directement, mais parlent de l'inconscient et de la théorie des pulsions sans citer Freud. Ils semblent assurés que tout le monde sait que ce qu'ils disent vient de Freud. Faudrait-il chaque fois référer à Freud lorsque nous utilisons dans un texte des mots qui proviennent de ses théories? Certes non! Mais il faudrait référer à Freud si nous voulons expliquer l'inconscient à partir de l'une

de ses théories. Donc, le fait qu'une théorie est connue ne nous libère pas de l'obligation de citer son auteur.

Par contre, il arrive que des chercheurs s'approprient la théorie d'un grand auteur, à tel point qu'ils ont le sentiment que cette théorie fait partie de leur manière de penser. Dès lors, ils ne citent plus les auteurs de référence, sauf pour dire que leur propre pensée s'inscrit dans la tradition théorique de Michel Foucault ou de Jean-Paul Sartre. Ils ont tout lu Sartre et sont devenus sartriens. Ils parlent et pensent comme Sartre. Par conséquent, ils ne pensent pas qu'ils utilisent constamment des paraphrases des théories de Sartre pour s'exprimer. Ces exemples sont peut-être extrêmes, mais ils montrent que paraphraser peut prendre diverses formes.

Les participants de notre enquête ont déclaré que paraphraser, c'est-à-dire écrire avec leurs propres mots le texte d'autrui sans les références, est le mode le plus utilisé de plagiat. Ils vont sur Wikipédia pour lire un texte, qu'ils résumant en leurs mots. Ils ont le sentiment d'avoir écrit un bon travail. Peut-on plagier un texte qui provient de Wikipédia puisqu'il n'y a pas d'auteur? Il y a certes des gens qui les ont écrits les textes de Wikipédia, mais on ne peut les connaître. Pourquoi alors devrait-on citer les textes de Wikipédia que nous paraphrasons? Tout simplement parce que le texte n'est pas de nous. Nous n'en sommes pas l'auteur. Donc il y a des auteurs, même s'ils sont inconnus.

Paraphraser devrait faire l'objet d'une recherche approfondie pour mettre au jour toutes ses formes afin d'éclairer les étudiants à ce sujet.

6.8 Justifications pour plagier

Les études portant sur les motivations des plagiaires sont nombreuses : le manque de temps, l'obtention d'une meilleure note, l'incompréhension des règles, la paresse dans les études, la pression familiale, la lourde charge de travail, le niveau de stress trop élevé lors d'un examen, le fait de penser que l'enseignant accorde une note à un travail sans le corriger, la facilité de tricher, tout le monde triche, le plaisir de plagier, le peu de chances d'être

démasqué, le peu d'impact moral, l'incompétence linguistique et d'autres raisons personnelles (Curtis & Popal, 2011 ; Krokosz & Putvinskis, 2013 ; Power, 2009).

Nombre de plagiaires ne portent pas sur leur tricherie un jugement moral dans la mesure où ils croient posséder de bonnes raisons pour expliquer leur acte. De la même manière que les citoyens ordinaires ont de bonnes raisons pour justifier le téléchargement illégal de la musique ou d'un film sur Internet. Cahn (2018, p. 2) rapporte des données de recherche qui montrent que la motivation d'un étudiant pour tricher ne relève pas de l'éthique, mais de facteurs contextuels, c'est-à-dire les opportunités, comme la perception positive des pairs sur la tricherie, une politique institutionnelle peu musclée, le manque de suivi pédagogique, les lacunes dans la surveillance et des sanctions légères. D'autres recherches révèlent que les étudiants ont plus d'avantages à tricher dans un cours en ligne que dans un cours en classe (Scanlon, 2003; Watson & Sottile, 2010).

Selon les données de notre recherche, il y a une forte tendance des étudiants à remarquer que le plagiat est réalisé parce qu'ils ne savent comment réaliser le travail demandé. Ensuite parce qu'ils croient que le texte plagié est mieux écrit que ce qu'ils pourraient écrire. Après, il est possible de vérifier que la note est une des justifications et à la fin se trouve l'option « ils plagient parce qu'ils veulent écrire un bon travail, mais ils n'ont pas de capacité pour écrire un bon texte ».

Ces résultats nous disent beaucoup sur la réalité des travaux de recherche à l'université. Les étudiants ne se sentent pas à l'aise pour faire un travail de recherche. Ils possèdent des doutes et pensent qu'ils ne seront pas capables d'écrire mieux que l'auteur plagié. Ce genre de réponse est récurrent dans nos recherches brésiliennes où les futurs enseignants rapportent qu'ils n'ont pas appris à faire de la recherche, ou que les enseignants donnent un sujet de travail, mais n'enseignent pas la recherche étape par étape. Ici, nous revenons aux idées de Ninin (2008) qui affirme que la recherche doit être enseignée et qu'elle a des procédures qui lui sont propres et différentes des autres types d'activités.

