

« Copié – collé... »

**Former à l'utilisation critique
et responsable de l'information**

Édition

Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie
ULB - Av. F.-D. Roosevelt, 50
1050 Bruxelles
Tél. (+32)(0)2 650 48 50
Courriel : info@poluniv-bxl.be
<http://www.poluniv-bxl.be>

Tous droits de reproduction,
d'adaptation et de traduction
réservés pour tous pays

Imprimé en Belgique

D/2009/11.946/1

« Copié – collé... »

**Former à l'utilisation critique
et responsable de l'information**

**Colloque organisé le 31 mars 2009
par le Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie
et le Centre de l'Économie de la Connaissance
de l'Université libre de Bruxelles**

Avant-propos

Le présent colloque s'inscrit dans ce qu'on peut considérer comme une tradition désormais bien établie, puisqu'il fait suite à ceux qui ont été organisés, à intervalles réguliers, depuis la création, en février 2002, du Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie. Ce qui constitue le fil rouge de l'ensemble de ces journées, c'est la participation active, sous une forme ou sous une autre, des différents partenaires du Pôle ; ce qui fait la spécificité de chacune, c'est le thème, choisi en fonction des préoccupations ou des réformes du moment.

Dans le prolongement des questions abordées lors de ses précédentes éditions, les organisateurs ont choisi d'aborder, cette fois, la thématique de la formation à l'utilisation critique et responsable de l'information. Cette préoccupation qui concerne l'enseignement supérieur et universitaire, mais aussi, en amont, l'enseignement secondaire, n'est pas neuve, mais son actualité s'est faite plus prégnante ces dernières années avec le développement des technologies de l'information et de la communication.

Ce qu'on désigne le plus souvent aujourd'hui par le terme de plagiat ne constitue qu'une des facettes de la thématique, dès lors qu'à côté de la nécessaire sanction du non respect de la propriété intellectuelle, s'impose à notre réflexion la question fondamentale de la prévention et, au-delà d'elle, le vaste champ de la formation à la critique et à l'éthique.

Si nous avons préféré le titre « Copié-collé » à celui de « Copier-coller », ce n'est pas par souci de nous démarquer des travaux publiés dans le domaine, mais par désir, en insistant non sur le geste, mais plutôt sur le résultat qui en découle, de cibler la réalité à laquelle les enseignants du supérieur et de l'université sont de plus en plus souvent confrontés dans leur pratique quotidienne.

La réflexion et les échanges ont été nourris, d'une part, par les exposés de spécialistes belges et étrangers qui ont apporté, chacun, l'éclairage propre à leur discipline et, d'autre part, par les interventions, dans le cadre des ateliers, de praticiens qui ont fait part de leurs expériences, proposé des tentatives d'explication et suggéré des pistes d'action pour l'avenir.

Les organisateurs ont souhaité, cette fois encore, que le volume d'actes soit disponible le jour du colloque. C'est la raison pour laquelle seuls figurent dans ce volume les exposés généraux et les textes de présentation des intervenants qui ont participé aux ateliers.

Le compte rendu des discussions en atelier et les recommandations et propositions sur lesquelles elles ont débouché, ainsi que les conclusions de la journée sont accessibles sur le site du Pôle (www.poluniv-bxl.be).

Nous tenons à remercier Madame Françoise Dupuis, Secrétaire d'État à la Région de Bruxelles-Capitale chargée du logement et de l'urbanisme et membre du Collège de la COCOF chargée de la Formation professionnelle, de l'Enseignement, de la Culture, du Transport scolaire et des Relations internationales, le Fonds National de la Recherche Scientifique, l'Université libre de Bruxelles et Dexia qui ont soutenu financièrement ce colloque, ainsi que la publication de cet ouvrage.

Nous souhaitons aussi témoigner notre reconnaissance à la Haute École Libre de Bruxelles – Ilya Prigogine, et plus particulièrement à son directeur-président, Jean-Marie Meskens, qui nous a accueillis dans ses locaux et a veillé au bon déroulement de la journée.

L'organisation de cette activité n'aurait pas été possible sans le concours efficace de tous ceux et toutes celles qui ont accepté d'y apporter leur contribution, qu'il s'agisse des membres du comité organisateur, des intervenants, des présidents de séances, des lecteurs et éditeurs du présent volume, de ceux et celles qui ont assuré la logistique et fait en sorte que cette journée soit, une fois encore, un succès. Qu'ils trouvent ici, toutes et tous, l'expression de nos chaleureux remerciements.

Sommaire

Le plagiat et autres types de triche scolaire à l'aide des technologies : une réalité, des solutions

<i>Nicole PERRAULT</i>	11
1. État de la question	11
1.1. Le plagiat et autres types de triche à l'aide des technologies	14
1.2. Pourquoi des étudiants s'adonnent-ils au plagiat à l'aide des technologies ?	18
2. Dans la pratique	20
2.1. Solutions de prévention	20
2.2. Solutions de détection	26
3. Références utiles	29

Des interdits qui méritent d'être discutés.

Réflexions d'un enseignant en lettres sur l'imitation et le plagiat

<i>Paul ARON</i>	31
Il n'y a pas d'apprentissage sans imitation	32
Il n'y a pas de création sans imitation	37
Comprendre ou interdire ?	42

Droit et éthique du plagiat dans le domaine scientifique : de la contrefaçon à la liberté d'emprunt

<i>François DUBUISSON</i>	45
1. Introduction	45
2. Le plagiat comme acte de contrefaçon (droit d'auteur)	47
2.1. L'exclusion du plagiat par l'exception de citation	47
2.2. Dans quelles circonstances un plagiat constitue-t-il un acte de contrefaçon ?	52
3. Le plagiat comme acte de « parasitisme » fautif	62
4. Conclusions générales	66

The psychology of inadvertent plagiarism

<i>Timothy J. PERFECT</i>	69
1. Introduction : the source-monitoring framework	69
2. Inadvertent plagiarism	71
3. Experimental research on inadvertent plagiarism	73
4. Inadvertent plagiarism in the generate-new task	78
5. Summary and Implications	81
6. References	83

Se construire un savoir ou plagier : la responsabilité de l'école

<i>Patrick RAES</i>	87
1. L'enseignant face au plagiat	87
2. Une responsabilité de l'école	90
3. Un affaiblissement de l'éthique	96
4. Une malchance épistémique	99
5. Un changement de paradigme	101
6. Conclusion	103

Synthèse de l'enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française

<i>François FRÉDÉRIC et Françoise GILAIN</i>	105
--	-----

Ateliers

107

1. « Esprit critique et pratiques pédagogiques »

107

Présentation

107

Documents

108

Annexe : « Peut-on enseigner la pensée critique ? »

Bernard REY

113

2. « Recherche documentaire : quelles bonnes pratiques ? »

123

Présentation

123

Documents

127

Futur instituteur cherche sa voix(e)

Caroline SCHEEPERS

127

Culture scientifique, recherche et pratiques documentaires :
endiguer le plagiat des étudiants du supérieur

Sébastien BLONDEEL

138

Le plagiat à l'heure d'Internet

Rachid SAFI

156

« Copié-collé » : un manque de formation

Michèle MOREAU

162

3. « Éthique et déontologie : quelle place dans la formation ? »	171
Présentation	171
Documents	173
Questions d'éthique, questions de société à l'École Supérieure d'Informatique	
<i>Claude MISERCQUE</i>	173
Déontologie, éthique, morale et droit : le plagiat comme point de rencontre	
<i>Cécile BASTAITS</i>	177
4. « Détecter le plagiat : quelles méthodes, quels outils ? »	181
Présentation	181
Intervenants	183
Annexe	
Présentation du Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie	187

Le plagiat et autres types de triche scolaire à l'aide des technologies : une réalité, des solutions

Nicole PERREAULT

Fédération des cégeps

1. État de la question

Disons-le tout de suite : depuis que l'école existe, le plagiat et la tricherie scolaire existent. Mais quand les sources possibles « d'inspiration » se situent en dehors de la bibliothèque du collège, qu'elles sont accessibles en quelques clics de souris et qu'elles se multiplient de façon exponentielle, dépister le plagiat peut devenir un réel casse-tête et nos étudiants le savent... En peu de temps, le Web est en effet devenu la source de documentation principale¹ pour 97,6 % des étudiants français alors que seulement 57,2 % d'entre eux vont encore à la bibliothèque.

- Les données récentes entourant le plagiat scolaire à l'aide des technologies mettent en lumière l'ampleur d'un phénomène dont il a été peu ou prou question dans le réseau collégial québécois (exception faite d'un avis éclairant mais peu connu de la Commission d'éthique de la science et de la technologie – Jeunesse 2005 - CEST-Jeunesse² dont il sera question plus loin et d'un article paru dans le bulletin Clic en 2003³), alors que le réseau universitaire tend de plus en plus vers des actions concrètes. Et pourtant, les chiffres qui suivent sont assez évocateurs d'une situation qui est présente dans tous les ordres d'enseignement :

¹ http://www.compilatio.net/files/sixdegres-sphinx_enquete-plagiat_fev06.pdf.

² <http://www.ethique.gouv.qc.ca/Le-plagiat-electronique-dans-les.html#document>.

³ <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1133>.

- Les résultats d'une enquête visant à connaître les habitudes de documentation des étudiants sur Internet en 2005⁴ indiquent ceci :

75 % des étudiants interrogés rapportent avoir recours au copier – coller sans citer les sources lorsqu'ils rédigent leurs travaux ;

91 % des enseignants signalent avoir été confrontés au plagiat ;

69,8 % des étudiants estiment qu'un devoir type contient au moins un quart de textes recopiés d'Internet, toujours sans citations des sources.

- Aux États-Unis, une enquête menée par *The Center for Academic Integrity (CAI)* auprès de 60 000 étudiants du premier cycle universitaire en juin 2005 révèle ceci :

70 % des étudiants ont recours à un type ou un autre de triche à l'aide des technologies et le pourcentage est le même chez les collégiens (high school) ;

50 % des étudiants admettent avoir commis du plagiat électronique important à une ou plusieurs reprises dans le cadre de leurs travaux écrits ;

en l'absence de consignes claires sur les normes afférentes à la citation des sources électroniques, 77 % des étudiants ne croient pas qu'utiliser le copier-coller sans citer les sources soit un geste sérieux et répréhensible... ;

95 % des plagiaires signalent qu'ils ne se sont pas fait prendre.

- Au Canada :

De son côté, une étude menée en 2006 auprès d'étudiants du postsecondaire (collégial, universitaire) dévoile, quant à elle, ceci :

53 % des étudiants du premier cycle universitaire ont eu recours à un type ou un autre de plagiat électronique dans leurs travaux écrits ;

73 % des étudiants de l'étude ont plagié lorsqu'ils étaient au secondaire ;

⁴ cf. n.1.

selon un des étudiants ayant participé à l'étude, 80 % des étudiants qui s'adonnent au plagiat à l'aide des technologies ne se font pas prendre ;

le type le plus fréquent de plagiat à l'aide des technologies consiste à effectuer du copier-coller sans citation des sources.

200 cas de plagiat sont enregistrés par l'Université de Toronto chaque année⁵;

en 2002, l'Université d'Ottawa a sanctionné 100 étudiants reconnus coupables de plagiat⁶ ; les sanctions sont allées jusqu'à l'expulsion de l'université ;

dans le cadre d'une étude réalisée à l'Université de Montréal en 2006⁷ auprès de 10 214 étudiants, bon nombre d'entre eux ont manifesté leur mécontentement face à la facilité avec laquelle il est possible d'accéder aux travaux réalisés par leurs pairs des sessions antérieures ; selon eux, cette situation ouvre nettement la voie au plagiat.

Toutes les disciplines sont concernées par le plagiat et autres types de triche à l'aide des technologies, des mathématiques à l'histoire, de la gestion à la philosophie, et cette problématique est appelée à aller en croissant avec la multiplication des classes branchées et des cours offerts à distance.

Dans le réseau collégial québécois, des intervenants impliqués dans les programmes faisant appel au portable chez les étudiants ont déjà été confrontés au plagiat. De leur côté, dans le cadre d'un sondage effectué en décembre 2006 auprès des répondantes et répondants TIC du réseau collégial⁸, 90 % d'entre eux ont rapporté que des enseignants de leur collège leur avaient fait part de leurs préoccupations à propos du plagiat à l'aide des technologies par leurs étudiants. Plus de la moitié des répondants signalent qu'on leur a déjà soumis des cas réels de plagiat. 77 % des répondants ont déjà proposé à leurs enseignants des solutions, des astuces, de façon formelle ou informelle, mais seulement 30 % d'entre eux se sentent vraiment outillés face à cette problématique.

⁵ <http://www.bibliotheques.uqam.ca/recherche/plagiat/chiffres.html>.

⁶ cf. n.5.

⁷ <http://www.profetic.org/Que-pensent-nos-etudiants-de-l>.

⁸ <http://www.reptic.qc.ca/>.

Le plagiat et autres types de triche à l'aide des technologies par les étudiants constituent donc un sujet de préoccupation bien réel. C'est un dossier complexe qui interpelle une réflexion et des actions tant en ce qui a trait à la prévention, à la détection, aux conséquences en matière d'apprentissage, aux modes d'évaluation actuellement utilisés qu'aux valeurs éthiques qui sont mises en jeu. Loin d'apporter une solution totale aux questionnements qu'il fait surgir, ce dossier tente néanmoins d'apporter un éclairage qui, nous l'espérons, permettra aux enseignants et autres intervenants d'être sensibilisés à cette problématique et de proposer des pistes de recherche et de solution.

La présente section décrit en quoi consiste la triche à l'aide des technologies et les formes qu'elle peut prendre ; un accent particulier est mis sur le plagiat. Elle tente également de cerner les motifs qui incitent les étudiants à adopter ces comportements. La section « dans la pratique » propose des solutions qui peuvent contribuer à prévenir et à détecter le plagiat et autres triches à l'aide des technologies chez nos étudiants. Finalement, on trouvera dans la section « références utiles » des liens vers des documents électroniques et des sites Web ayant un lien direct avec la problématique.

Voyons tout d'abord en quoi consiste la tricherie scolaire à l'aide des technologies, les formes qu'elle peut prendre et les motifs qui incitent les étudiants à y avoir recours.

1.1. Le plagiat et autres types de triche à l'aide des technologies

Dans la très grande majorité des disciplines scolaires, les étudiants sont appelés à réaliser des travaux de recherche ou à faire des examens, que ce soit dans une classe traditionnelle, un laboratoire informatique ou à la maison.

Dans l'accomplissement de ces tâches, des étudiants peuvent être tentés d'avoir recours à certains types de triche à l'aide des technologies, le plus fréquent, le plus connu et le plus complexe étant le plagiat électronique. C'est de ce type de tricherie dont il est d'abord question dans cette section. Il existe également d'autres types de triche à l'aide des technologies que nous abordons un peu plus loin.

1.1.1. Le plagiat à l'aide des technologies

Lorsqu'un étudiant rédige un travail de recherche, on lui demande la plupart du temps d'indiquer les sources qu'il a utilisées en respectant les normes liées à leur citation. Cependant, comme le souligne la CEST-Jeunesse⁹, « cette façon de faire repose sur l'honnêteté intellectuelle de l'étudiant et elle ne constitue pas nécessairement un rempart total contre le plagiat ou toute autre forme de malhonnêteté intellectuelle ».

Mais qu'entend-on au juste par plagiat ?

La CEST-Jeunesse¹⁰ définit le plagiat par « le fait de copier en tout ou en partie le contenu d'une autre production dans sa propre production sans en citer la source ». Si l'autre production provient d'une source électronique, quelle qu'elle soit, on parlera de plagiat électronique ou de plagiat à l'aide des technologies. Dans un contexte scolaire, le copier-coller, le téléchargement et l'achat de travaux provenant de l'extérieur sont des formes de plagiat à l'aide des technologies et ce, quel que soit le type d'autorisation d'utilisation (par exemple, le copyleft¹¹) que l'auteur original a accordée à sa production. Voyons maintenant les formes que peut prendre le plagiat à l'aide des technologies.

Le fameux copier-coller

Une des caractéristiques du plagiat électronique c'est l'aisance avec laquelle il peut s'effectuer. Le cas de figure classique, c'est le fameux copier-coller tellement simple et rapide à réaliser. Il peut s'agir :

- de recopier textuellement une phrase, un paragraphe ou une page entière provenant d'une source électronique (ex. : page Web, blogue, forum, courriel, fichier Word, fichier PowerPoint, cédérom, etc.) sans placer le texte entre guillemets et sans en mentionner la source ;
- d'insérer des images, des graphiques, des données (ex. : fichier Excel, base de données en ligne) sans en indiquer la source ;
- de traduire partiellement ou totalement un texte, et de copier la traduction sans en mentionner la provenance.

⁹ cf. n.2.

¹⁰ cf. n.2.

¹¹ <http://dictionnaire.phpmyvisites.net/definition-Copyleft-8397.htm>.

La réutilisation de travaux existants

Une autre forme que peut prendre le plagiat à l'aide des technologies consiste, pour l'étudiant, à réutiliser des productions électroniques provenant de l'extérieur ou de travaux qu'il a rédigés antérieurement. En voici quelques exemples :

- télécharger des productions accessibles sur le Web :

bien malgré eux, des sites Web donnent accès à une foule de productions qui peuvent être téléchargées au complet et utilisées comme travail scolaire. Ainsi, des sections de sites comme Thèses électroniques¹² de l'Université de Lyon 2, Wikipedia¹³ et l'encyclopédie de l'Agora¹⁴ peuvent faire l'objet de téléchargement et être utilisées comme travail scolaire ;

par ailleurs, des sites Web de triche offrent le téléchargement de travaux scolaires. Un site au nom évocateur, School Sucks¹⁵, met en ligne gratuitement environ 50 000 travaux scolaires ;

- copier le travail ou le rapport de laboratoire d'un autre étudiant, avec son accord, et le présenter comme le sien ;
- réutiliser un travail qu'on a produit dans un autre cours sans avoir obtenu au préalable l'accord du professeur.