Toutefois, encore à partir des idées de Ninin (2008), il existe une pensée cristallisée selon laquelle la recherche est connue des étudiants et dont ils n'ont pas besoin de l'apprendre. Nos recherches menées au Brésil, réalisées parmi des enseignants et des élèves

du primaire, révèlent que les étudiants répètent un modèle de travail appris sur le tas, alors qu'ils auraient dû recevoir des orientations précises pour le réaliser. Les enseignants considèrent que les élèves possèdent déjà des connaissances à ce sujet. Or, comme nous l'avons souligné, ne pas savoir faire une recherche peut être une des plus fortes justifications pour le plagiat.

Ainsi, bien que certains étudiants font carrière dans le plagiat, d'autres l'utilisent de manière occasionnelle. Cependant, tous les étudiants connaissent le plagiat sous une forme ou une autre. Notre recherche s'intéressait à juste titre aux perceptions du plagiat par les futurs enseignants des niveaux primaires et secondaires parce que nous croyons que la prévention doit commencer dès l'entrée à l'école.

6.9 Écoles et règles sur le plagiat

Il est possible de penser, à partir de nos données canadiennes, que les écoles ne possèdent pas de règles claires sur le plagiat ou bien que les règles ne sont pas connues des enseignants et des élèves. Dans nos recherches brésiliennes, les résultats ont été les mêmes : chaque enseignant créait ses propres règles, mais les écoles ne possédaient pas de règles claires sur le plagiat.

Faut-il penser que les directions scolaires considèrent que le plagiat commis par les jeunes élèves n'est pas du véritable plagiat? C'est ce que semble affirmer un grand nombre d'étudiants. Pour eux, l'écrit d'un élève peut être ou non plagié, car ce qui compte est que l'élève ait réalisé le travail. Cela montre que nous devons travailler très fort pour faire reconnaître l'importance de prévenir le plagiat dès le primaire.

6.10 Recherche scolaire et plagiat (quand je donne un travail, j'explique aux élèves comment ils doivent le réaliser)

La réalisation d'une recherche scolaire a des implications que doivent être analysées avec prudence. Il y a, dans le sens commun, l'idée que les élèves savent effectuer une recherche et qu'aux enseignants il reste seulement à donner un thème et à fixer une date pour recevoir le travail.

Pour la plus grande majorité des élèves, réaliser un travail de recherche consiste à chercher sur l'Internet des informations, copier quelques textes ou changer les mots du texte de l'auteur consulté qu'ils présenteront aux enseignants comme résultat de recherche. Ça leur paraît simple, parce qu'ils n'ont pas appris à faire autrement. À ce sujet, soulignons que nombre de nos répondants ont un regard éthico-pédagogique et qu'ils veulent vraiment enseigner aux élèves à réaliser une recherche sans plagiat. Nous avons les mêmes données dans nos recherches brésiliennes. Les enseignants disaient qu'ils devaient montrer aux élèves à réaliser une recherche sans plagier. S'ils le font réellement, cela permettra de minimiser les problèmes qui entourent la compréhension du plagiat.

6.11 Le plagiat et les matières scolaires

Parck (2003), Oliveira *et al.* (1999) et Dias et Eisenberg (2015; 2017), au-delà de présenter une série de motivations pointées par les étudiants pour plagier, indiquent aussi que les matières scolaires liées aux sciences humaines sont plus plagiées que les contenus des sciences exactes. Nous comprenons ici que la difficulté des élèves pour écrire un texte et le fait de trouver sur Internet de très bons textes déjà vulgarisés rend l'acte de plagier plus commun aux sciences humaines. Il est plus facile plagier un texte et plus difficile de copier un graphique mathématique, par exemple.

Toutefois nos répondants à plus de 78 % pour les trois années de notre enquête ont indiqué affirmativement qu'ils croient qu'il est possible de faire du plagiat dans toutes les matières scolaires. Ce fait présume que les futurs étudiants de l'Université Laval ont un regard éthique et pédagogique sur les difficultés des élèves, et que les futurs enseignants

seront attentifs à tout ce qui concerne les procédures de réalisation d'une recherche scolaire, quelles que soient les matières enseignées.

6.12 Actions dans les cas du plagiat (lorsque des élèves plagient sur Internet ou dans un livre je...)

Les résultats de notre enquête ont été positifs quant au type d'actions en cas de plagiat. La plupart des futurs enseignants de l'Université Laval ont une perspective éthico-pédagogique qui vise à guider et à accompagner les élèves pour éviter le plagiat. Selon les participants, chaque étape d'une recherche doit être enseignée et suivie par eux. En cas de plagiat, les répondants déclarent suggérer que le travail soit refait en fonction des orientations précédentes, ce qui dénote un souci d'apprentissage et d'acquisition de connaissances par les élèves.

6.13 Les données et la situation brésilienne

À propos de nos objectifs de recherche, présentés dans la première partie de cette thèse, une de nos cibles principales est de rapporter nos études canadiennes aux études menées au Brésil avant notre arrivée à Québec en 2017.

D'abord, il faut dire que les universités brésiliennes, en grande majorité, aussi bien que les comités d'éthique et les organismes de subvention du Brésil sont tout à fait préoccupées par le grand nombre de cas de plagiat parmi les étudiants, les élèves et même parmi les professeurs-chercheurs.

Nos enquêtes au Brésil révèlent que les cas de plagiat sont de plus en plus liés à l'absence d'information plutôt qu'à la mauvaise façon d'agir pendant l'écriture d'un texte. Les professeurs, les enseignants, les étudiants et les élèves présentent le même genre de doutes que nous avons trouvé dans notre recherche doctorale à Québec.

Au-delà d'une question socioéconomique, nous pouvons dire qu'il existe une culture du plagiat au Brésil, ou une absence de connaissance suffisante sur les thèmes qui l'entourent. Dans nos études antérieures, nous avons vu que le problème de la copie commence à l'école primaire, quand un enseignant demande un travail de recherche. Même dans les niveaux les plus élémentaires de l'enseignement avec des petits enfants, l'éducateur ou l'éducatrice demande une photo, un mot ou quelque chose de ce genre, sans donner aux élèves l'indication qu'ils doivent toujours dire d'où proviennent les matériaux recueillis. Bien que nous parlions de l'éducation des petits enfants, il est possible de travailler avec des idées éthiques de ce qui est ou non correct, pour que l'élève sache très tôt qu'il doit faire des choix responsables, et que ces choix peuvent entraîner des conséquences.

Au niveau du primaire, les élèves commencent à effectuer des travaux de recherche, mais le mécanisme de recherche n'est pas bien enseigné. Les enseignants proposent un travail, une date, mais ne précisent pas les démarches, les procédures pour que l'activité puisse être réalisée. De cette façon, la majorité des élèves répète un modèle de travail fait par ses condisciples des années plus avancées.

Vous pouvez penser qu'il existe une exagération dans cette position et que la recherche doit être travaillée en profondeur au secondaire ou dans l'université seulement. Toutefois, au secondaire, les élèves vont encore reproduire des modèles appris au primaire. Et à l'université, les étudiants répèteront les paradigmes du secondaire. À tous ces niveaux d'enseignement, il est possible de trouver de la copie et des actions pour la combattre. Mais on ne remarque pas le rôle de l'enseignant ou du professeur dans cette mission d'enseigner des stratégies d'évitement du plagiat. Les punitions sont appliquées en grande mesure et le problème persiste.

Cette réflexion devient pertinente quand nous travaillons avec des futurs enseignants à Québec et au Brésil. Les distinctions culturelles et socioéconomiques des deux pays pourraient présenter des différences profondes en ce qui concerne le plagiat. Cependant, nous avons trouvé plus de similitudes que de différences.

Au Canada, nous avons vu que les futurs enseignants, tout comme au Brésil, veulent une meilleure formation sur le plagiat. Les futurs enseignants de l'Université Laval de même

que ceux du Brésil n'ont pas de certitude sur la définition du plagiat. Les justifications pour plagier sont les mêmes que celles présentées dans cette thèse et la difficulté de réaliser un travail de recherche peut être constatée dans les deux pays. Toutes ces évidences convergent vers les principes suivants :

- La formation n'est pas la même chose que l'information : un étudiant peut posséder des informations éparées sur le plagiat sans toutefois être formé aux stratégies d'évitement et de prévention du plagiat. Dès lors, une formation sur le plagiat est fortement recommandée.
- Il n'existe pas de consensus sur la définition du concept de plagiat. C'est pourquoi nous devons poursuivre les recherches pour clarifier le sens de chacune des pratiques du plagiat.
- Punir le plagiaire n'est pas la meilleure option pour combattre le plagiat. La punition devrait être appliquée lorsque l'élève a déjà reçu toutes les informations dont il a besoin pour l'éviter. Par conséquent, la sanction est le dernier recours pour les cas de plagiat volontaire et intentionnel.
- À côté du regard legaliste et punitif sur le plagiat, il est préférable de développer un regard éthico-pédagogique qui va penser les racines du problème et non seulement traiter la partie visible de l'iceberg.

En somme, nous pouvons dire que le problème du plagiat est presque le même au Brésil et au Canada, malgré les contextes très différents des deux pays, et nous pouvons émettre comme hypothèse que d'autres pays du monde vivent des problèmes similaires.

6.14. Les limites de la recherche

Bien que nous ayons recueilli des données consistantes qui nous révèlent des points très importants sur le plagiat chez les futurs enseignants, quelques points fragiles doivent être soulignés afin de rendre crédibles nos efforts de thèse qui visent à contribuer à la prise en compte de la prévention éthico-pédagogique du plagiat.

D'abord, nos résultats ne peuvent pas être généralisés. Nous avons travaillé avec une population d'étudiants et les résultats ne peuvent pas représenter la pensée de tous les étudiants de l'Université Laval.

Pour approfondir nos réponses aux questions de thèse, des entretiens ou de groupes focus auraient pu être réalisés. Toutefois, nous trouvons devant nous et pendant ce parcours, une pandémie qui a compliqué nos plans initiaux. Le comité d'éthique a alors exigé des conditions spécifiques et difficiles par la réalisation d'entretiens en ligne. Nous n'avions pas le temps pour répondre à cette demande. Aussi, avons-nous fait le choix de travailler seulement avec les questionnaires.