L'achat de travaux scolaires

L'achat de travaux scolaires en ligne est un phénomène qui se répand à la vitesse grand V. Ceux-ci peuvent être tout faits ou être rédigés sur commande.

Ainsi, depuis quelques années, des sites Web francophones et anglophones offrent la possibilité d'acheter des travaux scolaires déjà réalisés en entier, parmi une multitude de disciplines scolaires et ce, pour une dizaine de dollars par travail.

¹² <http://theses.univ-lyon2.fr/>.

¹³ <http://www.wikipedia.org/>.

¹⁴ <http://agora.qc.ca/>.

¹⁵ <http://www.schoolsucks.com/>.

Le site francophone Oboulo.com¹⁶ est un de ces sites : il offre à ses « clients » des milliers de travaux allant des « gènes de la vision » à « la situation économique en Chine », en passant par le « suicide chez les personnes âgées ». Les étudiants peuvent choisir la longueur du travail désiré (moins de 10 pages, plus de 10 pages, de 20 pages, etc.) et son format (Word, pdf, PowerPoint, etc.). Zetud.net¹⁷ et le site anglophone CheatHouse.com¹⁸ offrent un service semblable à celui d'Oboulo.com.



D'autres sites proposent de rédiger le travail de l'étudiant à sa place et ce dernier peut « commander un travail entièrement personnalisé » : le niveau de langage peut être adapté, on peut inclure volontairement des fautes ou des erreurs de façon à ne pas éveiller les soupçons des correcteurs, etc. Un supplément peut être exigé si le travail doit être livré dans les 48 heures suivant la demande. Finis les devoirs¹⁹ est un exemple de ce type de commerce. Label oblige, le site spécifie que, pour assurer un résultat de qualité, les travaux sont réalisés par des étudiants d'un niveau supérieur à celui du « client »...



¹⁶ <http://www.oboulo.com/>.

¹⁷ <http://www.zetud.net/>.

¹⁸ <http://www.cheathouse.com/>.

¹⁹ <http://finislesdevoirs.free.fr/>.

1.1.2. Autres types de triche à l'aide des technologies

Par ailleurs, si l'étudiant utilise son cellulaire lors d'un examen pour obtenir des réponses, s'il se connecte avec le nom d'utilisateur et le mot de passe d'un collègue et utilise des informations provenant du compte, nous avons affaire à d'autres types de tricherie à l'aide des technologies. Ceux-ci s'observent généralement dans un contexte d'évaluation (examen). Voyons comment ils peuvent se manifester :

- durant un examen à l'ordinateur, l'étudiant échange des réponses en clavardant sur MSN : même si plusieurs cégeps et collèges bloquent le téléchargement sur les ordinateurs, les étudiants peuvent avoir accès à MSN avec un simple branchement Internet ;
- lors d'un examen où l'étudiant utilise un portable, ce dernier trouve des informations sur Internet et il les place dans ses réponses ;
- lors d'un examen, l'étudiant envoie un message texte avec son cellulaire à une personne située en dehors de la salle et reçoit sa réponse par la suite ;
- l'étudiant se connecte avec le même nom d'utilisateur et le même mot de passe qu'un autre étudiant pour subtiliser des informations ou des travaux.

1.2. Pourquoi des étudiants s'adonnent-ils au plagiat à l'aide des technologies ?

1.2.1. La méconnaissance des normes reliées à la citation des sources

Dès le primaire, les élèves réalisent des travaux de recherche dans Internet. Très souvent, sans en envisager les conséquences, des enseignants peuvent encourager le copier-coller d'images et de textes que les jeunes ont glanés dans la toile. En effet, les sources provenant du Web sont souvent perçues par plusieurs comme des textes publics, et donc non soumis à la même protection que peuvent l'être des textes publiés au format papier. Cette situation peut perdurer au secondaire et au collégial où l'étudiant peut croire que le copier-coller à partir du Web sans identifier la source est quelque chose de normal.

Le partage de fichiers d'ordinateur à ordinateur (poste à poste) via Internet permet d'obtenir, rapidement et gratuitement, fichiers musicaux, vidéo, images, logiciels, etc., sans nécessairement en détenir ou en payer les droits. Ce phénomène mondial, amorcé depuis 1999 et très présent chez les jeunes, s'est transformé en véritable culture de partage tenant peu compte des barrières légales

existantes. N'y aurait t-il pas là un incitatif de plus à obtenir rapidement ce que l'on veut sans en payer le prix réel ?

Certains étudiants plagient donc sans véritablement le savoir, souvent par manque de sensibilisation à l'importance de la reconnaissance des normes associées à la citation des sources.

1.2.2. Sauver du temps...

Les témoignages d'étudiants recueillis par Michelle Bergadaà dans un site collaboratif consacré au plagiat électronique²⁰ indiquent que, pour certains, le plagiat permet tout simplement de... gagner du temps... Comme le relate un d'entre eux, « nous sommes obligés de frauder un jour ou l'autre afin de respecter le temps dont on dispose ». Plagier, « c'est un peu comme si on avait un collaborateur que l'on ne paie pas, qui est efficace et en plus qui est rapide ! » et puis, « tout est sous la main, alors pourquoi se fatiguer ? ».

1.2.3. Tout le monde le fait, alors...

Bon nombre d'étudiants se fient tout simplement au comportement de leurs pairs. S'il leur semble que ceux-ci plagient, ils vont en faire autant. Dans son témoignage, un étudiant rapportait que plagier lui permettait d'avoir de bonnes notes et que ça ne le dérangeait pas car, « en fin de compte, tout le monde le fait ».

Bergadaà²¹ et CEST-Jeunesse²² se demandent également si le comportement de certains enseignants en matière de citation des sources (ou de non-citation devrait-on dire) est exemplaire. Selon eux, ce qui est observé chez des étudiants pourrait traduire en partie ce que ces derniers observent autour d'eux.

1.2.4. Y'a pas de danger de se faire prendre...

Bon nombre d'étudiants plagiaires révèlent que, si les chances de se faire prendre étaient réelles, ils ne tricheraient plus. Ce qui les retiendrait, ce serait la possibilité d'une sanction et « plus forte elle serait, moins on se froterait au plagiat ». D'ailleurs, est-ce paradoxal, en ce qui a trait aux sanctions potentielles,

²⁰ <http://responsable.unige.ch/index.php>.

²¹ cf. n.20.

²² cf. n.2.

ils sont extrêmement sévères... Dans son témoignage, un étudiant indique que la seule solution qu'il entrevoit pour contrer la triche ce serait... des sanctions monumentales, « essayer de leur faire super peur avec des sanctions de fou ».

2. Dans la pratique

Cette section propose des pistes de solutions qui pourraient nous aider à composer avec la problématique du plagiat et de triche à l'aide des technologies par les étudiants. Elle se divise en deux grandes sections : les solutions de prévention et les solutions de détection.

2.1. Solutions de prévention

Les travaux de Bergada²³ et de la CEST-Jeunesse²⁴ sont unanimes : avant de parler de détection du plagiat, de triche et de sanctions potentielles, un travail significatif de prévention doit être réalisé et ce, à tous les ordres d'enseignement. Ce travail devrait s'effectuer, tant auprès des enseignants que des étudiants et tant aux paliers ministériel, institutionnel qu'à l'intérieur des cours. Voyons ce qu'il en est.

2.1.1. Au niveau ministériel

La prise de conscience du plagiat à l'aide des technologies et de ses conséquences est récente. Or, comme on l'a vu précédemment, le recours au plagiat provient entre autres de la méconnaissance par les étudiants des règles entourant la citation des sources qu'ils puisent dans Internet et ce, dès leur arrivée à l'école primaire. C'est la raison pour laquelle, dans son avis sur le plagiat électronique publié en 2005, la CEST-Jeunesse²⁵ recommandait au ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport (à l'époque le MEQ) de « sensibiliser les jeunes à la nature et aux conséquences du plagiat électronique, et ce, dès le primaire, mais aussi à tous les ordres d'enseignement, en adaptant le contenu de la sensibilisation à l'âge et au niveau de formation des élèves et des étudiants ».

²³ cf. n.20.

²⁴ cf. n.2.

²⁵ cf. n.2.

Dans le réseau universitaire, diverses initiatives ont été prises pour effectuer ce travail de sensibilisation : par exemple, l'UQAM a développé à l'intention des enseignants et des étudiants un site consacré au plagiat²⁶, à ses conséquences et aux moyens de l'éviter. Un quiz permet de tester ses connaissances sur le sujet. De son côté, l'Université Laval a développé un site qui donne des précisions relatives à la citation des sources électroniques²⁷ et l'Université de Montréal a mis sur pied le site Intégrité, fraude et plagiat-prévention²⁸ qui propose des moyens de prévenir le plagiat. Toutes les universités se sont dotées d'un code d'éthique consacré au plagiat électronique.

Toujours selon la CEST-Jeunesse²⁹, il importe de se doter d'une définition du plagiat électronique puis d'identifier des sanctions et une réglementation adaptées au niveau de formation. Dans le réseau collégial, le site Profweb³⁰ pourrait offrir de l'information sur la nature et la gravité du plagiat et autres triches à l'aide des technologies, de même qu'un code d'éthique relatif à l'utilisation et la citation des sources électroniques propre à cet ordre d'enseignement. À cette fin, il propose tout d'abord la création d'un espace de discussion et de documentation sur la problématique du plagiat et autres formes de triche électronique.

De son côté, le Réseau des répondantes et répondants TIC³¹ a développé récemment un profil de sortie TIC et informationnel pour l'ensemble des élèves du collégial³². Ce profil comporte des habiletés liées à la citation des sources électroniques.

2.1.2. Au niveau de l'établissement d'enseignement

La PIÉA

Tous les cégeps et collèges du Québec ont adopté une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA) dont un article porte sur le

²⁶ cf. n.5.

²⁷ <http://www.bibl.ulaval.ca/doi/elec/citedoec.html>.

²⁸ <http://www.integrite.umontreal.ca/prevention.html>.

²⁹ cf. n.2.

³⁰ <http://www.profweb.qc.ca/>.

³¹ cf. n.8.

³² http://www.reptic.qc.ca/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4.

plagiat. De plus en plus, ces derniers incluent une spécification sur le plagiat électronique, ce qu'il est, et les sanctions que le recours au plagiat pourrait entraîner. L'accès à cette information rejoint l'avis de la CEST-Jeunesse³³ qui signale que « la diminution de l'incidence du plagiat électronique ne peut se faire sans la mise en place de règles et de sanctions claires, adaptées et rigoureuses ».

Un comité de réflexion sur le plagiat électronique ?

Le sondage réalisé auprès des répondantes et répondants TIC du collégial en décembre 2006 signale que quelques collègues ont récemment mis sur pied un comité de travail qui se penche sur la problématique du plagiat à l'aide des technologies. De façon générale, ces comités regroupent des enseignants, des étudiants, des cadres et des professionnels et leur mandat consiste à identifier des stratégies de sensibilisation et d'intervention relatives au plagiat et autres types de triche scolaire à l'aide des technologies. On peut assumer que les résultats des travaux pourront contribuer à alimenter la PIÉA de leur collège.

Le perfectionnement des enseignants

Comme beaucoup de vos collègues, il se peut que vous vous sentiez moins à l'aise avec Internet que vos étudiants. Il est donc possible que vous vous sentiez un peu démuni face à la problématique du plagiat électronique et des moyens de le prévenir et de le détecter. L'APOP offre une activité de perfectionnement intitulée « L'ère du numérique et le plagiat : comment traiter la question et développer des attitudes éthiques chez les étudiantes et les étudiants³⁴ » À cette activité pourrait s'en ajouter une qui porterait sur les différents comportements plagiaires et de triche des étudiants à l'aide des technologies et sur les moyens de les prévenir ou de les détecter. Une activité sur le phénomène du plagiat à l'aide des technologies a été offerte par la rédactrice de ce dossier au colloque de l'AQPC de juin 2007.

2.1.3. Au niveau du programme et des cours

Le contrat de non-plagiat

De plus en plus d'enseignants ont décidé de faire signer un contrat de non-plagiat à leurs étudiants au début de l'année scolaire. Le document définit le

³³ cf. n.2.

³⁴ [http://site.profweb.qc.ca/index.php?id=61&L=0&tx_profwebperfectionnement_pi1\[uid\]=213](http://site.profweb.qc.ca/index.php?id=61&L=0&tx_profwebperfectionnement_pi1[uid]=213).

plagiat (il précise entre autre que le copier-coller à partir d'un site Web sans citer la source est du plagiat) et il donne accès à l'information sur la façon de citer correctement ses sources. Le document explique que le non-plagiat n'est pas uniquement une question de droit d'auteur mais plutôt une question d'honnêteté intellectuelle. Il explique également comment le plagiat peut nuire aux apprentissages en empêchant le développement des habiletés de recherche et de rédaction. Le contrat peut mettre en évidence les conséquences et sanctions possibles liées au recours au plagiat. Cette information permet de s'assurer que tous les étudiants ont la même conception du plagiat et autres types de triche à l'aide des technologies et le simple fait d'avoir signé un contrat peut décourager certains d'entre eux qui sont tentés par ces activités.

*Travaux de recherche – trucs et astuces*³⁵

- **Annoncez votre curiosité :** le fait de savoir que vous poserez des questions sur les travaux soumis peut s'avérer un puissant moyen de dissuasion pour les étudiants devant la perspective d'avoir à discuter de leur démarche, de leurs sources d'information et de leurs conclusions.

³⁵ Sources d'informations pour cette section, celle portant sur les examens – trucs et astuces et celle portant sur les solutions de détection :

Bergadaà, M. Internet : fraude et déontologie selon les enseignants universitaires. [<http://responsable.unige.ch/index.php>]. Site consulté le 29 novembre 2006.

Réseau Éducation-Médias. Comment décourager le plagiat. [http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/projets_speciaux/toile_ressources/decourager_plagiat.cfm]. Page consultée le 28 décembre 2006.

Faculté des Sciences de l'administration de l'Université Laval. Trucs et stratégies à l'intention de l'enseignant pour la prévention du plagiat. [<http://www5.fsa.ulaval.ca/sgc/formation/mbalaval/plagiatmbalaval/cache/offonce/pid/259;jsessionid=D0B5189D37AF6A68F0B8337FBB041F73>]. Site consulté le 1er janvier 2007.

Le plagiat, comment le prévenir. In Université de Sherbrooke, Le Trait d'Union. [http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_5/no_2/plagiat.html]. Page consultée le 27 décembre 2006.

Thot/Cursus. Comment limiter la tricherie dans les examens en ligne – Par l'Université de l'Illinois. [<http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=16767>]. Page consultée le 10 novembre 2006.

Saut quantique. Dossier Tricherie sur Internet. [<http://www.apsq.org/sautquantique/doss/d-tricherie.html>]. Page consultée le 4 janvier 2007.

- **Créez le doute quant à vos compétences technologiques :** dites à vos étudiants la facilité avec laquelle vous pouvez retrouver des textes qui auraient été copiés sur Internet (sans donner trop de détail...).
- **Faites un suivi du travail en tenant compte des étapes intermédiaires :** s'il s'agit d'un travail de longue haleine, une des solutions qui revient régulièrement consiste à tenir compte (et à évaluer) chacune de ses étapes. La division du travail en étapes permet non seulement d'intervenir au besoin pour corriger le tir en cours de route, mais également de s'assurer que la démarche exigée par le travail est respectée. Cette façon de faire met davantage l'accent sur l'apprentissage (la démarche intellectuelle) que sur le résultat escompté (la note) et la tâche ainsi fragmentée augmentera d'autant le travail du plagiaire qui voudrait s'en tirer avec un travail déjà complété à l'avance.
- **Assurez-vous qu'une partie du travail consiste à rédiger son propre texte :** demander de faire référence à des exemples personnels rend le travail du plagiaire plus difficile.
- **Proposez des sujets de recherche pointus et empiriques :** en proposant des sujets de recherche formulés d'une manière spécifique, avec des objectifs précis, il est plus difficile de trouver des textes sur le Web, particulièrement si le projet de recherche est empirique. Établissez des objectifs précis : observations personnelles, comparaisons des résultats et opinions personnelles.
- **Variez vos sujets de recherche et de laboratoire :** si cela fait plusieurs années que vous faites réaliser les mêmes travaux (par exemple, une production écrite sur Victor Hugo) ou le même laboratoire, il y a de bonnes chances qu'il en existe maintenant quelques bons exemplaires accessibles un peu partout. Une rotation des sujets de recherche et de laboratoire rend la vie plus difficile aux plagiaires qui auront de la difficulté à dénicher du matériel approprié.
- **Fournissez un guide d'entrevue :** si vous demandez à vos étudiants d'interviewer des gens, faites leur utiliser un guide d'entrevue et demandez-leur d'indiquer sur une feuille les noms et coordonnées des personnes rencontrées.
- **Exigez une bibliographie complète avec une fiche pour chaque citation :** demandez aux étudiants de préparer une bibliographie et une liste de ressources consultées et demandez-leur une copie de tous les textes utilisés dans leur rédaction avec surlignement des passages où des idées et citations ont été empruntées.