Notre condition d'étudiant étranger au Canada implique une série de questions d'ordre financier et temporel pour réaliser notre thèse. Cela fait partie de la vie d'un chercheur de savoir choisir les meilleures options pour son travail. Il faut mesurer les dimensions réalisables de la recherche sans pour autant amoindrir la qualité du travail.

Nous devons enfin souligner que les recherches dans les écoles sont fondamentales pour savoir ce qui s'y passe. Il s'agit d'un besoin réel, mais il n'a pas été possible pour nous étant donné la pandémie. C'est partie remise pour une prochaine recherche.

6.15. Pour l'avenir

Pour l'avenir nous avons envie d'approfondir notre questionnaire en l'appliquant à tous les étudiants de l'Université Laval et aussi, si nous réussissions à recevoir des subventions, à proposer un questionnaire interuniversitaire au provincial ou au fédéral, en anglais et en français. Ce genre de recherche donnerait un panorama effectif du plagiat au Canada et

aiderait les organismes subventionnaires et académiques. Notre directeur de recherche, monsieur Denis Jeffrey et nous-mêmes avons déjà commencé à travailler sur ce projet que nous devons mettre en œuvre après la soutenance de cette thèse. Nous avons également envisagé la création d'un MOOC qui pourrait être offert à tous les étudiants de l'Université Laval, lors de leur première session d'études afin de les aider à mieux comprendre les enjeux du plagiat. Notre fonction, dans ce projet, serait celle d'accueillir les étudiants et de passer en revue tous les documents proposés par l'université.

Nous avons aussi reçu des invitations d'universités brésiliennes pour appliquer là-bas notre questionnaire de façon collaborative. Tous ces projets ont comme objectif d'unifier les différentes compréhensions sur le plagiat, afin que nous puissions créer des formations pour la prévention du plagiat. Cependant, tous ces projets dépendent de soutiens financiers. Mais ce sont des actions de grandes dimensions qui pourraient contribuer à développer de nouvelles manières de combattre le plagiat.

Conclusion

À la fin d'un exhaustif travail de thèse, le chercheur qui écrit la conclusion n'est plus le même que celui du début du parcours. Cela parce qu'il a lu beaucoup de textes et d'ouvrages pour s'informer sur les phénomènes qu'il souhaite comprendre. Il a encore en tête les implications de toutes les théories et de tous les phénomènes qui portent sur le plagiat. Il a aussi appris durant son parcours que les manières concrètes pour améliorer le problème du plagiat rencontrent plusieurs obstacles.

C'est pourquoi, même à la fin de cette thèse, nous nous demandons : quelles sont les meilleures stratégies éthico-pédagogiques pour prévenir le plagiat? Nous avons des idées à ce sujet, mais nous n'avons pas de solutions générales et universelles.

En plus de découvrir un chemin de pensée, en plus de répondre à des questions de recherche, en plus d'analyser des problèmes sur le plagiat, le chercheur se constitue lui-même en auteur de ses propres textes. Un auteur en dialogue avec d'autres auteurs qui, parfois, partagent les mêmes idées ou parfois ont des idées différentes. C'est bien souvent en lisant des idées différentes de nôtres que nous apprenons le sens de nos propres idées. Du moins, nous apprenons à les clarifier et à les peaufiner. Ou même encore à essayer de découvrir des angles que les autres chercheurs n'ont pas observés.

Mais existe-t-il un moyen plus fort que celui-ci pour montrer que nous croyons vraiment aux idées que nous venons de développer ici? En tant qu'éducateur, enseignant et professeur, nous croyons fortement que l'exemple possède une valeur morale. Rien de mieux que d'être un auteur soi-même pour aider les étudiants ou les élèves à devenir eux-mêmes des auteurs.

Ainsi, en suivant les chemins de la création de notre propre discours, nous pouvons commencer à élaborer nos conclusions en partant du concept de plagiat. Même à la fin de notre recherche, nous pouvons encore dire que ce n'est pas facile d'aborder le sujet du plagiat. C'est un phénomène complexe dont plusieurs morceaux nous échappent. Du moins nous

sommes conscients que nous ne sommes pas encore arrivés à maîtriser l'entièreté du thème du plagiat.

Même encore pour nous, le concept de plagiat reste flou, polysémique et inachevé. Il n'est pas facile aussi de trouver des stratégies pour le combattre si nous n'arrivons pas à le définir avec précision. Il en va de même pour un médecin qui essaie de traiter une maladie qu'il ne sait pas diagnostiquer.

Toutefois, notre parti-pris pour le regard éthique et pédagogique nous a éloigné des perspectives trop legalistes sur le plagiat. Notre argument pour défendre cette position est que les élèves plagient souvent sans le savoir. Ils plagient par ignorance. Ce que nous appelons le plagiat involontaire. Même à l'université, plusieurs étudiants plagient sans s'en rendre compte, en paraphrasant incorrectement par exemple. La connaissance doit donc passer avant les sanctions. Pour nous, le plagiat renvoie à toutes les formes d'utilisation du produit d'autrui ou de soi-même (l'auto-plagiat) lorsqu'il est réalisé de façon choisie, volontaire, intentionnelle.

La dimension éthique fondamentale se trouve dans l'intention : s'il y a une mauvaise intention, tout simplement pour l'obtention d'une meilleure note par exemple, il s'agit d'un plagiat intentionnel, anti-éthique, et qui doit être sanctionné à partir du moment où nous savons que l'étudiant connaît les règles du plagiat. Cependant, si l'élève ne connaît pas les règles, s'il ne maîtrise pas bien l'écriture d'un texte, si l'enseignant ne lui a pas donné d'explications pertinentes pour éviter le plagiat, la faute ne peut pas être entièrement endossée par l'élève, car elle soit aussi l'être par l'enseignant. Punir dans ce contexte ne serait pas juste.

L'approche pédagogique

À partir de ce que nous avons dit antérieurement, il serait préférable que les enseignants et les professeurs fassent preuve de rigueur concernant la vérification du plagiat dans les travaux des élèves et des étudiants. Cela non seulement pour trouver le plagiat, mais surtout pour identifier le type de plagiat et aider les élèves (étudiants) à l'éviter. Cette vérification

met en valeur la posture éthique de bienveillance d'un professeur ou d'un enseignant, c'est-à-dire qui agit pour le bien de ses élèves et étudiants.

Si tout est clair et évident pour les professeurs et les enseignants, il n'en est pas de même chez les élèves ou chez les étudiants. Les origines des individus sont différentes, leurs historiques de vie sont multiples et leurs connaissances du monde interfèrent directement sur leur comportement.

Les justifications, ou les alibis, comme le propose Bakhtine (2010) pour ne pas l'enseigner, ne peuvent exister. Nous, en tant qu'enseignants ou en tant que professeurs devenons responsables pour ceux qui sont devant nous dans une salle de classe. Ainsi, on ne peut se fermer les yeux en disant que l'élève devrait savoir ceci ou cela. La réalité est devant nous et c'est à elle que nous devons faire attention. C'est le moment présent qui doit nous toucher parce que nous agissons maintenant en appliquant une pratique éthico-pédagogique qui se veut fondamentale.

Il s'agit d'une approche pédagogique et éthique qui prépare bien les élèves, par l'enseignement des trois compétences essentielles pour réaliser un travail, à devenir les créateurs et les auteurs de leurs productions scolaires peuvent en effet prévenir le plagiat

À cet égard, une approche éthique et pédagogique interpelle tous les enseignants dans la mesure où ils pourraient être, involontairement, la source du problème du plagiat. C'est pourquoi il est bénéfique, autant pour les élèves que pour les enseignants, de rehausser la formation universitaire sur le plagiat.

Les trois compétences pour combattre le plagiat

En plus de l'enseignement des trois compétences retenues pour prévenir le plagiat, les élèves doivent être convaincus qu'en toutes situations il est préférable qu'ils soient les créateurs et les auteurs de leurs productions scolaires. Ils doivent comprendre qu'un travail qui contient des lacunes au niveau de la forme et du fond ne les discrédite pas, alors que celui qui contient du plagiat les discrédite.

Les activités pour améliorer un travail et le bonifier font partie des apprentissages. Un enseignant doit alors prendre en compte de respecter le niveau de compétence acquis par les élèves. Il doit aussi considérer qu'un travail scolaire est un « *work in process* », c'est-à-dire un travail en cours que les élèves peuvent revoir, retoucher, retravailler, jusqu'à l'atteinte des objectifs.

Une évaluation, dans cette approche pédagogique et éthique, vise fondamentalement à leur donner la mesure de leur progression. Elle ne devrait pas mettre les enfants en compétition les uns contre les autres, mais plutôt valoriser la coopération et la discussion pour enrichir leurs travaux. En fait, l'enseignant devrait accompagner les élèves pas à pas, en les aidant à construire leur position de créateurs et d'auteurs. Les élèves aimeront l'idée qu'ils deviennent les véritables auteurs de leurs productions scolaires.

En fin de parcours, rappelons que l'enseignement est une pratique éthique. Un enseignant exerce une influence sur les élèves pour leur bien. Il place les intérêts de l'élève au centre des missions scolaires. En fait, il travaille pour les amener à plus de liberté et d'autonomie, et, pourquoi pas, pour les amener à se considérer comme les créateurs et les auteurs de leurs productions scolaires. À cet égard, la formation des futurs enseignants doit être exemplaire, car ils sont des modèles d'honnêteté intellectuelle pour les élèves.

Références

Alarcão, I.(Coord./2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d’enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, et P. Perrenoud, P. (Dir), *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances*. (p.39-60). De Boeck Supérieur

Amorim, M. (2009). Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth.(org.). Bakhtin /

Dialogismo e polifonia. São Paulo : Contexto.

Bakhtin, M.(1990). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin/ Voloshinov. (1976). Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica). Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para fins didáticos, a partir da tradução inglesa de I.R. Titunik: Voloshinov, Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: *Freudism*, New York: Academic Press.

Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes.

Baldini, L.J.S.(2007). Autoria é algo que se ensina? In.: 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Disponible en : http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf (Accédé 10 avril 2016)

Barbastefano, R.; Souza, C. (2007). Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações para sua redução. In.: *Revista Produção Online, Florianópolis*, edição especial/dezembro de 2007. Disponible dans: <https://producaoonline.org.br/rpo/article/viewFile/52/52> (Accédé 02 fev. 2018).