- **Faites signer un contrat d'intégrité** : à la fin du travail, demandez-leur de placer une phrase du type « J'atteste que ce travail est personnel, cite systématiquement toute source utilisée entre guillemets et ne comporte pas de plagiat ». Ce contrat s'apparente au contrat de non-plagiat dont il a été question plus haut mais il est spécifique au travail qui a été remis.
- **Faites partager les résultats du travail de recherche oralement en classe** : un étudiant qui a rédigé lui-même son travail le connaîtra mieux qu'un autre qui aura fait du copier-coller.

Examens – trucs et astuces

- **Variez vos questions d'examen** : tout comme pour les sujets de recherche, si vous donnez les mêmes examens depuis quelques années, il y a de bonnes chances que vos étudiants en possèdent des copies.
- **Augmentez le nombre d'évaluations en classe et diminuez le nombre de tests maison** : de même, des petits tests plus fréquents, qu'ils soient sommatifs ou formatifs, exigent de l'étudiant d'être constamment à jour dans sa matière.
- **Donnez des questions différentes à différents étudiants** : le logiciel Netquiz Pro³⁶ permet de produire des examens où l'ordre et le choix des questions peuvent varier.
- **Limitez le temps où l'examen en ligne est accessible** : déterminez une durée limite pour le test. Les plateformes d'apprentissage comme WebCT offrent cette option.
- Si l'examen a lieu dans un laboratoire informatique ou une classe branchée :

sensibilisez les étudiants à l'importance de protéger leur nom d'utilisateur et leur mot de passe lorsqu'ils quittent le laboratoire informatique ou la classe branchée ;

assurez-vous que les écrans des ordinateurs sont faciles à surveiller : si l'examen a lieu dans un laboratoire informatique, essayez de voir avec votre collègue comment disposer les ordinateurs d'une façon qui rende difficile la consultation de l'ordinateur du voisin et de la voisine (par exemple en fer à cheval) ;

³⁶ <http://www.ccdmd.qc.ca/ressources/?id=1119>.

assurez-vous que le réseau sans fil n'est pas accessible ;

utilisez un système d'identification et de mots de passe ;

interdisez l'utilisation du cellulaire ;

surveillez le recours à la clef USB : vous connaissez peut-être ces petits bidules gros comme un doigt qui permettent de stocker beaucoup d'informations. Comme le signalait une répondante TIC, c'est vite inséré et retiré !

2.2. Solutions de détection

Vous avez reçu un travail de recherche fort bien écrit, peut-être trop bien écrit... et vous avez des doutes quant à son auteur... Cette section propose tout d'abord des astuces simples mais efficaces qui pourront vous aider à valider ou à inférer vos doutes. Par la suite, il sera question d'une solution à laquelle font maintenant appel plusieurs universités européennes, américaines et canadiennes, les logiciels détecteurs de plagiat.

2.2.1. Trucs et astuces

- **Comparez les écarts de style** : comparer le style d'écriture du travail avec d'autres écrits (examens, courriers électroniques, exercices) déjà produits par l'étudiant peut être utile. On est en droit de s'attendre à ce que le style soit plus soigné pour un travail long, qui a pu être révisé, que pour un écrit spontané, mais un écart trop marqué reste louche.
- **Impression de copier-coller** : l'absence d'enchaînements logiques d'un paragraphe à l'autre de même qu'un style d'écriture changeant dans le cadre d'un même texte peuvent être le résultat d'un exercice de copier-coller où se chevauchent des écrits d'auteurs différents.
- **Bibliographie trop... originale** : le travail comporte une foule de références spécialisées très pertinentes, mais non disponibles à la bibliothèque? Il vaudrait la peine de vous informer de la provenance de l'information...
- **Mise en page disparate** : par défaut, la mise en page d'un texte rédigé de A à Z dans un traitement de texte est homogène. La présence de blocs de texte présentant différentes polices de caractères, des espacements variés ou des marges non uniformes sont des indices pouvant révéler une

opération de copier-coller à partir de plusieurs textes puisés sur Internet présentant des mises en pages différentes.

- **Non-cohérence des références aux graphiques et tableaux** : un texte qui renvoie à un tableau qui n'apparaît pas dans le travail, des figures dont la numérotation n'est pas continue, sont autant de traces qui peuvent avoir été laissées lorsqu'un texte n'a pas été repris intégralement.
- **Plusieurs sites Internet inactifs dans la bibliographie** : il est fréquent que des sites cessent d'être publiés ou changent d'adresse, mais un taux anormalement élevé d'adresses de sites invalides dans une bibliographie qui devrait pourtant être à jour peut être le signe d'un texte rédigé il y a déjà longtemps.
- **Soumettez des passages du travail dans un moteur de recherche comme Google³⁷** : même si vous n'utilisez pas un ordinateur régulièrement, apprendre à se servir d'un moteur de recherche pour vérifier la présence d'une fraude prend moins de deux minutes. Il serait donc dommage de s'en priver. Rappelez-vous toutefois que vous ne trouverez pas tous les plagiats de cette façon car cette solution comporte des failles importantes : les moteurs de recherche ne donnent pas accès au contenu des sites qui vendent des travaux scolaires, ni aux pages protégées par mot de passe. En outre, il suffit par exemple de remplacer un simple espace par un double espace entre deux mots pour que le moteur de recherche ne reconnaisse pas la citation.

2.2.2. Logiciels détecteurs de plagiat

Depuis quelques années, un nombre grandissant d'établissements scolaires, particulièrement les universités, font maintenant appel à des logiciels détecteurs de plagiat. Ces logiciels permettent de comparer les travaux à ceux qui sont contenus dans la base de données de l'entreprise qui fournit le service.

Même si elle soulève des questions éthiques (voir à ce sujet l'avis de CEST-Jeunesse³⁸), cette solution est en train de devenir un outil très populaire dans la lutte contre le plagiat. Concrètement, il s'agit pour les enseignants de comparer les travaux qu'ils reçoivent à ceux contenus dans une banque de données. De façon générale, les logiciels détecteurs de plagiat effectuent ceci :

³⁷ <http://www.google.com/>.

³⁸ cf. n.2.

- comparaison du travail :
 - avec ce qui se trouve sur Internet ;
 - avec d'autres travaux étudiants en format électronique accumulés sur le serveur de l'entreprise qui fournit le service ;
 - avec le contenu de revues et autres publications en ligne : celles-ci ne sont généralement pas indexées dans Google car elles sont disponibles seulement sur abonnement et leur accès est donc contrôlé ;
- soumission d'un rapport intégrant un graphique de « taux d'originalité » pour chaque travail soumis et un rapport de synthèse pour le groupe. Les emprunts sont soulignés et les sources sont indiquées.

Parmi les entreprises qui offrent des services de détection du plagiat électronique, une des plus réputées est Turnitin³⁹. Pour bénéficier de ce service, il faut payer le coût annuel de la licence (800 \$ U.S.) et des frais de 1,50 \$ par étudiant. Dans une vidéo diffusée sur Fox News et accessible sur le Web, on peut prendre connaissance du témoignage d'un enseignant⁴⁰ (en anglais) qui décrit, par le biais d'un exemple concret, comment fonctionne le logiciel de Turnitin.

Beaucoup d'autres entreprises offrent un service de détection du plagiat comme Turnitin et il peut s'avérer difficile de sélectionner le logiciel qui convient le mieux à son cégep ou son collège. Le site⁴¹ de Bergadaà propose une liste de 10 questions à se poser pour bien choisir son logiciel anti-plagiat (par exemple, simplicité d'utilisation, fonctionnement du logiciel, délai d'analyse, etc.).

Comme on l'a vu, le plagiat et autres types de triches à l'aide des technologies est un dossier très actuel qui peut susciter des préoccupations bien légitimes. Heureusement, comme on l'a vu également, il existe diverses façons de composer avec ce phénomène : une de ces façons consiste à sensibiliser davantage nos étudiants à l'honnêteté intellectuelle et aux conséquences du plagiat. Ce dossier propose également des stratégies visant à prévenir le plagiat et autres types de triche scolaire, tant aux niveaux ministériel, de l'établissement d'enseignement, que du cours ou du programme.

³⁹ <http://turnitin.com/>.

⁴⁰ http://www.turnitin.com/static/resource_files/foxNews.wmv.

⁴¹ <http://responsable.unige.ch/index.php?main=b-25-1>.

3. Références utiles

Internet : Fraude et déontologie selon les acteurs universitaires
 [<http://responsable.unige.ch>]

Ce site Web collaboratif, conçu par Michelle Bergadaà, enseignante à l'Université de Genève, rassemble une foule de témoignages d'enseignants et d'étudiants sur le recours au plagiat électronique. Il propose un diaporama à utiliser lors d'activités entourant le plagiat électronique, des pistes de solutions pour prévenir le plagiat, des outils de repérage du plagiat ; il fournit également une liste des critères permettant de choisir un logiciel détecteur de plagiat et des sites pouvant favoriser le plagiat. Un site complet et extrêmement enrichissant.

Le_pl@giat_électronique_dans_les_travaux_scolaires – une pratique qui soulève des questions éthiques

[<http://www.ethique.gouv.qc.ca/Le-plagiat-electronique-dans-les.html#documents>]

Commission de l'éthique de la science et de la technologie – Avis de la CEST-Jeunesse 2005 : cet avis, peu ou prou connu, a été conçu avec la participation d'enseignants et d'étudiants du réseau collégial. Il donne une définition du plagiat électronique, il présente des pistes de solutions et des valeurs à promouvoir, de même qu'il propose des enjeux (et des réserves) sur l'utilisation des logiciels détecteurs de plagiat.

Résultats d'une recherche sur le site Thot avec le mot clef « plagiat »
 [<http://www.cursus.edu/?module=search&searchString=plagiat&searchType=AND&searchModule=ALL>]

Les résultats de cette recherche effectuée fournissent une foule d'informations sur le plagiat électronique : cours, références, pistes de solution, etc.

Qu'est-ce que le plagiat et comment l'éviter ?
 [<http://www.bibliotheques.uqam.ca/recherche/plagiat/>]

Ce site a été conçu par le Service des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il comporte un mini cours en ligne qui fournit beaucoup d'informations sur les sujets suivants : ce qu'est le plagiat électronique (exemples, conséquences, comment l'éviter) ; comment citer correctement ses sources (citations, paraphrases). On y retrouve également des conseils et un quiz.

Comment citer un document électronique ?

[<http://www.bibl.ulaval.ca/doelec/citedoec.html>]

Produite par la bibliothèque de l'Université Laval, cette référence est très complète en ce qui a trait à la façon de citer divers documents électroniques (courriel, site Web, périodique, logiciel, etc.).

Internet, copier-coller-tricher

[<http://www.nouvo.ch/76-1>]

Ce site propose cinq capsules vidéo sur le plagiat à l'aide des technologies dans les travaux scolaires, le profil du plagiaire dans Internet, de même que des activités mises en place pour contrer le plagiat. Ces vidéos peuvent être utilisées dans le cadre d'activités d'information ou de perfectionnement sur la problématique du plagiat électronique.

Des interdits qui méritent d’être discutés.

Réflexions d’un enseignant en lettres

sur l’imitation et le plagiat

Paul ARON

Université libre de Bruxelles

Des générations d’enseignants l’ont répété sur tous les tons : « Il est défendu de copier sur son voisin ». À l’heure actuelle, dans un monde scolaire légèrement dépassé par l’extension d’internet, on dira plus volontiers : « Il est défendu de copier-coller ». Mais sous diverses formules, l’interdit reste le même. Il se fonde sur l’idée que l’élève doit fournir un travail personnel, quelle que soit par ailleurs la nature de ce travail (analytique, synthétique ou de création), et que ce travail ne sera personnel que s’il a été entièrement pensé et écrit par son signataire. Il est par ailleurs bien entendu que des idées peuvent être empruntées à d’autres auteurs (ce sont les sources qu’il faut indiquer clairement) voire reproduites textuellement (à travers des citations brèves et référencées avec soin).

Ainsi énoncée, la règle semble bénéficier de la force des évidences. Qui oserait la mettre en doute ? Elle est de surcroît étayée par une contrainte juridique. Le droit protège en effet les auteurs de la contrefaçon. On ne peut prendre à son compte l’invention d’autrui, même dans le domaine intellectuel. Copier, c’est voler, c’est violer le droit de propriété accordé à un créateur d’exploiter à son profit ce qu’il a personnellement créé. Toutefois la loi met d’emblée une limite à ce droit puisqu’elle prévoit qu’il est limité dans le temps. Ainsi une œuvre tombe dans le domaine public 70 ans après la mort de son auteur. Personne ne peut donc m’interdire de plagier une œuvre de Voltaire. Personne, sauf, précisément, les règlements de l’école et les règles éthiques qu’ils entendent faire respecter. Dès lors apparaît clairement un constat essentiel : la chasse au plagiat ne frappe pas seulement un acte répréhensible au point de vue légal, elle contient surtout un argument d’ordre moral : copier c’est mal, cela ne se fait pas, c’est une rupture du contrat pédagogique.

Signe des temps : de plus en plus d'universités ont recours à des entreprises privées qui délivrent, contre monnaie sonnante et trébuchante, de véritables certificats de « non-plagiat ». Ces entreprises ont mis au point des logiciels capables de vérifier si les étudiants ont emprunté des passages ou des idées à une source quelconque se trouvant en ligne sur internet. Sont ainsi débusqués les reprises mot à mot, mais également les passages où de nombreux termes se retrouvent dans la source et dans la copie de l'étudiant. Un rapport précise le pourcentage de chances qu'il y ait plagiat. Il reste dès lors à l'enseignant à faire les vérifications nécessaires, puis à appliquer les sanctions prévues. Une certaine fascination pour la technologie, d'autant plus aveugle que la plupart des utilisateurs ne maîtrisent aucunement les principes mathématiques sur lesquels elle se fonde, tend à populariser l'usage de ces moyens répressifs. En recourant à ces moyens de répression de la fraude, les universités (et peut-être bientôt l'ensemble des écoles secondaires et primaires) s'engagent dans un processus de privatisation de la morale civique qui mériterait d'être critiqué en profondeur. Elles offrent en effet un déplorable exemple de gestion de la pénurie d'un service public qui, ne pouvant plus assurer l'encadrement efficace des étudiants, tend à externaliser les corrections qui lui incombent. Mais plus discutable encore est la représentation simpliste de la notion d'originalité qui est ainsi produite. On voudrait distinguer le bien du mal en élevant une frontière intangible qui séparerait, d'un côté, les plagiaires, et de l'autre les élèves capables d'être « personnels ». C'est là, me semble-t-il, nier à la fois la dynamique de l'apprentissage en général, l'histoire de l'éducation et celle de la formation des créateurs. Un petit détour historique devrait nous aider à saisir la complexité de ces questions.

Il n'y a pas d'apprentissage sans imitation

Si vous avez la chance de connaître un artisan d'un certain âge, parlez-lui de la formation des apprentis. Il y a fort à parier qu'il vous expliquera que les bons apprentis se font bien rares, qu'ils n'apprennent rien l'école, d'où ils sortent d'ailleurs trop âgés, et que rien ne vaut le travail « sur le tas », l'éducation par la pratique. Ce discours est typique des personnes qui ont transformé en règle leur propre formation. Il est en partie un mythe. En réalité, si l'on observe les conditions d'apprentissage de la plupart des métiers manuels, on constate que les apprenants sont moins souvent conviés à une pratique qu'utilisés aux opérations les plus lourdes et les plus pénibles. Leur formation passe avant tout par le regard. Ce qu'ils apprennent, c'est à repérer les gestes et les habitudes de l'homme de métier en situation concrète. C'est en imitant ces gestes et ces habitudes qu'ils

apprendront à leur tour. Dans ces circonstances, le plus souvent, il n'y a pas d'élaboration didactique. Mais le recours à la plus innée des facultés humaines, celle par laquelle depuis la prime enfance chacun apprend à s'insérer dans le monde social : la faculté mimétique. C'est en « faisant comme » mes parents, mes maîtres ou mes modèles que j'assimile les matières et les manières qui feront de moi un membre à part entière d'une communauté familiale et professionnelle¹.

L'apprentissage de la langue maternelle a ceci de singulier qu'il repose entièrement sur la faculté mimétique. À ce stade, l'enfant se borne à reproduire ce que personne ne songe à lui apprendre de manière consciente et volontaire. Et c'est à ce stade également que l'imprégnation est la plus profonde. En faisant siens les mots des autres, le jeune humain arrive à devenir lui-même. Il n'est évidemment pas question, ici, d'interdire de « copier », tout au contraire, c'est en imitant que l'on apprend le mieux. La sociabilisation linguistique ne permet pas de séparer ontologiquement le moi des autres et toute expression personnelle s'énonce désormais dans les « mots de la tribu ». Comme le dit Jean-Luc Godard : « On est toujours deux en un. Il y a les autres en soi.² » On sait que ce constat est à la base des propositions freudo-lacaniennes. Il nous impose de relativiser fortement l'opposition entre plagiat et originalité, et conduit par ailleurs à interroger la manière dont le monde scolaire a pensé le passage entre imitation et autonomie.