Barthes, R. (1977). The death of the author. In *Image, Music, Text*. New York: Hill.

Bergadaà, M., Dell’Ambrogio, P., Falquet, G., McAdam, D., Paraya, D., & Scariati, R. (2008). La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants (Rapport). Genève, France : Université de

Genève/Commission Éthique-Plagiat. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6338>

Boisvert, J. (1997). *Pensée critique et enseignement*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Regroupement des collèges Performa.

Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique/ théorie et pratique*. Montréal; ERPI.

Buysse, A., Périsset, D. et Renaulaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 43–63.

Cahn, E. S. (2018). Ethics in the classroom: A ten-year retrospective. *Journal of Educators Online*, 15(2). Accessible au https://www.thejeo.com/archive/2018_15_2/cahn

Cavaleiro, J.S. (2008). A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. In.: *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n.11/2, p. 67-81, décembre. Disponible en: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3042/2585> (Accédé 02 de mars 2017).

Chartier, R. (2002). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP.

Cunha, M.V. da. (2001). John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In.: *Revista Brasileira de Educação*, N° 17, mai/juin/Juillet/Août, p. 86 – 99. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf> (Accédé 6 mars 2017)

Curtis, G. J. & Popal, R. (2011). An examination of factors related to plagiarism and a five-year follow-up of plagiarism at an Australian university. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 30–42. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/11240319.pdf>

Daele, A. (2009). Réfléchir à son enseignement. Enseigner et apprendre en enseignement supérieur. *Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com>

David, C. I. (2018). An empirical analysis of differences in plagiarism among world cultures. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(4), 291–304. <https://doi:10.1080/1360080X.2018.1479949>

Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (thèse de doctorat), Université de Mons-Hainaut, Mons, Belgique.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.

Dias, W. T. & Eisenberg, Z. W. (2015). Vozes diluídas no plágio: a (des)construção autoral entre alunos de licenciaturas. *Pro-Posições*, 26(1), 179–197. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507602>

Dias, W. T. (2017). *Há espaço para a construção autoral nos trabalhos de pesquisa escolar* (Thèse de doctorat, Université pontificale catholique de Rio de Janeiro, Brésil). Repéré à <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31556/31556.PDF>

Donnay, J., et Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif. (Nouvelle édition revue et augmentée). Namur : Presses universitaires de Namur.

Dorigatti, B. (2004). Ascensão e declínio do autor. In.: I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. UFF- Universidade Federal Fluminense. Disponible en: <http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br/pdf/brunodorigatti.pdf> (Accédé 12 décembre 2015).

E.B., et Johnson, J. E. (1992). *Critical Thinking. A functional Approach*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole Publishing Company, 309p.

Fontana, M.J.; Fávero, A.A.(2013). Professor reflexivo: uma interação entre teoria e prática. In.: REI – *Revista de educação do Ideau*. Vol. 8, N° 17, janvier – juin. Disponible en: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/30_1.pdf (Accédé 27 février 2017)

Fortunato, M.V. (2003). *Autoria sob a materialidade do discurso*. Dissertation de Maitrise en Éducation. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponible en : [file:///C:/Users/hp/Downloads/mfortunato%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/mfortunato%20(1).pdf) (Accédé 20 février 2017)

Foucault, M. (1979). What is an author? In: *Textual Strategies: Perspectives in Post-Structuralist Criticism*. Ed. Josué V. Harari. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2e ed.

Foucault, M. (1992). *O que é um autor ?* Lisboa: Passagens, 3e ed.

Freire, P. (1989). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

Gigon, A. (2020). *Inciter les étudiants à la pratique réflexive, le rôle des tuteurs de stage en STAPS* (thèse de doctorat). Centre de recherche en éducation, Nantes, France.

Guibert, P. & Michaut, C. (2009). Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires. *Revue française de pédagogie*, (169), 43–52. doi:10.4000/rfp.1404

Guibert, P. & Michaut, C. (2011). Le plagiat étudiant. *Éducation et sociétés*, 28(2), 149–163. doi: 10.3917/es.028.0149

Guzzo, V.; Guzzo, G.B.(2015). O pensamento crítico como elemento de defesa intelectual. In: *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 64-76, janvier/avril. Disponible en : [file:///C:/Users/hp/Downloads/2746-11412-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/2746-11412-1-PB%20(1).pdf) (Accédé 3 mars 2017)

Handa, N. & Power, C. (2005). Land and discover! A case study investigating the cultural context of plagiarism. *Journal of University Teaching & Learning practice*, 2(3). Accessible au <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol2/iss3/8>

Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec: PUL.

Jeffrey, D. (2016a). Quelle éthique pour des enseignants reconnus comme professionnels ? *Les Dossiers du GRÉÉ*, 3(2), 136–152. Repéré à https://gree.uqam.ca/upload/files/LDG_serie_3_no_2_final.pdf

Jeffrey, D. (2016b). Pédagogie de la pensée critique et émancipation du sujet. Dans A. Robichaud, M. Tardif, & A. Morales Perlaza (dir.), *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants* (p. 171–192). Québec: PUL.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.