On aurait en effet tort de penser que la faculté mimétique s'exerce surtout dans la prime enfance ou dans l'apprentissage des métiers manuels. L'histoire de l'éducation scolaire montre que les pratiques pédagogiques se sont élaborées dans la très longue durée, et que nous sommes encore redevables à l'Antiquité de nombre d'exercices performants. Ainsi, dès la Renaissance, les enseignants poursuivent des objectifs qui sont à la fois éthiques et rhétoriques. Ils cherchent à former le caractère de leurs élèves et à perfectionner leur expression, soit en vue de leur participation à la vie publique, soit en vue de leur capacité à transmettre la

¹ Voir Gunter GEBAUER, Christophe WULF, *Mimésis. Culture-Art-Société*, trad. fr., Paris, Le Cerf, 2005. Le lecteur intéressé consultera aussi avec fruit les ouvrages suivants : Ysabelle MARTINEAU, *Le Faux littéraire, plagiat littéraire, intertextualité et dialogisme*, Québec, Éditions Nota Bene, Québec, 2002. Hélène MAUREL-INDART, *Du Plagiat*, Presses Universitaires de France, 1999 ; Hélène MAUREL-INDART, *Plagiats, les coulisses de l'écriture*, Paris, la Différence, 2007 et le site : <http://www.leplagiat.net/>.

² Extrait d'un entretien avec Pierre Assouline — mai 1997 (<http://passouline.blog.lemonde.fr/2008/12/28/du-concile-du-latran-a-laffaire-madoff/>, consulté le 31 décembre 2008).

parole de Dieu. L'enseignement se fait alors en latin. Il se nourrit de l'exemple des Anciens, présentés comme des modèles indépassables, parfaits, qu'il s'agit d'apprendre à imiter. On transmet des règles, on s'efforce de reproduire à l'identique. Mais au même moment, le savoir de l'Antiquité bouleverse l'ordre immuable du monde médiéval. La dynamique expérimentale ne laisse pas indemne le corpus ancien. L'expression d'un savoir nouveau, donc différent, est à l'ordre du jour. Elle l'est d'autant plus que, depuis François I^{er}, le français s'impose comme la langue de la cour, et veut devenir celle de la culture lettrée et savante. Dès lors surgit une longue querelle, celle des Anciens et des Modernes, qui pose la question de la *translatio studii*, du transfert des savoirs anciens dans un nouveau contexte. Comment rester fidèle aux modèles antiques tout en assumant les innovations ?

Toute une série de formules imagées montrent comment on tente alors de gérer la relation entre répétition et progression, entre respect des modèles et nécessaire prise de distance.

Joachim Du Bellay (et il n'est pas le seul) explique qu'il est deux types d'imitations, celle du singe et celle de l'homme de goût. Sa propre œuvre peut ainsi devenir un modèle. La *Deffence* (II, 3) conseille à son successeur « qu'il sonde diligemment son naturel et se compose à l'imitation de celui dont il se sentira approcher de plus près. Autrement son imitation ressembleroit celle du singe. » Ses *Vers lyriques*, disposés dans le désordre voulu par l'esthétique de la variété, forment un échantillon représentatif de toutes les manières anciennes qu'il est capable d'imiter en français. À son tour, il sera imité, par Jean de La Gessée notamment³.

Montaigne propose quant à lui la métaphore alimentaire de l'*innutritio* : « Que nous sert-il d'avoir la panse pleine de viande, si elle ne se digère, si elle ne se transforme en nous ? »⁴ L'auteur avoue ainsi que son texte est nourri par d'autres, en particulier par des auteurs célèbres de l'Antiquité, mais que l'imitation de ceux-ci a été « digérée » dans *Les Essais*.

L'Ancien Régime met en œuvre des pratiques pédagogiques qui

³ Voir Jean VIGNES, « Le Pastiche des *Regrets* dans *Les Jeunesses* de Jean de La Gessée », *Œuvres et critiques*, 20, 1995, p. 209-224. Pour plus de détails sur ces débats, voir mon *Histoire du pastiche littéraire*, Paris, PUF, 2008.

⁴ MONTAIGNE, *Les Essais*, éd. par Jean CÉARD *et al.*, Paris, La Pochothèque, 2001, p. 211.

correspondent assez bien à ces formules (même si nombre d'auteurs se plaignent de la manière dont des pédagogues bornés ou pédants les mettent en œuvre). L'école s'avère un vaste conservatoire des pratiques de la rhétorique ancienne. On continue à y étudier l'*elocutio*, qui était la partie de la rhétorique consacrée au choix et à l'arrangement des mots dans le discours. De nombreux exercices concrétisent cet apprentissage. Dans l'éthopée, l'élève doit faire prononcer à un personnage donné des paroles qui correspondent à son éthos dans une situation particulière : ainsi pouvait-il rédiger les paroles d'Andromaque devant le cadavre d'Hector, ou un discours inédit de Sénèque : c'est ce que Platon faisait déjà dans le *Ménexène*.

Parmi les autres techniques pédagogiques employées, les « translations » d'un style à l'autre sont fréquentes. Il s'agit de transformer des textes en vers en les mettant en prose ou inversement de mettre la prose en vers, de transformer les vers dans une métrique différente, etc. Ce constant travail sur les textes est la clé de l'*imprégnation* à quoi tendent les études de lettres. L'élève est ensuite invité à lire les textes à voix haute et à voix basse, à les étudier et à les apprendre par cœur. Les règles du professeur d'humanités dans le *Ratio studiorum* des Jésuites développent cet apprentissage littéraire en trois phases : « Le style se forme par la lecture, l'exercice et l'imitation⁵. » Chez les Jansénistes, la finalité rhétorique de l'éducation s'efface en partie devant le besoin apologétique. L'explication vise à consolider la foi plutôt que l'art oratoire. L'objectif est de former de bons latinistes, capables de distinguer le vrai du faux : les Jansénistes accordent en conséquence plus de poids à la traduction (donc à la version latine), tandis que les Jésuites privilégient l'application (et donc le thème). Reste que, chez les uns comme chez les autres, et plus généralement dans toute l'offre d'enseignement de la fin du Moyen Âge à la Révolution française, la compétence mimétique est centrale.

Elle le restera encore après la Révolution française, même si le corpus des textes à imiter se modernise considérablement, et que le latin perd sa place prépondérante. On connaît ainsi les bases de la formation du jeune Flaubert, né en 1821. Les exercices se font de plus en plus souvent par écrit. Ils portent notamment sur la littérature française contemporaine. On lui demande de démarquer la nouvelle de Mérimée, « Matteo Falcone », le drame de Dumas, *La Tour de Nesle*, avec la consigne suivante : « Dernière scène de la mort de Marguerite de Bourgogne, sous la forme d'un résumé à développer. Ce sujet peut

⁵ Cité par Michèle ROSELLINI, « L'utilité de la lecture par la *praelectio* », *Littératures classiques*, 37, automne 1999, p. 80.

faire suite à *La Tour de Nesle* et même il est difficile de le comprendre sans avoir lu ce drame⁶. » Il s'agit donc d'un double pastiche, à la fois mimétique de son modèle, et continuation de l'histoire. Grâce aux lettres de Flaubert à Ernest Chevalier, on sait que son *Étude sur Rabelais*, où il imite le style de cet auteur, était un exercice scolaire, rédigé en 1839 pour Magnier, professeur de lettres en classe de rhétorique⁷. Un siècle plus tard, la situation semble inchangée. Au lycée de Châteauroux, avant 1902, le jeune Jean Giraudoux doit effectuer une composition française en développant le modèle suivant :

Lettre de Boileau au libraire Denis Thierry pour lui recommander La Fontaine.

« Monsieur,

Vous allez, m'écrivez-vous, imprimer les rondeaux de M. Benserade et les sonnets de Mme Deshoulières sur papier de luxe, avec une reliure d'un dessin splendide, et des vignettes de Nanteuil. C'est leur rendre un bon service, et tous ces vers ne pouvaient trouver un meilleur tombeau ; mais je vous avoue qu'il faut avoir toute votre bonté d'âme pour écouter les prières de pareils poètes, et tout votre courage pour mettre, comme le dit Furetière, un si méchant vin en de pareils flacons...⁸ »

Le premier texte de Jean Giraudoux est publié le 27 septembre 1908 dans *Le Matin* sous le pseudonyme de J.-E. Manière. Il y réécrit l'histoire homérique du Cyclope non comme un pastiche, mais comme une amplification scolaire. Le jeune auteur incorpore des éléments comiques dans le courant du texte et modifie le statut des personnages (Ulysse y est burlesque) ; il mêle également dans son texte des allusions pastichantes à Pindare, Théocrite, aux philosophes présocratiques, à Claudel et à l'helléniste Croiset, voire à Verlaine et à Franc-Nohain. Comment s'étonner que la critique girauducienne se soit penchée sur les « palimpsestes » de son écriture⁹, ou que l'on ait pu retrouver des traces de Claudel dans *Or dans la nuit*, de Proust dans *France sentimentale* ou de Larbaud dans *Juliette au pays des hommes* ? Dans *L'École des indifférents*, Giraudoux

⁶ Gustave FLAUBERT, *Œuvres de jeunesse*, éd. Claudine GOTHOT-MERSCH et Guy SAGNES, Paris, Gallimard-Bibliothèque de la Pléiade, 2001, p. 1222.

⁷ *Bulletin Flaubert* n° 15, 15 janvier 2002.

⁸ Cité dans : *Giraudoux pasticheur et pastiché I*, n°conçu par Pierre D'ALMEIDA avec la participation de Guy TESSIER, *Cahiers Jean Giraudoux*, 27, 1999, p. 36.

⁹ *Jean Giraudoux et l'écriture palimpseste*, éd. L. GAUVIN, Montréal, Dpt d'études françaises de l'Université de Montréal, 1997.

écrit de son héros autobiographique Bernard : « l'université ne lui avait appris que le pastiche¹⁰ ».

Ce type d'exercice périlitera seulement après la Seconde Guerre mondiale, avec le déclin de la formation humaniste, et la nécessité de transférer vers les langues modernes et le savoir technique (sciences et mathématiques) une part de la formation scolaire qui était attribuée au latin, au grec et à la langue maternelle. Malgré ses défauts, l'enseignement classique avait au moins le mérite d'avoir pris en compte le paradoxe inévitable de tout processus pédagogique : inculquer le même pour créer de la différence. Il insistait sur la nécessité de reproduire pour produire et savait donc organiser un saut entre la phase d'assimilation et la phase de différenciation. Avec la fin des exercices clairement imitatifs disparaît la conscience liée aux usages précis de l'imitation en régime scolaire, et donc la capacité des élèves à penser leur originalité en regard de la matière à imiter. Il est donc inévitable que la question du plagiat fasse retour dans les débats.

Il n'y a pas de création sans imitation

En décalage chronologique avec cette histoire de l'imitation scolaire se déroule une autre histoire, qui est celle de l'autre volet du concept d'imitation. Elle concerne cette fois l'esthétique. Et elle aussi conduit à installer le plagiat au centre des discussions.

Le Dictionnaire du littéraire rappelle que « L'imitation est une question centrale de la création artistique et littéraire, de deux points de vue. En un premier sens, elle concerne la définition même de cette création dans ses rapports avec la réalité : comment l'œuvre de fiction 'imite'-t-elle le réel ? C'est le problème de la *mimesis*. En un autre sens, parce que toute œuvre s'inscrit dans un rapport de filiation ou de rupture avec les œuvres antérieures, il s'est instauré de longue date une tradition qui incite à imiter les maîtres antérieurs, et elle a été enseignée comme telle et transmise à travers des pratiques imitatives¹¹. »

De fait, dès le XVII^e siècle, la prise de conscience du statut des auteurs va

¹⁰ *Œuvres romanesques complètes*, Paris, Gallimard-Bibliothèque de la Pléiade, 1990, p. 199.

¹¹ *Le Dictionnaire du littéraire*. Sous la dir. de Paul ARON, Alain VIALA et Denis SAINT-JACQUES, Paris, Presses Universitaires de France, 2002 (seconde édition revue, corrigée et augmentée, collection Quadrige, 2004).

de pair avec celle de leur originalité, et elle se manifeste notamment par le soin avec lequel un Boileau fait éditer ses *Œuvres* par son ami Brossette. La copie sans autorisation, à l'époque, n'est pas illégale, mais elle fait l'objet de nombreux commentaires réprobateurs. Le plagiaire est qualifié par Cyrano de « pilleur de pensée », de « filou ». Le *Dictionnaire* de l'Académie le dit en termes mesurés : « Les plagiaires s'attirent le mépris de tout le monde¹² ». C'est l'argument principal dont use Georges de Scudéry dans ses attaques violentes contre *Le Cid*, à qui il reproche d'avoir tout emprunté à *La Jeunesse du Cid* de Guilhem de Castro. On constatera plus tard que Corneille ne s'est pas inspiré des seuls Espagnols, mais également de Montaigne, Mairet ou Théophile de Viau¹³. Molière, Boileau, l'abbé Cotin devront également se défendre des mêmes accusations.

Tandis que Bayle tente de systématiser le devoir de citer exactement ses sources — mais il songe surtout aux ouvrages savants¹⁴—, les auteurs réagissent au plagiat par la publication de leurs œuvres signées et revues. Un texte allégorique comme *Le Procès de la Critique contre les auteurs ignorants et mercenaires* précise déjà :

« Nous ordonnons à l'instance du sage jugement de notre Officier que l'on arrachera de force à toutes les corneilles d'Horace, les plumes qu'elles ont enlevées par surprise à nos cygnes, pour se couvrir de leur blancheur, et pour s'élever par ce secours au-dessus de leurs forces : Commandant à tous ceux qui se sont approprié les Livres qui ne sont pas de leur façon, de les rendre incessamment à leurs Auteurs naturels, sous peine de passer pour voleurs. ¹⁵ »

Certains avancent toutefois des arguments plus subtils — ou plus spécieux — en faveur d'un plagiat mesuré et contrôlé. Tel est le cas d'Ignace-François Limojon de Saint-Didier, auteur notamment d'une *Iliade* théâtrale en vers (1716) et du poème *Clovis* (1725), en partie fabriqué de pièces rapportées d'Homère ou

¹² Voir Alain VIALA, *Naissance de l'écrivain*, Paris, Minuit, 1985, p. 92-93. La principale référence théorique du débat est le *De plagio litterario* de J. Thomasius (1673-1679), que Bayle reprend et commente longuement.

¹³ Voir les exemples rassemblés par Roland DE CHAUDENAY, *Les Plagiaires, le nouveau dictionnaire*, Paris, Perrin, 2001, p. 107-113.

¹⁴ « Nihisius » dans son *Dictionnaire*, p. 2098-99.

¹⁵ Paris, 1681, 7, p. 59-60, cité par Erich WELSLAU, *Imitation und Plagiat in der französischen Literatur von der Renaissance bis zur Revolution*, Schäuble Verlag, 1976, p. 133, qui retrace par ailleurs l'histoire de cette question.

de Virgile. Pour se défendre, ce seigneur provençal rédige un libelle anonyme : *Lettres critiques sur le Poème de Clovis [...] Ensemble des Réflexions sur la lettre écrite au sujet du Poème de Clovis et sur le Plagiarisme des Auteurs en général*. Il y développe l'idée que le plagiatisme « est un crime qui a ses degrés comme tous les autres ». Lorsqu'il s'adresse aux « véritables gens de lettres, les parfaits humanistes qui en connaissent tout le prix », certains plagiats sont de bon ton. Si le larcin ne peut être détecté que par les lecteurs de la « première classe », « la faute mérite beaucoup d'indulgence ». Ainsi en va-t-il également lorsqu'« un plagiaire qui se dérobera à leurs yeux, ou qui sans s'y cacher absolument aura trouvé le secret de les amuser¹⁶ ».

La force de cet argument est qu'il installe une sorte de juridiction propre au monde littéraire, qui serait différente de celle du monde social. Ainsi les jeux de l'emprunt et de la citation discrète peuvent être admis s'ils participent au plaisir du lecteur cultivé. Les écrivains sauront s'en souvenir lorsque la Révolution légifèrera sur le droit de propriété littéraire.

Le romancier, bibliophile et philologue Charles Nodier publie en 1812 la première édition de ses *Questions de littérature légale* ; la seconde édition, revue et corrigée par l'auteur qui est entretemps devenu une autorité reconnue, paraît en 1828¹⁷. L'ouvrage est une enquête historique au terme de laquelle les différentes formes de l'imitation littéraire peuvent être classées selon une échelle de légitimité. Nodier différencie l'emprunt à un texte ancien ou moderne, à un auteur étranger ou à un écrivain national, ou la réécriture en vers de ce qui s'est énoncé en prose. L'érudition qu'il déploie vise à prouver que le plagiat est plus ou moins acceptable selon les circonstances ou les époques. Il l'est absolument chez les grands auteurs de l'Antiquité. De manière générale, le constat qu'une série d'écrivains reconnus comme Montaigne, Corneille ou La Bruyère ont régulièrement pris leur bien où ils le souhaitent lui fait admettre l'absurdité d'une condamnation *a priori* des emprunts. Des genres comme le centon — montage de citations littérales — se caractérisent d'ailleurs par un détournement explicite. Nodier donne donc une définition restrictive du plagiat comme « action de tirer d'un auteur (particulièrement moderne et national, ce qui aggrave le délit)

¹⁶ Paris, Chez Pierre Huet, 1725, p. 25 et suiv.

¹⁷ Charles NODIER, *Questions de littérature légale. Du plagiat. De la supposition d'auteurs, des supercheries qui ont rapport aux livres*. Ouvrage qui peut servir de suite au Dictionnaire des anonymes et à toutes les bibliographies. Je cite d'après l'édition qu'en a donnée Jean-François Jeandillou, basée sur la version définitive du texte de Nodier, Genève, Droz, 2003.

le fond d'un ouvrage d'invention, le développement d'une notion nouvelle ou encore mal connue, le tour d'une ou de plusieurs pensées¹⁸ ». Cette théorie de l'imitation, censée permettre de légiférer dans le domaine du vol littéraire, établit les ambiguïtés de l'emprunt. Elle aboutit, dans la pratique, à mettre en doute la stabilité des cadres légaux. Mais Nodier a souvent dû se défendre contre l'accusation de plagiat¹⁹. Son traité n'est donc juridique qu'en apparence ; il est avant tout un plaidoyer en faveur d'une esthétique nourrie par le plagiat et le pastiche.