Kant, E. (1968). *La raison pratique*. Paris, France: PUF.

Krokosz, M. & Putvinskis, R. (2013, 12–13 juin). Analysis of the perceptions of undergraduate students in Business Administration on the occurrence of academic plagiarism in Brazil. Affiche présentée à la conférence internationale Plagiarism Across Europe and Beyond, Brno, Czech Republic. Repéré à <https://plagiarism.pefka.mendelu.cz/files/proceedings.pdf>

Krokosz, M. (2011). Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 745–768. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300011>

Kurfiss, J. (1988). Critical thinking : Theory, research, Practice, and possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report No 2, 110 p.

Lafontaine, L. & Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Montréal: PUQ.

Lipman, M. (2008). *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes.

Livingstone, S. (2011). Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *MATRIZES*, 4(2), 11–42. Repéré à <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143018637002>

Machado, J.P. (1967). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2e ed. Lisboa : Editora Confluência.

Martinet, M. A., Raymond, D., et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement—Les orientations, les compétences professionnelles* (2001-00-1152). Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Maurel-Indart, H. (s.d.). Plagiat. Dans *Encyclopedia Universalis* en ligne. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/plagiat/>

Mottet, M., Morin, É., & Gagné, J.-C. (2013). Faire une recherche d'information : des habiletés essentielles à développer. *Formation et profession*, 21(1), 68–70. doi: 10.18162/fp.2013.a15

Ninin, M. O. G. (2008). Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? In.: *Educação em Revista, Belo Horizonte*, n. 48, p.17-35 Disponible en : <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a02n48.pdf> (Accédé 18 de mars 2014)

Orlandi, E.P. (2006). *Discurso e leitura*. 7e ed. São Paulo : Cortez.
Padilha, S.J.(2002). O autor entre autores. In.: *Polifonia, Cuiabá, EdUFMT*, n°4, p. 72-82, 2002. Disponible en : periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1168/931 (Accédé 09 décembre 2016).

Paul, R.; Elder, L.(2008). Mini guide de la pensée critique/concepts et instruments. In.: *The foudation for critical thinking*. Disponible en: http://www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf (Accédé 10 Avril 2018)

Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471–488. doi: 10.1080/0260293032000120352

Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3). Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1878/1777>

Power, L. G. (2009). University students' perceptions of plagiarism. *The Journal of Higher Education*, 80(6), 643–662. <https://doi.org/10.1080/00221546.2009.11779038>

Rayou, P., et Véran, J. P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes porteuses?. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46.

Romano. G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves. Communication présentée au Congrès conjoint de l'Association québécoise de pédagogie collégiale et de l'association des colléges communautaires du Canada, mai, 6p.

Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. In N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (Dir), *Approches didactiques de la littérature*. Presses Universitaires de Namur, 107-124.

Scanlon, P. M. (2003). Student online plagiarism: How do we respond? *College Teaching*, 51(4), 161–165. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/27559159>

Siegel, H. (2003). Cultivating reason. In: *CURREN*, R. (Ed.). A companion to the philosophy of education. Oxford: Blackwell Publishing, p. 305-319.

Simonnot, B. (2014). Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique ? *Questions de communication* [en ligne], (26). Repéré à <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9304>

Soares, M.L.F.(2007). O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral. Dissertation de Maitrise en Lettres – Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponible en : https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10704/10704_1.PDF (Accédé 15 octobre 2014)

Strom, P. S. & Strom, R. D. (2007). Cheating in middle school and high school. *The Educational Forum*, 71(2), 104–116. doi: 10.1080/00131720708984924

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1–8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>

Tezza, C.(2008). A construção das vozes no romance. In.: *BRAIT, Beth. (org.). Bakhtin/ dialogismo e construção do sentido*. 2e ed. revisée – Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp.

Théberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y. & Huard-Watt, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 345–370. <https://doi.org/10.7202/031920ar>

Torres-Diaz, J. C., Duarte, J. M., & Hinojosa-Becerra, M. (2018). Plagiarism, Internet and academic success at university. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 98–104. <https://doi.10.7821/naer.2018.7.324>

Vasconcelos, S. M. R. (2007). O plágio na comunidade científica: questões culturais e linguísticas. *Ciência e cultura*, 59(3), 4–5. Repéré à http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000300002

Vasconcelos, S., Leta, J., Costa, L., Pinto, A., & Sorenson, M. M. (2009). Discussing plagiarism in Latin American science: Brazilian researchers begin to address an ethical issue. *EMBOS Reports*, 10(7), 677–682. <https://doi.org/10.1038/embor.2009.134>

Viau-Guay, A.; Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants. Une recension des écrits, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39(1), 129-146 .

Watson, G. R. & Sottile, J. (2010). Cheating in the digital age: Do students cheat more in online courses? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(1). Repéré à <https://www.learntechlib.org/p/76542/>

Woodmansee, M. (1984). The genius and the copyright: economic and legal conditions of the emergence of the author. *Eighteenth Century Studies* 17 p. 425– 448, 1984. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/2738129?seq=1#page_scan_tab_contents (Accédé 14 décembre 2016)

YEO, Shelley (2007). First-year university science and engineering students' understanding of plagiarism. In.: *Higher Education Research & Development*, Vol.6, Australie, Juin 2007, pages 199 – 216. Disponible dans : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360701310813#preview> (Accédé 13 de outubro de 2018).