Dans son œuvre de fiction, Nodier use en abondance de morceaux rapportés, de citations et d'emprunts fantaisistes à des auteurs réels ou inventés. Son livre le plus ambitieux, *l'Histoire du roi de Bohême*, est « un pastiche, un vrai pastiche, tout ce qu'il y a de plus pastiche²⁰ ». Mais aucun livre, rappelle l'auteur dans sa préface, ne naît de rien : « Oserais-je vous demander quel livre n'est pas pastiche, quelle idée peut s'enorgueillir aujourd'hui d'éclorre première et typique ?²¹ ». Et, conformément à la thèse défendue antérieurement selon laquelle le plagiat des Anciens n'ôte rien à la grandeur d'un écrivain, Nodier ajoute que le premier auteur d'une lignée ne fait lui-même « qu'un pastiche de la tradition, un plagiat de la parole ». Ce qu'il glose plaisamment en parodiant le style de la Genèse (ou la parodie qu'en donne le premier chapitre du *Pantagruel*) :

« Et vous voulez que moi, plagiaire des plagiaires de Sterne —
 Qui fut plagiaire de Swift —
 Qui fut plagiaire de Wilkins —
 Qui fut plagiaire de Cyrano —
 Qui fut plagiaire de Reboul —
 Qui fut plagiaire de Guillaume des Autels —
 Qui fut plagiaire de Rabelais —
 Qui fut plagiaire de Morus —
 Qui fut plagiaire d'Erasmus —
 Qui fut plagiaire de Lucien — ou de Lucius de Patras — ou d'Apulée —
 car on ne sait lequel des trois a été volé par les deux autres, et je ne me suis
 jamais soucié de le savoir...
 Vous voudriez, je le répète, que j'inventasse le fond et la forme d'un livre ! »

¹⁸ Charles NODIER, *Questions*, op. cit. [n.17], p. 35.

¹⁹ Voir notamment les accusations de QUÉRARD, *La France littéraire*, t. VI, Paris, Didot frères, 1834, p. 428-429.

²⁰ *Histoire du Roi de Bohême et de ses sept châteaux*, Paris, Delangle Frères, 1830, p. 32.

²¹ *Ibid.* [n.20], p. 23.

Ce discours reconnaît la méthode de composition du livre, mais, en même temps, il permet de masquer sous l'abondance la dette particulière contractée à l'égard de Sterne, de Rabelais et du *Moyen de parvenir* de Béroalde de Verville qui sont les sources principales du kaléidoscope romanesque de Nodier.

Après Nodier, un grand nombre d'écrivains vont se livrer aux joies (ou aux nécessités) d'un pillage abondant de sources anciennes, étrangères ou même contemporaines. Hugo recopie des pages entières de dictionnaires dans ses romans, ce qui ne l'empêche pas d'affirmer : « N'imitiez rien ni personne. Un lion qui copie un lion devient un singe²². » Stendhal s'approprie des nouvelles qu'il traduit de l'italien et plagie joyeusement nombre d'auteurs dans son histoire de la peinture en Italie²³. Alexandre Dumas, qui fait équipe avec plusieurs « nègres », transpose des récits du XVII^e siècle pour les aventures de ses mousquetaires, et le comte de Lautréamont indique au seuil de ses *Poésies* que le « plagiat est nécessaire ». Sous la plume d'Anatole France, à la fin du XIX^e siècle, le plagiat des idées est présenté comme inévitable. Dans son « Apologie pour le plagiat », France souligne que « les situations sont à tout le monde », et que l'écrivain « qui ne prend chez les autres que ce qui lui est convenable et profitable, et qui sait choisir, c'est un honnête homme²⁴. » De fait, imagine-t-on un auteur revendiquer la propriété des pièces de théâtre sur le cocuage ou un poète le monopole du blason du corps féminin ? Inévitablement, dans le monde littéraire, le plagiat tend à se borner au style et à la forme. Et même avec cette restriction, les cas difficiles sont encore légion.

Rien n'interdit en effet à un écrivain de faire écrire une partie de son œuvre par des « nègres ». Un auteur comme Henry Gauthier-Villars, dit Willy, le mari de Colette, entretenait ainsi une véritable écurie de plumes clandestines. Sa cuisine littéraire était faite principalement de l'ajout de quelques calembours, de mots d'esprits, et de l'ajout de sa signature. Mais l'ensemble prenait un « ton » inimitable, que chacun de ses collaborateurs pris isolément aurait été incapable de produire²⁵.

Nombre d'auteurs se revendiquant d'une certaine « modernité » littéraire

²² Victor HUGO, *Œuvres complètes*, Paris, Robert Laffont, 1989, p. 75.

²³ Paul ARBELET, *L'Histoire de la peinture en Italie et les plagiats de Stendhal*, Genève, Slatkine Reprints, 2001.

²⁴ Texte repris dans Anatole FRANCE, *Œuvres complètes*, tome VII, Paris, Calmann-Lévy, 1926, p. 535.

²⁵ François CARADEC, *Willy, le père des Claudine*, Paris, Fayard, 2004.

ont su jouer des ambiguïtés du plagiat. L'exemple le plus connu reste celui de Jorge Luis Borgès, l'écrivain argentin, qui met en scène un écrivain nommé Pierre Ménard dont l'œuvre consiste à réécrire à l'identique le *Don Quichotte* de Cervantès²⁶. En comparant les deux œuvres, Borgès montre que le temps et l'histoire font de la seconde un texte incomparable, plus riche que l'original. Ce paradoxe s'appuie sur une vision de la littérature où tous les textes se réfléchissent les uns dans les autres, comme dans un jeu de miroirs à l'infini dans lequel la notion de propriété s'efface au profit d'un patrimoine commun à tous les hommes. L'allusion, le collage, l'écho de texte à texte sont les moyens littéraires de ce que la théorie a appelé l'« intertextualité ». Peu d'œuvres du XX^e siècle y échappent, et les propositions de ce que l'on a appelé la « postmodernité » valorisent encore davantage les effets de citation dans les arts.

Dans le domaine de la production artistique, la question du plagiat est donc marquée du sceau de l'ambiguïté. Elle fait, depuis la Renaissance, l'objet de nombreuses polémiques, et bien des auteurs ont dû se défendre de l'accusation d'avoir pris leur bien chez autrui. Mais avec non moins de constance, les accusés ont plaidé en faveur d'un droit limité au plagiat, et ils ont démontré qu'il était impossible d'échapper complètement à ce genre de reproche. Dans ce domaine, nous avons affaire à une imitation à des degrés plus ou moins admissibles, qui sont objets d'un débat permanent.

Comprendre ou interdire ?

Ce rappel historique ne conduit naturellement pas à un plaidoyer en faveur de la fraude ou du plagiat académique. Il est évident que nous ne pouvons admettre de nos étudiants qu'ils signent de leur nom un texte qu'ils n'auraient pas rédigé eux-mêmes, ou qu'ils dissimulent les sources de leur travail. Il est non moins évident que cette règle implique de prendre des sanctions à l'encontre de ceux qui ne la respecteraient pas. Mais nous percevons mieux, à présent, que le plagiat ne se réduit pas à choisir entre le bien et le mal, la copie ou la création. Pour une part, l'emprunt est indispensable à la formation de l'être humain en société, comme il l'est de manière manifeste pour l'artiste ou l'écrivain. Tenir compte de ce fait implique que nous aidions les étudiants à négocier le passage entre l'imitation et la création personnelle avant de songer à réprimer leurs fraudes.

²⁶ Première édition, revue *Sur*, n° 56, mai 1939, réédition dans *Fictions*, trad. par Paul VERDEVOYE, Nestor IBARRA et Roger CAILLOIS, Paris, Gallimard, 1983.

La question de la citation en est un bon exemple. Il importe de montrer l'usage légitime de la citation explicite, et de définir les règles de la paraphrase ou de la référence. Mais au-delà, il faut indiquer à quoi sert une citation, et quels sont les enjeux institutionnels de son usage. Si mes étudiants citent correctement de mauvaises sources, je ne les aurai pas beaucoup aidés à progresser. Je préfère leur montrer que la citation est liée à l'autorité qu'on lui accorde. Je cite pour témoigner de ma capacité à respecter une autorité que mon lecteur respecte également. Dès lors s'établit un contrat de reconnaissance mutuelle, j'entre dans la communauté de ceux qui respectent une même autorité. En sens inverse, ma capacité à ne pas convoquer un texte ou un auteur dépourvu d'autorité sera également appréciée. Une citation pertinente résulte donc d'un double processus : une capacité à critiquer les autorités fallacieuses, et une capacité à invoquer les autorités légitimes dans un cadre intellectuel précis.

Il faudrait donc conclure qu'en régime scolaire, le plagiat caractérise moins la fraude que le manque de maîtrise. Celui qui s'y livre révèle qu'il n'a pas intériorisé les règles d'un univers social déterminé. En retour, le plagiat est donc aussi le révélateur de l'échec de celui qui est chargé d'inculquer ces règles. Dès lors, poursuivre le plagiat et punir les plagiaires sont des fausses solutions et ne sauraient être l'objectif d'un bon enseignement. Il serait préférable de remplacer la logique de la sanction par une logique de la compréhension. Un travail construit sur les sources, le développement de l'esprit critique, la mise à l'épreuve des autorités sont autrement plus éducatifs. Mais ceci, aucune école ne pourra le confier, même contre rétribution, à une firme privée !

Droit et éthique du plagiat dans le domaine scientifique : de la contrefaçon à la liberté d'emprunt

François DUBUISSON

Université libre de Bruxelles

1. Introduction

La notion de plagiat est un terme du langage courant qui peut donner lieu à différentes acceptions. Le site web des bibliothèques de l'ULB reprend ainsi dans leur page consacrée au plagiat l'une des définitions données par le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française qui vise le plagiat comme l'« utilisation des écrits d'autrui sans mention d'emprunt »¹. Les bibliothèques de l'ULB précisent que « le plagiat constitue donc un vol, un pillage d'idées et de théories appartenant à d'autres : en évitant de mentionner de qui elles émanent, les fraudeurs se les attribuent donc, au détriment de leurs créateurs ». La notion de plagiat est également appréhendée d'une manière plus pragmatique, en énumérant certaines formes concrètes qu'elle est susceptible de prendre. Sont notamment mentionnés les exemples suivants : « copier textuellement un passage d'un livre, d'une revue ou d'une page web sans le mettre entre guillemets et/ou sans en mentionner la source ; [...] résumer l'idée originale d'un auteur en l'exprimant dans ses propres mots, mais en omettant d'en indiquer la source »².

Le statut de la prohibition ou de la réprobation du plagiat est multiple. Le

¹ http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp.

² <http://www.bibliotheques.uqam.ca/recherche/plagiat/exemples.html>, repris sur le site de l'ULB.

plagiat peut être interdit au titre d'un règlement de discipline³, d'un texte déontologique⁴, de prescrits méthodologiques ou encore des bonnes pratiques propres à la recherche scientifique⁵. D'une manière plus générale, dans son sens courant la notion de plagiat comporte une connotation péjorative (au contraire de la simple « inspiration » par exemple) qui implique une réprobation morale⁶.

La présente contribution aura pour objet d'analyser les implications juridiques de la pratique du plagiat, dans le domaine scientifique et académique. À cet égard, il faut préciser que, s'il est fréquemment utilisé en doctrine ou en jurisprudence pour viser la reproduction ou l'imitation servile de l'œuvre d'autrui⁷, le terme « plagiat » ne constitue pas, en droit, un concept qui recouvre un sens technique particulier, auquel serait attaché une sanction ou un régime

³ Voy. Règlement disciplinaire à l'intention des étudiants de l'Université Laval (édition 2006), qui interdit le fait « d'emprunter, dans un document ou un travail sujet à évaluation, en tout ou en partie, l'œuvre d'autrui ou des passages tirés de celle-ci, sans les identifier comme citations et en indiquer la source, ce qui a pour effet de les faire passer pour siens et d'ainsi induire en erreur la personne chargée de l'évaluer » (http://www.ulaval.ca/sg/reg/Reglements/Reglement_disciplinaire.pdf, consulté le 22 janvier 2009).

⁴ Voy. Déclaration des devoirs et des droits des journalistes, adoptée par la Fédération Internationale des Journalistes (FIJ) au Congrès d'Istanbul en 1972, article 1.8 : « Les devoirs essentiels du journaliste, dans la recherche et le commentaire des événements sont : [...] S'interdire *le plagiat*, la calomnie, la diffamation et les accusations sans fondement, ainsi que de recevoir un quelconque avantage en raison de la publication ou de la suppression d'une information » (nous soulignons). Sur la portée de ce texte, voy. GRÉVISSE B., « Les normes de la déontologie journalistique », *Auteurs & Media (A. & M.)*, 2000, pp. 49 et s.

⁵ Voy. Directives relatives à l'intégrité dans la recherche scientifique, FNRS, 2007, qui reprend comme manquement à l'intégrité scientifique « la publication sous son propre nom de résultats de travaux et de découvertes de tiers (plagiat) » (<http://www2.frs-fnrs.be/integrite.html>).

⁶ Voy. STROWEL A., « La contrefaçon en droit d'auteur : conditions et preuve ou *pas de contrefaçon sans plagiat* », *A. & M.*, 2006, pp. 267-268 ; MAUREL-INDART H., *Du plagiat*, Paris, PUF, 1999.

⁷ À cet égard, on trouve chez les auteurs des définitions du plagiat diamétralement opposées, certains voyant dans tout plagiat un acte de contrefaçon (voy. not. BUYDENS M., « Droit d'auteur et hasard : réflexions sur le cas de la double création indépendante », *A. & M.*, 2004, p. 477), tandis que d'autres considèrent le plagiat comme une imitation ne violant pas les règles du droit d'auteur (voy. not. BERTRAND A., *Le droit d'auteur et les droits voisins*, Paris, Dalloz, 2^e éd., pp. 445-446).

normatif précis. Cela signifie que ce n'est qu'à certaines conditions que le plagiat peut constituer une violation du droit. Le plagiat peut ainsi matérialiser un acte de contrefaçon caractérisant une violation du droit d'auteur (2), ou peut constituer un acte de « parasitisme » caractérisant un manquement aux usages loyaux (3).

2. Le plagiat comme acte de contrefaçon (droit d'auteur)

Pour obtenir le bénéfice de la protection du droit d'auteur une création littéraire doit répondre à deux exigences : constituer une création originale et être coulée dans une forme particulière. Une fois investi de droits d'auteur, le créateur d'une œuvre dispose sur celle-ci d'un droit moral, qui vise notamment le droit de revendiquer la paternité de son œuvre, et des droits patrimoniaux, qui comprennent principalement le droit d'autoriser la reproduction et la communication publique de l'œuvre. Le fait pour l'auteur d'un texte d'opérer un emprunt non consenti et non crédité à une œuvre existante fait immédiatement penser à une violation de ces droits, c'est-à-dire à un acte de contrefaçon, notion qui vise toute infraction au droit d'auteur. Néanmoins, les liens entre les notions de plagiat et de contrefaçon sont complexes et ne se superposent que partiellement⁸. Pour éclairer ces liens, il est nécessaire d'explicitier les circonstances dans lesquelles un plagiat est susceptible de constituer un acte de contrefaçon. D'une part, le droit d'auteur organise lui-même un « droit de citation » fixant les conditions auxquelles un emprunt à un texte existant peut être réalisé, sans le consentement de l'auteur (2.1.). D'autre part, le plagiat ne peut entraîner un acte de contrefaçon que s'il porte sur des éléments qui font l'objet de la protection du droit d'auteur, c'est-à-dire des éléments relevant de la forme originale de l'œuvre, les idées et les informations demeurant « de libre parcours » (2.2.).

2.1. L'exclusion du plagiat par l'exception de citation

La citation d'extraits de textes fait partie intégrante du travail scientifique, qu'il soit réalisé par les chercheurs ou les étudiants. À cet égard, le droit d'auteur prévoit classiquement un droit de citation permettant aux utilisateurs de citer des

⁸ Voy. MAUREL-INDART H., *op. cit.* [n.6], pp. 113 et s.

passages d'une œuvre protégée, sans devoir obtenir le consentement préalable de l'auteur. Cette exception au droit d'auteur vise à permettre la production de littérature scientifique, la contradiction critique et l'enseignement⁹, qui seraient largement entravés s'il était nécessaire d'obtenir l'assentiment de l'auteur chaque fois qu'il s'agit de citer un texte existant. Il est en effet difficilement envisageable de produire des publications scientifiques ou de réaliser des travaux académiques sans se référer à la littérature et aux théories déjà publiées et sans citer textuellement certains passages tirés d'articles ou d'ouvrages écrits par d'autres¹⁰. Le droit de citation est inscrit dans la Convention d'Union de Berne pour la protection des œuvres littéraires et artistiques¹¹ qui régit, sur le plan universel, la matière du droit d'auteur. L'article 10 de cette convention énonce que « sont licites les citations tirées d'une œuvre, déjà rendue licitement accessible au public, à condition qu'elles soient conformes aux bons usages et dans la mesure justifiée par le but à atteindre, y compris les citations d'articles de journaux et recueils périodiques sous forme de revues de presse ». D'une manière comparable, la loi du 30 juin 1994 relative au droit d'auteur et aux droits voisins (ci-après « la LDA ») établit en son article 21 § 1^{er} un droit de citation, formulé de la manière suivante :

« Les citations, tirées d'une oeuvre licitement publiée, effectuées dans un but de critique, de polémique, de revue, d'enseignement, ou dans des travaux scientifiques, conformément aux usages honnêtes de la profession et dans la mesure justifiée par le but poursuivi, ne portent pas atteinte au droit d'auteur.

Les citations visées à l'alinéa précédent devront faire mention de la source et du nom de l'auteur, à moins que cela ne s'avère impossible ».

Le bénéfice de cette exception de citation est soumis au respect de plusieurs conditions. Elle doit poursuivre l'une des finalités énoncées à l'article 21 § 1^{er},

⁹ STROWEL A., et TRIAILLE J.-P., *Le droit d'auteur, du logiciel au multimédia*, Bruxelles, Bruylant, 1997, p. 40.

¹⁰ Voy. ENGLEBERT J., « Quand l'œuvre scientifique est-elle originale ? », *A. & M.*, 2004, p. 152.

¹¹ Convention de Berne pour la protection des œuvres littéraires et artistiques du 9 septembre 1886, complétée à Paris le 4 mai 1896, révisée à Berlin le 13 novembre 1908, complétée à Berne le 20 mars 1914 et révisée à Rome le 2 juin 1928, à Bruxelles le 26 juin 1948, à Stockholm le 14 juillet 1967 et à Paris le 24 juillet 1971, *M.B.*, 10 novembre 1999 (Acte de Paris).

soit la critique, la polémique, la revue, l'enseignement, ou encore la réalisation de travaux scientifiques¹². Elle doit être faite « conformément aux usages honnêtes de la profession » et « dans la mesure justifiée par le but poursuivi », ce qui implique que la longueur et la fréquence des citations puissent être raisonnablement admises au regard des nécessités du travail réalisé¹³. Enfin, la citation doit s'accompagner de la référence à la source et au nom de l'auteur, « à moins que cela ne s'avère impossible ». Cette dernière possibilité d'échapper à l'obligation d'indiquer la source a été ajoutée par la loi du 22 mai 2005¹⁴ qui s'est inspirée, sur ce point, du texte de la directive européenne du 22 mai 2001 sur l'harmonisation de certains aspects du droit d'auteur et des droits voisins dans la société de l'information¹⁵. Il n'a pas été expliqué quelles hypothèses concrètes cette dérogation était susceptible de viser et l'on a d'ailleurs du mal à concevoir un cas où l'indication de la source se révélerait rigoureusement impossible pour l'auteur de la citation. Par ailleurs, la notion même de citation suppose que seuls un ou plusieurs extraits de l'œuvre citée soient reproduits et non l'intégralité de celle-ci¹⁶. La citation ne saurait donc constituer un moyen de contourner la

¹² Voy. BERENBOOM A., *Le nouveau droit d'auteur et les droits voisins*, 3^e éd., Bruxelles, Larcier, 2005, p. 169 ; STROWEL A. et DERCLAYE E., *Droit d'auteur et numérique*, Bruxelles, Bruylant, 2001, p. 71 ; DEENE J. et VAN DER PERRE K., « Droit d'auteur et liberté d'expression – Belgique (II) », Journées d'étude de l'ALAI, 19-20 juin 2006, Barcelone, <http://www.alai.org>, pp. 32-34.

¹³ Voy. ENGLEBERT J., *op. cit.* [n.10], p. 152 ; STROWEL A. et DERCLAYE E., *Droit d'auteur et numérique*, *op. cit.* [n.12], p. 71.

¹⁴ Loi du 22 mai 2005 transposant en droit belge la directive européenne du 22 mai 2001 sur l'harmonisation de certains aspects du droit d'auteur et des droits voisins dans la société de l'information, *M.B.*, 27 mai 2005, 24 997.

¹⁵ Directive 2001/29/CE du Parlement européen et du Conseil du 22 mai 2001 sur l'harmonisation de certains aspects du droit d'auteur et des droits voisins dans la société de l'information, *J.O.C.E.* n° L 167 du 22/06/2001, pp. 10-19. L'article 5.3 d) énonce : [Les États membres ont la faculté de prévoir des exceptions ou limitations dans les cas suivants:] « lorsqu'il s'agit de citations faites, par exemple, à des fins de critique ou de revue, pour autant qu'elles concernent une œuvre ou un autre objet protégé ayant déjà été licitement mis à la disposition du public, que, à moins que cela ne s'avère impossible, la source, y compris le nom de l'auteur, soit indiquée et qu'elles soient faites conformément aux bons usages et dans la mesure justifiée par le but poursuivi ».

¹⁶ Voy. DUBUISSON F., « Le régime des exceptions au droit d'auteur après la loi du 22 mai 2005 : la réalisation d'un 'juste équilibre' » ?, in DOUTRELEPONT C. et DUBUISSON F. (sous la direction de), *Le droit d'auteur adapté à l'univers numérique*, Bruxelles, Bruylant, 2008, p. 99 ; DEENE J. et VAN DER PERRE K., « Droit d'auteur et liberté

protection de l'œuvre par le droit d'auteur, ce qui renvoie d'ailleurs à la condition de la conformité aux usages honnêtes¹⁷.

Une première affaire permet d'illustrer les limites dans lesquelles s'inscrit l'exception de citation. La société éditrice du quotidien *La Dernière Heure* et plusieurs de ses journalistes reprochaient au mensuel *Feiten – Réalités*, publication qui diffuse les thèses du Vlaams Belang, d'avoir repris divers extraits d'articles parus dans la *DH*, en violation de leurs droits d'auteur. Pour justifier la reproduction des extraits litigieux, les éditeurs du mensuel se prévalaient notamment de l'exception de citation. Cet argument a été rejeté par le tribunal, au regard des modalités de la publication des extraits d'articles. D'une part, l'un d'entre eux était repris sans mention du nom de l'auteur. D'autre part, la citation ne poursuivait pas l'un des objectifs énumérés à l'article 21 de la LDA :

« En outre, et ainsi que le rappellent à bon droit les demandeurs, une citation ne peut que servir d'illustration à un propos plus vaste, œuvre personnelle de celui qui use de la citation, qui doit conserver un sens et un intérêt en l'absence de la citation.

Or, en l'espèce, il n'existe aucune œuvre indépendante des extraits litigieux, qui sont simplement repris, avec d'autres extraits, dans un encart d'une demi-page, sans aucune explication et dénués de tout commentaire. Les sous-titres, en admettant qu'ils soient parfois différents de ceux des articles originaux, ce qui n'est pas toujours le cas, ne sont pas suffisants pour donner naissance à une création propre, puisqu'ils sont dénués de sens sans les extraits qui les accompagnent. Il n'y a donc à aucun moment but de 'critique, de polémique ou d'enseignement' en l'absence de tout contenu rédactionnel autre que les extraits litigieux ou des informations brutes sans commentaires. De même, il ne peut être prétendu qu'un but scientifique aurait été poursuivi »¹⁸.

d'expression – Belgique (II) », *op. cit.* [n.12], pp. 32-33 ; JANSSENS M.-C., « De uitzonderingen op het auteursrecht anno 2005 – Een eerste analyse », *A. & M.*, 2005, p. 486 ; DE VISSCHER F. et MICHAUX B., « Le droit d'auteur et les droits voisins désormais dans l'environnement numérique : la loi du 22 mai 2005 ne laisse-t-elle pas un chantier ouvert ? », *J.T.*, 2006, p. 136.

¹⁷ BERENBOOM A., *Le nouveau droit d'auteur*, *op. cit.* [n.12], p. 170 ; STROWEL A. et DERCLAYE E., *Droit d'auteur et numérique*, *op. cit.* [n.13], p. 71.

¹⁸ Civ. Bruxelles, 8 novembre 2005, *C.N.C. et Mme Praet c/ S. Demol*, *A. & M.*, 2006, p. 60.

On constate que pour échapper au reproche de contrefaçon, la citation doit s'intégrer dans une création indépendante (l'œuvre citante) et doit soit remplir une fonction illustrative soit servir de support ou d'objet d'analyses¹⁹.

Ces principes sont encore mis en œuvre dans une affaire récente mettant en cause la société Google, assignée en justice par les éditeurs de journaux et une association de journalistes pour avoir reproduit de nombreux articles de presse, dans le cadre du service Google News. Ce service de Google consiste en un moteur de recherche spécialisé reposant sur l'indexation d'articles de presse diffusés sur internet. Les articles correspondants à la recherche effectuée par l'utilisateur sont présentés dans une liste de résultats par brefs extraits, le texte intégral étant accessible, via un hyperlien, sur le site web de l'organe de presse concerné. Pour se défendre d'une violation des droits d'auteur résidant dans la reproduction non autorisée des articles indexés, Google se prévalait notamment de l'exception de citation. Cet argument a été rejeté par le tribunal, au motif que les conditions mises au bénéfice de cette exception n'étaient pas remplies, en particulier l'exigence relative à la finalité de la citation :

« Qu'en effet, la citation est, en principe, utilisée pour illustrer un propos, défendre une opinion. [...] Qu'en l'espèce, Google se limite à recenser les articles et à les classer et ce, de façon automatique. Que Google News n'effectue aucun travail d'analyse, de comparaison ou de critique de ces articles qui ne sont nullement commentés. Que cette condition n'est par conséquent pas satisfaite en l'espèce. Qu'il s'en déduit que Google ne peut se prévaloir de l'exception de citation sans qu'il soit nécessaire d'examiner si les autres conditions légales sont remplies »²⁰.

Une autre affaire permet encore d'éclairer la frontière existant entre citation autorisée et plagiat constitutif de contrefaçon. Monsieur Lints, un professeur de génétique de l'Université de Louvain s'était plaint de ce que l'un de ses collègues de l'Université de Liège avait plagié un manuel dont il était l'auteur, en en recopiant, dans ses notes de cours, des passages entiers (au moins une quarantaine de phrases) ainsi que des tableaux et des dessins. Pour conclure à l'existence d'une violation du droit d'auteur, le tribunal a notamment relevé que « le fait de citer verbalement le livre du professeur Lints parmi les références

¹⁹ Voy. également Anvers, 25 juin 2007, *Mallant, Van Hartskamp, Wanders c/ Standaard Uitgeverij, A. & M.*, 2007, p. 461.

²⁰ Civ. Bruxelles, 13 février 2007, *Google c/ Copiepresse et SOFAM, A. & M.*, 2007, p. 107.

bibliographiques à l'attention des étudiants, ne permet pas de ranger les écrits plagés dans le domaine de la simple citation autorisée car il n'est nullement établi qu'à propos des passages litigieux, il ait été clairement exprimé aux étudiants qu'ils étaient recopiés de l'ouvrage du professeur Lints ». Ainsi, la reproduction littérale d'extraits d'un texte protégé par le droit d'auteur n'est immunisée que si elle est clairement identifiée comme étant une citation, avec l'indication de la source. À défaut, elle se mue en appropriation de passages de l'œuvre d'autrui et est sanctionnée comme contrefaçon.

Cela étant, tout emprunt à une œuvre existante non couvert par l'exception de citation, ne constitue pas pour autant une violation du droit d'auteur, comme nous le verrons dans le point suivant, où seront étudiés les points d'intersection entre le champ de protection du droit d'auteur et la notion de plagiat.

2.2. Dans quelles circonstances un plagiat constitue-t-il un acte de contrefaçon ?

Comme on l'a déjà indiqué, il n'existe pas de parfaite coïncidence entre la notion courante de plagiat et celle de contrefaçon. Il s'agit ici d'explorer les liens entre ces deux notions et d'examiner plus en détail les circonstances dans lesquelles un plagiat entraîne une violation du droit d'auteur. En reprenant tout ou partie d'une œuvre préexistante sans se référer à sa source, le plagiaire s'attribue la production réalisée par autrui. Dans cette mesure, le plagiat est susceptible de constituer une atteinte au droit exclusif de reproduction de l'auteur, ainsi qu'une violation de son droit moral, en particulier son droit à la reconnaissance de la paternité de son œuvre. Le plagiat ne constituera toutefois un acte de contrefaçon que s'il porte sur des éléments qui font l'objet de la protection du droit d'auteur, c'est-à-dire des éléments relevant de la forme originale de l'œuvre. Par contre, les idées et les informations demeurent « de libre parcours » et peuvent donc être réutilisées librement. Ces principes fondamentaux du droit d'auteur seront tout d'abord exposés (2.2.1.), avant d'en examiner les conséquences pour l'établissement du plagiat comme acte de contrefaçon, dans le domaine de la production scientifique (2.2.2).

2.2.1. Le droit d'auteur protège la forme originale de l'œuvre, à l'exclusion des idées et des informations

La loi du 30 juin 1994 relative au droit d'auteur et aux droits voisins n'a pas expressément défini la notion d'œuvre²¹. C'est donc à la doctrine et à la jurisprudence qu'il est revenu de préciser les exigences auxquelles doit répondre une création afin d'obtenir le bénéfice de la protection du droit d'auteur. Deux conditions ont ainsi été mises en évidence : l'œuvre doit constituer une création originale et être coulée dans une forme particulière.

La condition d'originalité

L'originalité comme condition de protection du droit d'auteur a été définie par la Cour de cassation visant « l'expression de l'effort intellectuel de son auteur, condition indispensable pour donner à l'œuvre le caractère d'individualité nécessaire pour qu'il y ait création »²². Les implications de cette définition très générique ont été explicitées par la doctrine et la jurisprudence. L'élément central à prendre en considération pour caractériser l'originalité est l'existence d'une marge de liberté créatrice dans le chef de l'auteur, lui permettant d'opérer des choix, d'exercer une part d'arbitraire²³. Les choix ne devront toutefois pas recouvrir une dimension purement technique ou logique, mais être de nature à exprimer véritablement la personnalité de l'auteur. En l'absence de tels choix, notamment lorsque la forme de la création est dictée essentiellement par des contraintes techniques ou fonctionnelles extérieures à la personnalité de l'auteur,

²¹ Voy. STROWEL A., « L'originalité en droit d'auteur : un critère à géométrie variable », *J.T.*, 1991, p. 513 ; DIETZ A. « La voix du droit d'auteur belge dans le chœur européen », in GOTZEN F. (éd.), *Le renouveau du droit d'auteur en Belgique*, Bruxelles, Bruylant, 1996, p. 520.

²² Cass., 27 avril 1989, *De Schuyteneer c/ Société Anonyme Établissements Lachaussée, Pas.*, 1989, I, 908.

²³ Voy. STROWEL A., *Droit d'auteur et copyright*, Bruxelles, Bruylant, 1993, p. 401 ; GOTZEN F., « Het hof van cassatie en het begrip 'oorspronkelijkheid' in het Belgische auteursrecht. Van foto's an catalogi naar computerprogramma's en databanken ? », *Computerr.*, 1990/4, p. 161 ; DE VISSCHER F. et MICHAUX B., *Précis de droit d'auteur*, Bruxelles, Bruylant, 2000, pp. 16-18.

l'originalité sera exclue²⁴. Les critères utilisés ont cependant tendance à différer selon les catégories d'œuvres auxquelles le juge est confronté. Pour les œuvres factuelles, qui ont pour vocation première de rendre disponibles des informations, l'originalité doit résider dans la *sélection* des informations, dans leur *aménagement* ou leur *présentation*²⁵.

La condition de forme

La seconde condition à laquelle est soumise la protection du droit d'auteur est que la création doit être coulée dans une forme particulière²⁶. La création doit avoir dépassé le stade de l'idée abstraite ou du concept, pour être concrétisée par une expression sensible, sans que cela suppose nécessairement qu'elle soit fixée sur un support matériel. Par forme ou expression, il faut entendre la structuration, l'assemblage, la combinaison, la composition, la sélection, la présentation, l'enchaînement d'éléments ou d'idées²⁷.

Le corollaire que l'on déduit de l'exigence de forme est que les idées, les concepts, les méthodes ne sont pas protégeables en eux-mêmes et demeurent de

²⁴ Voy. not. Civ. Bruxelles (réf.), 3 avril 2000, *R.G. c/ S.A. Bruynzeel Cuisines*, site du Ministère de la Justice, Jurisprudence, consulté le 14 octobre 2008 ; GOTZEN F. « Het hof van cassatie... », *op. cit.* [n.23], p. 161.

²⁵ Voy. not. Bruxelles, 28 janvier 1997, *Biggs c/ Kenwood Incorporation, A. & M.*, 1997, p. 262 (mode d'emploi) ; Civ. Bruxelles, 17 mars 1997, *N. V. De Rouck c/ Cardon de Lichtbuer et N.V. Publitec*, précité (carte géographique).

²⁶ En jurisprudence, voy. not. Bruxelles, 4 mai 2001, *Palouzie c/ S.A. Épithète Films et Faraldo, J.L.M.B.*, 2001, p. 1444 ; Civ. Bruxelles (Prés.), 27 février 1998, *A.S.B.L. Plan K et F. Flamand c/ M. Béjart et l'ADAC, A. & M.*, 1998, p. 143 ; Civ. Verviers (Prés.), 15 mai 1997, *S.A. Kompan c/ S.P.R.L. Saphibois, Ing.-Cons.*, 1997, p. 336. En doctrine, voy. not. BERENBOOM A., « Les conditions de protection de l'œuvre selon la loi du 22 mars 1886 », in GOTZEN F. (éd.), *Le renouveau du droit d'auteur en Belgique*, Bruxelles, Bruylant, 1996, p. 22 ; STROWEL A. et TRIAILLE J.-P., *Le droit d'auteur, du logiciel au multimédia*, *op. cit.* [n.9], p. 19 ; DE VISSCHER F. et MICHAUX B., *Précis de droit d'auteur*, *op. cit.* [n.23], p. 8.