Annexe 1 – Questionnaire

PREMIERE SESSION (PRESENTATION)

PROJET DE RECHERCHE SUR LE PLAGIAT EN CLASSE

Question de la recherche : Comment mieux former les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire pour responsabiliser les élèves sur les enjeux éthiques et pédagogiques du plagiat?

DEUXIÈME SESSION (IDENTIFICATION)

1. Votre âge

() Moins de 22 ans

() Entre 22 et 25 ans

() Plus de 25 ans

2. Votre sexe

() Masculin

() Féminin

() Autre _____

3. Région d'origine

Réponse :

4. Votre baccalauréat

() BES

() BEPEP

() BEALS

() AUTRE _____

5. Vous êtes en

- 1^{re} année
- 2^e année
- 3^e année
- 4^e année
- Autre

6. Statut d'emploi comme enseignant

- Sans emploi
- Suppléant
- Sous contrat
- Autre

TROISIEME SESSION : LE PLAGIAT À L'UNIVERSITÉ

7. Je connais les politiques de l'Université Laval sur le plagiat.

- Oui
- Non
- Pas certain

8. Les informations données par mon université et mes professeurs sur le plagiat ne sont pas suffisantes.

- Oui
- Non
- Pas certain

9. Je connais plusieurs étudiants et étudiantes à l'université qui ont utilisé le plagiat

- Oui
- Non
- Pas certain

10. La méthode la plus utilisée pour plagier à l'université

- Copier intégralement un texte
- Copier une partie de texte
- Écrire avec ses propres mots un texte (paraphraser)
- Présenter un texte sans les références
- Remettre un travail réalisé pour un autre cours

11. Avez-vous déjà plagié?

- Oui
- Non
- Peut-être
- Oui et Non, sans savoir que je plagiais

QUATRIEME SESSION : LE PLAGIAT ET LES ÉLÈVES

12. Je suis bien formé pour prévenir le plagiat des élèves

- Oui
- Non
- Pas certain

13. Dans les écoles où j'ai réalisé des stages, il y avait des règles sur le plagiat

- Oui

Non

Pas certain

14. Je connais les enjeux éthiques du plagiat

Oui

Non

Pas certain

15. Lorsque les élèves ont à faire un travail de recherche, je leur explique les règles d'utilisation des contenus puisés sur Internet pour éviter le plagiat

Oui

Non

Pas certain

16. Lorsque des élèves plagient des pages sur Internet ou dans un livre, je...

Leur demande de recommencer le travail

Leur donne la note zéro

Je leur explique comment faire un travail sans plagiat

Je ne cherche pas à savoir s'il y a du plagiat

17. Pour éviter le plagiat

J'accompagne les élèves pas à pas dans leur travail de recherche.

Je leur propose de réaliser un travail qui n'exige pas de rédiger un texte trop savant, car cela ouvre la porte au plagiat.

Je leur dis qu'ils doivent écrire en leurs propres mots tout ce qu'ils lisent.

Je ne leur propose pas de travail de recherche.

18. Un élève a écrit un texte en changeant les mots d'un document consulté, mais sans donner la référence. Cette conduite...

- () Est considéré comme du plagiat.
- () N'est pas considéré comme du plagiat.

19. Un élève de la classe a plagié un texte pour son travail de recherche, vous devez alors:

- () Lui mettre la note zéro.
- () Lui enlever des points.
- () Parler avec lui pour lui présenter les règles du plagiat et lui demander de refaire son travail.

20. Il est important de présenter aux élèves des consignes claires sur le plagiat avant chaque travail afin qu'ils connaissent l'importance d'éviter le plagiat

- () Oui, cela donne la garantie d'un travail bien réalisé.
- () Non, les élèves savent déjà ce qu'est le plagiat.

21. Il est normal que les élèves utilisent le plagiat dans un travail long lorsqu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le français?

- () Oui
- () Non
- () Pas certain

22. Pourquoi pensez-vous que les élèves utilisent le plagiat

- () Ils veulent obtenir des bonnes notes.
- () Ils veulent faire un bon travail, mais n'ont pas les capacités pour écrire un bon texte.
- () Parce que le texte qu'il plagié est mieux écrit que le texte qu'il pourrait écrire.
- () Ils ne savent comment faire un travail sans plagiat.

23. J'aimerais avoir une meilleure formation sur le plagiat pour le prévenir en classe

Oui

Non

Pas certain

**CINQUIEME SESSION : RECHERCHE SCOLAIRE ET ÊTRE AUTEUR
ET AUTEURE DE SON TEXTE**

24. Est-ce qu'il serait nécessaire d'enseigner les consignes pour éviter le plagiat dès le premier cycle du primaire

Oui

Non

Pas certain

25. Est-ce que le plagiat est possible dans toutes les matières enseignées à l'école?

Oui

Non

Pas certain