²⁷ Voy. Bruxelles, 4 mai 2001, *Palouzie c/ S.A. Épithète Films et Faraldo*, précité. En doctrine, voy. not. DE VISSCHER F. et MICHAUX B., *Précis de droit d'auteur*, *op. cit.* [n.23], p. 8.

libre parcours²⁸. La condition de mise en forme permet ainsi de mieux cerner l'étendue de la protection du droit d'auteur, qui ne porte pas sur le contenu ou le fond de l'œuvre, mais sur ses aspects formels, son expression²⁹. La condition de mise en forme doit également se comprendre en combinaison avec l'exigence d'originalité : c'est au regard de la forme donnée à l'œuvre que doit s'apprécier le critère d'originalité, et non en rapport avec le contenu ou le fond de celle-ci.

La nature de ces conditions de protection de l'œuvre aboutit à laisser hors du monopole de l'auteur les idées, les thèmes et les concepts mobilisés dans la création, seule la forme originale par laquelle ces éléments sont exprimés étant protégée.³⁰ Il s'ensuit que le créateur est autorisé à puiser des idées ou des thèmes dans des œuvres préexistantes afin de réaliser une création originale. Il est également bien établi que les informations, les faits ou les données sont comme tels exclus de l'objet de la protection, seule une création constituée d'une combinaison, d'une sélection, d'une présentation originales d'informations, de faits ou de données étant susceptible d'être protégée par le droit d'auteur³¹. En préservant le libre parcours des idées, thèmes, concepts et informations, les éléments constitutifs de la notion d'œuvre contribuent indéniablement à la promotion du progrès scientifique, de la transmission des connaissances et de la liberté d'expression.

²⁸ Ce principe est énoncé expressément à l'article 2 du Traité de l'OMPI sur le droit d'auteur, à l'article 9.2 de l'Accord sur les ADPIC et à l'article 1.2 de la directive relative à la protection des programmes d'ordinateur. Il est également traditionnellement affirmé en doctrine (voy. not. F. VAN ISACKER, *Kritische synthese van het belgische auteursrecht*, Antwerpen, Kluwer, 1985, p. 4 ; BERENBOOM A., *Le nouveau droit d'auteur*, op. cit. [n.12], p. 70 ; DE VISSCHER F. et MICHAUX B., *Précis de droit d'auteur*, op. cit. [n.23], p. 8 ; BUYDENS M., « La protection des idées originales : droit d'auteur, responsabilité civile ou droit de la personnalité ? », *Ing.-Cons.*, 1993, pp. 69-70, et en jurisprudence, voy. not. Bruxelles, 4 mai 2001, *Palouzie c/ S.A. Épithète Films et Faraldo*, précité ; Civ. Bruxelles (réf.), 18 décembre 2000, *Méto International, Tidning AB Metro et crts c/ S.A. Mass Transit, A. & M.*, 2002, p. 148 ; Civ. Bruxelles (Prés.), 31 décembre 1997, *BRTN c/ C. Van den Durpel et autres, A. & M.*, 1998, p. 35.

²⁹ Voy. not. Civ. Bruxelles, 17 mars 1997, *N. V. De Rouck c/ Cardon de Lichtbuer et N.V. Publitec*, précité.

³⁰ Cass., 11 mars 2005, *Balta Industries S.A. c/ R. Vanden Berghe S.A., A. & M.*, 2008, p. 106.

³¹ Voy. DUBUISSON F., « Quand le 'droit' du public à l'information rencontre les 'droits' sur l'information : vrai ou faux débat ? », in STROWEL A. (coord.), *Droit d'auteur et liberté d'expression*, Bruxelles, Larcier, 2006, pp. 67-97.

Il se déduit des principes qui viennent d'être exposés que tout emprunt fait à une œuvre existante n'entraînera pas nécessairement un acte de contrefaçon³². Seuls les emprunts portant sur des éléments relevant de la forme originale de l'œuvre seront constitutifs d'une violation du droit d'auteur, tandis que des emprunts aux données, informations ou idées véhiculées par l'œuvre ne pourront encourir ce reproche. Cette distinction implique une possible dissociation entre les concepts de plagiat et de contrefaçon, qui sera vérifiée dans le point suivant en examinant la jurisprudence relative à l'application du droit d'auteur aux œuvres scientifiques.

2.2.2. Plagiat et contrefaçon dans le domaine des œuvres scientifiques

Les œuvres scientifiques ont pour caractéristique principale de viser à transmettre au public des connaissances, des idées, un savoir, des informations³³. Dans ce domaine, l'accent est placé essentiellement sur le contenu cognitif qui est véhiculé, plutôt que sur la forme d'expression, le langage utilisé étant avant tout fonctionnel³⁴. Il n'en reste pas moins que les productions scientifiques entrent dans le champ du droit d'auteur³⁵, et sont protégées si elles satisfont au critère général d'originalité³⁶. Mais, à nouveau, seule la forme originale conférée à l'expression des connaissances et des idées est protégeable par le droit d'auteur³⁷,

³² Voy. VAN BUNNEN L., « Tous plagiaires... », *J.T.*, 2002, p. 574.

³³ Voy. STRUBEL X., *La protection des œuvres scientifiques en droit d'auteur français*, Paris, CNRS éditions, 1997, p. 26.

³⁴ Voy. *ibidem*, pp. 20-21.

³⁵ L'article 2 de la Convention de Berne énonce que « les termes 'œuvres littéraires et artistiques' comprennent les productions du domaine littéraire, scientifique et artistique... » (nous soulignons).

³⁶ Voy. ENGLEBERT J., « Quand l'œuvre scientifique est-elle originale ? », *op. cit.* [n.10], pp. 149-152 ; LUCAS A. et SIRINELLI P., « Droit d'auteur et droits voisins », *Propriétés Intellectuelles*, 2004, pp. 923-924 ; VOORHOOF D., « Letterkundige werken. Wetenschappelijke werken. Fotokopie. Leenrecht », in GOTZEN F. (éd.), *Le renouveau du droit d'auteur en Belgique*, Bruxelles, Bruylant, 1996, pp. 166-167 ; STRUBEL X., *La protection des œuvres scientifiques en droit d'auteur français*, *op. cit.* [n.33], pp. 115-118.

³⁷ Voy. STRUBEL X., *La protection des œuvres scientifiques en droit d'auteur français*, *op. cit.* [n.33], pp. 84-85 ; BUYDENS M., *La protection de la quasi-crédation*, Bruxelles, Paris, Larcier, FEC, Bruylant, 1993, pp. 190-192 ; ENGLEBERT J., « Quand l'œuvre scientifique est-elle originale ? », *op. cit.* [n.10], pp. 151-152 ; BERENBOOM A., *Le*

à l'exclusion de ces connaissances ou idées elles-mêmes³⁸.

Dans le domaine scientifique, où l'accent est mis davantage sur le contenu informationnel et intellectuel des publications que sur leur formalisation particulière, les notions de plagiat et de contrefaçon doivent s'appréhender de manière spécifique. La production scientifique implique nécessairement que l'on s'inspire des connaissances et de la littérature existantes, comme l'énonce un arrêt de la Cour d'appel de Paris³⁹ :

« Le propre d'un ouvrage de caractère scientifique [...] est de faire la somme des connaissances actualisées sur le sujet traité ; il emprunte donc nécessairement sa matière à des ouvrages antérieurs qu'il doit évidemment respecter dans ce qui constitue l'apport original de ses prédécesseurs, étant observé que dans ce domaine l'auteur ne jouissant pas de la même liberté d'expression que l'auteur d'une œuvre de fiction, la contrefaçon ne pourra résulter que de la reprise de la formulation propre à l'auteur de l'ouvrage antérieur et originale eu égard à la matière traitée ».

Il s'ensuit que l'emprunt ne sera considéré comme contrefaisant que s'il reprend non seulement des idées ou des informations tirées d'une publication antérieure mais également la forme d'expression originale propre à cette publication⁴⁰. Une série d'affaires portant sur des accusations de plagiat dans le

nouveau droit d'auteur, op. cit. [n.12], p. 55. Voy. Cass. fr., 15 juin 1994, *Jeanson c/ Mme de Person, Dalloz*, 1995, Som., p. 53 ; Paris, 6 décembre 1993, *Éditions Olivier Urban et Jean-Baptiste Nicolai Kyrn c/ Jean Vaucoret, R.I.D.A.*, juillet 1994, n° 161, p. 382 ; Paris, 20 avril 1989, *Bernard Mortureux de Faudoas c/ Sté Distrivet, R.I.D.A.*, janvier 1990, n° 143, p. 317 ; Paris, 17 mai 1975, *S.A. SEMA c/ J. Boyer et Sté X., Gaz. Pal.*, 1977, Jur., p.15, note R. B. ; Bruxelles, 9 novembre 1972, *E.S. c/ P.A., J.T.*, 1973, p. 463 ; Corr. Seine, 6 juin 1966, *Sté Éditions Techniques c/ N., J.C.P.*, 1966, Jur., 14893.

³⁸ Voy. DUBUISSON F., *Existe-t-il un principe général d'appropriation de l'information ?*, thèse de doctorat, Bruxelles, 2005, à paraître chez Bruylant ; STRUBEL X., *La protection des œuvres scientifiques en droit d'auteur français, op. cit.* [n.33], pp. 36-48 ; BERENBOOM A., *Le nouveau droit d'auteur, op. cit.* [n.12], p. 55.

³⁹ Paris, 14 février 1990, *Mme Couturier c/ Pflieger et autre, R.I.D.A.*, juillet 1990, n° 145, p. 357.

⁴⁰ À cet égard, il faut s'inscrire en faux contre l'une des définitions du plagiat donnée par le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française : « exploitation des idées des autres sans leur assentiment ». Il n'est en réalité nullement nécessaire d'obtenir le consentement d'autrui pour pouvoir réutiliser les idées qu'il a pu

domaine scientifique permettent d'éclairer ce principe.

Dans une première affaire déjà évoquée plus haut, un professeur de génétique de l'Université de Louvain s'était plaint des emprunts que l'un de ses collègues de l'Université de Liège avait réalisés à un manuel dont il était l'auteur, en reproduisant des passages entiers ainsi que des tableaux et des dessins dans ses notes de cours. Le professeur mis en cause a, pour sa part, soutenu que les passages incriminés n'étaient pas susceptibles de protection par le droit d'auteur à défaut d'originalité, ces passages ne constituant en réalité que des notions de base que l'on retrouve communément chez d'autres auteurs. Ayant admis l'originalité de l'ouvrage du professeur Lints, le tribunal a indiqué que l'affaire qui lui était soumise posait la question « de savoir si en recopiant quelques phrases prises isolément dans différents chapitres du livre *Génétique*, le professeur Matagne a commis un plagiat ». Analysant la nature et la portée des emprunts réalisés par le professeur Matagne, le tribunal a conclu à la violation du droit d'auteur⁴¹ :

« Attendu que, s'il est vrai que les données exposées tant dans les notes du professeur Matagne que dans le livre du professeur Lints se retrouvent dans d'autres traités et sont le résultat d'expériences réalisées antérieurement par d'autres chercheurs et constituent à ce titre des données de la science qui sont dans le domaine public, il n'en reste pas moins que l'exposé de celles-ci a été l'œuvre personnelle du professeur Lints et que cet exposé a été recopié textuellement par le premier défendeur pour les quarante phrases qu'il reconnaît avoir copiées, de même que pour une série de croquis, *sans jamais que le premier défendeur ne mentionne ses sources*. Que c'est en cela que le premier défendeur a commis un plagiat. »

On constate ici que le tribunal fait correspondre plagiat et contrefaçon, qui résident dans la reprise littérale de phrases et de dessins tirés de l'ouvrage de M. Lints, sans indication de source, de telle sorte que le plagiaire s'en approprie le mérite. En l'occurrence, les emprunts portaient bien sur des éléments relevant de la forme originale de l'œuvre copiée (un ensemble de phrases) et non simplement sur la substance des données qui y étaient exposées, communes à la plupart des manuels consacrés à la génétique et appartenant au domaine public.

produire, le contraire étant de nature à entraver le progrès scientifique et la transmission des connaissances. Autre chose est l'obligation de mentionner la source de l'idée qui est reprise.

⁴¹ Civ. Liège, 2 octobre 1992, *Lints et crts c/ Matagne et Université de Liège, J.T.*, 1993, p. 342.

On trouve dans un sens analogue une décision de la Cour d'appel de Paris qui a jugé qu'une biographie qui reproduisait littéralement ou quasi-littéralement plusieurs passages d'une thèse de doctorat publiée sur le même sujet constituait une contrefaçon. Bien que la thèse fût mentionnée dans la bibliographie de l'ouvrage, la Cour a estimé que « l'auteur ne s'est pas contenté d'utiliser licitement la matière de cette source historique parmi d'autres » et que « l'emprunt excédait ce que le droit de citation autorise »⁴².

Par opposition, toute contrefaçon sera exclue lorsque le document dont sont tirés les éléments repris dans une publication ultérieure n'est pas protégé par le droit d'auteur. C'est ici qu'apparaît la possible dissociation du plagiat et de la contrefaçon, comme le montre une affaire tranchée par la Cour d'appel de Bruxelles⁴³. M. Haesevoets avait publié un ouvrage consacré à l'inceste, en s'inspirant pour un passage de celui-ci d'une brochure réalisée par une association (CRASC) active dans le domaine de la sexocriminologie, exposant les modalités de certains types de traitement des abuseurs sexuels. L'association reprochait à M. Haesevoets d'avoir repris l'ordre de présentation des thérapies et d'avoir paraphrasé les formulations de la brochure, sans citer sa source. La Cour a toutefois jugé que la brochure concernée ne constituait pas une œuvre protégée par le droit d'auteur⁴⁴. La Cour a ainsi estimé que la brochure était « rédigé[e] en des termes habituellement employés par les psychologues » et que « son style, sa structure et sa présentation [étaient] conformes à toutes les communications scientifiques ». Elle a également considéré que « l'enchaînement des idées est, par ailleurs, entièrement dépendant de la méthode thérapeutique que le texte présente ». La Cour a dès lors conclu :

« Dans ces conditions, il n'était pas interdit à M. Haesevoets de reprendre les idées du CRASC ou de M. Hazan en utilisant une autre forme. C'est ce qu'il a fait puisqu'il n'a pas recopié exactement le texte, qu'il s'en est d'ailleurs parfois nettement écarté et a, en outre, ajouté des éléments qui ne se retrouvent pas dans le texte du CRASC ».

⁴² Paris, 6 décembre 1993, *Éditions Olivier Orban et Jean-Baptiste Nicolai Kyrn c/Jean Vaucoret, R.I.D.A.*, juillet 1994, n° 161, p. 382 .

⁴³ Bruxelles, 19 décembre 2003, *C.R.A.S.C. et F. Gazan c/ De Boeck & Larcier, A. & M.*, 2004, p. 144.

⁴⁴ Pour une critique de l'excessive rigueur de l'appréciation de l'originalité par la Cour, voy. ENGLEBERT J., « Quand l'œuvre scientifique est-elle originale ? », *op. cit.* [n.10], pp. 149-152.

Il faut relever que, dans sa motivation, la Cour n'est pas exempte d'incohérences. Si la brochure du CRASC n'est pas protégée par le droit d'auteur, il n'était nul besoin, à cet égard, de subordonner la licéité de la reprise à l'utilisation d'une forme différente, comme elle semble le faire. Et si la reprise avait dû être considérée comme n'empruntant pas à la forme du texte concerné, mais uniquement au fond, l'existence d'un droit d'auteur n'était pas de nature à la rendre illicite. Quelle que soit la rigueur stricte de ce raisonnement, il est intéressant pour notre propos de souligner que la Cour a pris soin de distinguer le plagiat dans son sens commun de la notion juridique de contrefaçon. En réponse à l'accusation de « plagiat » dont il avait fait l'objet par lettre, M. Haesevoets entendait faire condamner le plaignant pour propos injurieux à son égard. Cette prétention a été écartée par la Cour, qui a constaté :

« M. Haesevoets a procédé à une réécriture du texte du C.R.A.S.C., reprenant parfois les mêmes mots ou en inversant les phrases. Il ne s'en cache d'ailleurs pas. Il s'est, par ailleurs, abstenu de citer ses sources, ce qui, à tout le moins, ne constitue pas une attitude loyale sur le plan de la rigueur scientifique ».

La Cour a ainsi pu conclure :

« M. Haesevoets ne peut nier avoir réécrit le programme simplifié d'intervention du C.R.A.S.C. L'accusation de plagiat contenue dans la lettre du 15 avril 1998, même si elle ne peut s'inscrire dans le cadre d'une interprétation restrictive de la législation sur le droit d'auteur, doit cependant être comprise dans son sens courant 'd'emprunt littéraire'. Dans les circonstances propres de l'espèce, elle n'est donc pas de nature à porter atteinte à l'honneur de M. Haesevoets ».

Bien que les emprunts réalisés par M. Haesevoets ne fussent pas constitutifs de contrefaçon, il n'était néanmoins pas hors de propos de les qualifier de « plagiat », puisqu'il s'était largement inspiré du document du C.R.A.S.C sans le créditer comme source. Plagiat mais pas contrefaçon, donc.

En France, les grands principes relatifs aux rapports entre le plagiat et le droit d'auteur dans le domaine des publications scientifiques ont été tracés dans la très intéressante affaire Jean Vautrin. Ce dernier, écrivain bien connu, avait puisé dans deux ouvrages scientifiques écrits par Patrick Griollet, consacrés à la langue cadjine et au folklore de la Louisiane, les matériaux linguistiques et ethnologiques qu'il a largement utilisés pour les besoins de la rédaction du roman qui lui valut le prix Goncourt en 1989 (*Un grand pas vers le bon Dieu*). Ce n'est qu'à l'occasion de la remise du prix que Jean Vautrin reconnut l'inspiration essentielle qu'il avait

tirée des travaux de Griolet. Cela n'empêcha pas ce dernier d'assigner en justice le romancier et son éditeur, considérant que les emprunts faits à ses ouvrages étaient constitutifs de contrefaçon, ou à tout le moins d'agissements parasitaires (pour ce deuxième aspect, voir ci-dessous). Confirmant le jugement de première instance⁴⁵, la Cour a exclu toute violation du droit d'auteur, en jugeant que les éléments repris dans le roman de Jean Vautrin n'étaient pas protégés par un droit de propriété intellectuelle :

« Considérant en effet que quelles que soient les difficultés rencontrées par Patrick Griolet pour 'collecter' et 'transcrire' fidèlement les 'Mots de Louisiane' par lui présentés, il ne peut prétendre à aucun droit privatif à leur sujet, ni soutenir que la façon de les 'orthographier', c'est-à-dire de les écrire correctement, porterait la marque de sa personnalité »⁴⁶.

Il s'agit là d'une application du principe selon lequel les informations et connaissances scientifiques recueillies et transmises par le chercheur ne donnent pas lieu à la création d'un droit d'auteur, quels que soient la difficulté d'y accéder, le travail exigé ou les moyens utilisés⁴⁷. Jean Vautrin s'étant borné à reprendre des éléments de connaissance pour les nécessités de la rédaction de son roman, éléments non protégés par le droit d'auteur, il ne pouvait y avoir matière à contrefaçon. Tout autre est la question de savoir si, sur un plan éthique, son comportement pourrait être qualifié de « plagiat ».

Conclusions

L'analyse des rapports entre la notion de plagiat et le droit d'auteur appelle à un tableau nuancé. Contrairement à une idée largement reçue, le droit d'auteur ne porte pas sur les idées ou les informations contenues dans une œuvre – notamment scientifique – et leur reprise ne saurait dès lors être considérée comme un acte de contrefaçon. Cela implique que la paraphrase des idées ou des informations énoncées dans une publication n'est pas soumise au consentement de son auteur, même si elle pourrait être perçue comme un plagiat au sens courant du

⁴⁵ T.G.I. Paris, 16 janvier 1991, *Griolet c/ Herman (Vautrin)*, *Gaz. Pal.*, 1991, Jur., p. 540.

⁴⁶ Paris, 14 janvier 1992, *Patrick Griolet c/ Jean Vautrin*, précité.

⁴⁷ Voy. BERHAULT B., « Note » sous Paris, 14 janvier 1992, *Patrick Griolet c/ Jean Vautrin*, *Gaz. Pal.*, 1992/2, Jur., p. 577.

terme, si la source n'en est pas indiquée. Si ce sont des éléments relevant de la forme originale de l'œuvre (reprise textuelle de certains passages, reprise de la structure originale de l'œuvre,...) qui sont reproduits, le « plagiat » correspondra alors à un acte de contrefaçon, à moins que ne soient respectées les conditions propres à l'exception de citation, prévue par la législation concernant le droit d'auteur.

Lorsque l'emprunt réalisé n'implique aucune violation du droit d'auteur, soit que le document imité ne soit pas protégé soit que l'emprunt ne porte pas sur des éléments relevant de la forme originale de l'œuvre, un second corps de règle peut néanmoins trouver à s'appliquer pour sanctionner le « plagiat » : la théorie des agissements parasites, qui sera analysée dans le point suivant.

3. Le plagiat comme acte de « parasitisme » fautif

La théorie des agissements parasites est apparue en France dans les années 1950 pour recevoir une large consécration jurisprudentielle à partir des années 1980. Elle s'est également développée en Belgique, dans la doctrine et auprès des tribunaux. Fondée sur le droit de la concurrence déloyale et les principes de la responsabilité civile, cette théorie permet, notamment, de sanctionner l'imitation servile du produit ou de la prestation d'un concurrent, si ce comportement peut, en vertu des circonstances dans lequel il s'inscrit, être considéré comme étant fautif⁴⁸. Il est généralement admis que la théorie des agissements parasites, qui demeure en droit assez controversée, peut trouver à s'appliquer dans le domaine de l'information scientifique, afin d'offrir une certaine protection en faveur du créateur d'un produit informationnel contre certains comportements déloyaux⁴⁹. Si, conformément à ce qui a été exposé dans

⁴⁸ Voy. LE TOURNEAU P., *Le Parasitisme*, Paris, Litec, 1998, spéc. p. 74 ; IZORCHE M.-L., « Les fondements de la sanction de la concurrence déloyale et du parasitisme », *R.T.D.Com.*, 1998, pp. 18-19 ; « De l'équilibre entre le droit de la concurrence et la propriété intellectuelle. À propos de la proposition de loi Godfrain sur les 'créations réservées' », *D.I.T.*, 1993/2, p. 35 ; BUYDENS M., « La protection des idées originales : droit d'auteur, responsabilité civile ou droit de la personnalité ? », *op. cit.*[n.28], p. 72 ; PUTTEMANS A., *Droits intellectuels et concurrence déloyale*, Bruxelles, Bruylant, 2000, pp. 145-150.

⁴⁹ Voy. MALLET-POUJOL N., « Appropriation de l'information : l'éternelle chimère », *Dalloz*, 1997, Chr., p. 333 ; LUCAS A., « La propriété de l'information après l'arrêt

le domaine du droit d'auteur, le principe demeure la liberté de réutilisation des informations scientifiques, il peut se présenter des cas où la reprise de travaux scientifiques est condamnée, car elle s'accompagnait de circonstances particulières de nature à la rendre fautive⁵⁰. On considère ainsi que dans le domaine scientifique il existe un usage professionnel reconnu qui « impose aux auteurs [...], lorsqu'ils utilisent des connaissances qui ne sont pas les leurs, de citer le nom du créateur et la source de l'information »⁵¹.

Ce sont ces principes qu'a appliqués la Cour d'appel de Paris dans un arrêt rendu en 1990 : en matière scientifique, il est licite de reprendre des informations et des idées publiées préalablement, mais l'usage communément admis commande de mentionner sa source, sans quoi l'emprunt devient une usurpation de la réputation d'autrui :

« Ne commet pas de faute l'auteur d'un ouvrage scientifique qui contient des informations figurant dans un livre précédent, dès lors que, d'une part, cette présence n'est pas révélatrice d'un quelconque emprunt et qu'il est, d'autre part, normal qu'un ouvrage, même de vulgarisation scientifique, utilise des informations qui, une fois divulguées, sont dans le domaine public et tire les mêmes enseignements que l'ouvrage antécédent sans encourir le reproche de reproduction systématique en utilisant le langage propre à la matière traitée »⁵².

La Cour retient, par contre, une faute en l'espèce, du fait de l'absence de toute indication de la source où les informations ont été puisées.

L'obligation de mentionner la source n'est en définitive que le corollaire de la liberté de réutilisation. Elle découle d'une norme de comportement loyal en application dans le domaine particulier de la science (étrangère à toute idée d'exclusivité), norme qui n'est, par exemple, pas d'application dans le milieu

Stewart », *Cahiers de Propriété Intellectuelle*, 1989-1990, pp. 119-120 ; VÉRON P., « La protection de l'information par le droit de la concurrence déloyale et parasitaire, *Cah. dr. entr.*, 1988, n° 1, pp. 16 et s. ; STUYCK J., « Vrijheid van mededinging en intellectuele rechten : Praktische problemen in de grijze zone tussen verboden nabootsing en toegelaten kopie », in GOTZEN F. (éd.), *Marques et concurrence*, Bruxelles, Bruylant, 1998, pp. 29-33.

⁵⁰ Voy. MAUREL-INDART H., *op. cit.* [n.6], p. 117.

⁵¹ STRUBEL X., *La protection des œuvres scientifiques en droit d'auteur français, op. cit.* [n.33], p. 239.

⁵² Paris, 14 février 1990, *Mme Couturier c/ Pflieger et autre*, *Dalloz*, 1990, I.R., p. 72.

littéraire, comme deux décisions le montrent.

Dans l'affaire *Jean Vautrin*, dont nous avons déjà analysé les aspects relatifs au droit d'auteur, le lauréat du prix Goncourt avait puisé dans deux ouvrages scientifiques écrits par Patrick Griolet, consacrés à la langue cadjine et au folklore de la Louisiane, les matériaux linguistiques et ethnologiques nécessaires à la rédaction du roman *Un grand pas vers le bon Dieu* et ce, sans mentionner sa source. M. Griolet a assigné le romancier et son éditeur, considérant que les emprunts étaient constitutifs de contrefaçon, ou à tout le moins d'agissements parasitaires. Après, comme on l'a vu plus haut, avoir exclu toute violation du droit d'auteur, la Cour a écarté le grief de concurrence parasitaire aux motifs suivants⁵³ :

« [Qu'] il ne saurait être interdit à l'auteur d'un roman de puiser dans des ouvrages documentaires les termes et expressions propres au milieu social de ses personnages ainsi que les détails permettant de reconstituer avec le plus de vraisemblance possible leur cadre de vie.

Considérant surtout qu'alors que le parasite se borne à reproduire le travail d'autrui en s'épargnant tout effort personnel, l'importance du travail de création effectué par Jean Vautrin d'après les matériaux recueillis ne peut être contestée ; que l'originalité de son style, unanimement salué par la critique, provient de sa capacité à intégrer les termes et expressions cadjines dans une langue de son cru et que seuls son imagination et son talent ont pu donner naissance au roman litigieux qui porte ainsi l'empreinte de sa personnalité.

Considérant par ailleurs qu'il ne peut lui être fait grief de ne pas avoir cité ses sources dès la première édition de son roman, l'auteur d'une œuvre de fiction n'étant pas tenu de faire connaître les éléments dont s'est nourrie son imagination ».

Dans une autre affaire, le Tribunal de Marseille n'a retenu aucune faute du fait de l'absence de référence à l'ouvrage historique dont l'auteur d'un roman s'était largement inspiré⁵⁴.

Une autre décision condamne encore la reprise de travaux scientifiques, mais dans une hypothèse qui ne laissait guère planer de doute sur son caractère contraire aux usages honnêtes, et qui réaffirme le principe de libre circulation des

⁵³ Paris, 14 janvier 1992, *Patrick Griolet c/ Jean Vautrin*, *Gaz. Pal.*, 1992/2, Jur., p. 570.

⁵⁴ T.G.I. Marseille, 11 avril 1957, *F. Benoît c/ F. Lallemand*, *Dalloz*, 1957, p. 369.

informations scientifiques. Un doctorant s'est plaint de ce que certains de ses rapports scientifiques, cosignés avec son directeur de thèse, avaient été repris tels quels dans un ouvrage publié par ce dernier à titre de seul auteur. Sur le plan du droit d'auteur, le Tribunal a estimé que le doctorant n'était pas titulaire des droits éventuels sur les rapports, mais que ces droits appartenaient, pour des raisons propres au droit français, à l'État. Il a néanmoins donné raison au plaignant sur le fondement de l'article 1382 du Code civil et du « respect des règles en usage dans le milieu scientifique », en constatant une « faute de parasitisme » consistant en la reproduction servile des documents, utilisés non pas comme source mais comme la matière même de la publication⁵⁵. Le Tribunal a précisé toutefois que « ce parasitisme est limité au réemploi des documents produits ou coproduits par le demandeur et ne peut s'étendre à leur contenu », ces documents étant « destinés par leur nature même à l'information de la communauté scientifique et d'un public spécialisé ».

Dans une autre décision, la Cour d'appel de Paris a également condamné la reprise plagiaire de la substance d'une thèse de doctorat dans des publications ultérieures, sans que la source soit d'aucune manière indiquée, au motif que l'intimée :

« a repris dans une très large mesure les informations réunies par M. Souissi pour les publier dans les ouvrages susvisés ; que ce 'pillage' a permis à l'appelante de s'appropriier indûment les fruits du travail de M. Souissi et de jouir d'une réputation de spécialiste, alors que, dans le même temps, la valeur des travaux de l'intimé qui n'est jamais cité dans les textes litigieux a été considérablement amoindrie »⁵⁶.

À nouveau, on peut observer que ce n'est pas, en soi, la réutilisation d'informations puisées dans une publication scientifique qui est jugée déloyale, mais la fait que cet emprunt ait été réalisé sans aucune référence à la source et ait eu pour effet de tirer profit de la réputation d'autrui.

⁵⁵ T.G.I. Paris, 31 mars 1999, *Gilles Chopard-Guillaumot c/ Habib Hadj-Mabrouk et Éditions Hermès, R.I.D.A.*, janvier 2000, n° 183, p. 333, note KÉRÉVER A.

⁵⁶ Paris, 4 juin 2004, *M. Souissi c/ N. Le Kateb Ben Romdhane*, cité in LUCAS A. et SIRINELLI P., « Droit d'auteur et droits voisins », *Propriétés Intellectuelles*, 2004, n° 13, p. 923.

Conclusions

Dans le domaine scientifique, le principe de libre réutilisation des informations et des idées demeure pleinement d'application, et c'est l'usurpation de la réputation d'autrui qui est jugée de nature à rendre cette réutilisation déloyale. Une telle usurpation intervient lorsque la référence du document source n'est pas mentionnée, pour autant que l'indication de la source soit de rigueur au regard des usages en application dans le domaine considéré, ce qui est le cas dans le domaine scientifique mais pas dans le domaine romanesque. Force est de constater que, dans l'application de la théorie des agissements parasitaires, il existe une très grande adéquation avec la notion générale de plagiat. L'emprunt n'est plus seulement envisagé dans sa dimension formelle comme dans le cadre du droit d'auteur, mais également dans sa dimension substantielle, et le recours à la notion de faute fait appel à la dimension éthique et morale de l'interdiction du plagiat, puisque ce qui est sanctionné c'est la reprise « clandestine », l'usurpation des idées ou des théories développées par autrui.

4. Conclusions générales

L'analyse du traitement juridique de la pratique du plagiat conduit à constater qu'il existe un certain décalage entre sa sanction juridique par le droit d'auteur ou le droit de la concurrence déloyale et sa réprobation morale ou encore sa prohibition disciplinaire. Ces différents champs s'interpénètrent et s'influencent sans coïncider parfaitement. Les divergences s'expliquent par les fonctions différentes que remplissent les différentes « normes » réprouvant le plagiat. Le désaveu moral du plagiat se fonde sur un idéal d'honnêteté et de probité des auteurs et sur une conception « pure » de l'originalité. Le droit d'auteur vise, lui, à faire respecter les droits exclusifs et le droit de paternité attribués aux auteurs, tout en assurant la promotion de la transmission des idées et des connaissances et la préservation de la liberté de création. La théorie du parasitisme a pour objet de sanctionner certains comportements que l'on peut juger fautifs ou déloyaux, tout en maintenant le principe de libre parcours des idées et des connaissances. Un exemple éclairant des tensions entre ces diverses conceptions nous est donné par une affaire récente, se situant dans un domaine étranger au domaine scientifique. Une artiste-peintre (G. B.) a constaté que son style était imité par un concurrent et a introduit une action en contrefaçon. À l'appui de sa prétention, elle produisait l'avis d'un critique d'art réputé qui lui avait écrit :

« Quel choc ! Je rentre de la visite de l'exposition du Prix du Hainaut à Tournai et j'y ai découvert un faux G. B. Je savais que le clonage était d'actualité, mais je ne savais pas qu'il se pratiquait en peinture. Un critique n'est décidément jamais au bout de ses surprises. Et celle-ci est de taille. Il y a là un artiste – il ne mérite pas ce nom –, un certain M. qui pratique le plagiat sans vergogne. Même technique, même rendu : c'est du G. B. ! C'est purement scandaleux. Autant de coïncidences ne peuvent être fortuites car en ce cas il y aurait au moins une once de différence. Ici, rien, la confusion est totale. Il a fallu à ce faussaire une sérieuse analyse pour arriver à ce résultat ».

Pourtant, sa demande est rejetée par la Cour d'appel de Mons, pour des motifs qui s'inscrivent parfaitement dans les prescrits du droit d'auteur⁵⁷ :

« qu'un peintre ne peut prétendre être plagié, lorsqu'on imite ses 'procédés, genre et style' [...] ; qu'aucun artiste ne peut revendiquer un monopole sur une technique, même s'il a été le premier à l'utiliser, même s'il l'utilise avec un certain génie et si toute l'oeuvre est marquée par l'utilisation de ce procédé [...] ; que la loi ne protège que 'des créations d'objet déterminés, individualisés, et parfaitement identifiables, et non pas un genre de ou une famille de formes qui ne présentent entre elles des caractères communs que parce qu'elles correspondent toutes à un style ou à un procédé découlant d'une idée' (tribunal de grande instance de Paris, 26 mai 1987, *Dall.* 1988, p. 201, cité par J-F. Puyraimond, *I.R.D.I.* 2003, 422) »⁵⁸.

Pour des motifs analogues, la Cour a également écarté les reproches fondés sur un prétendu « comportement parasitaire ».

Pour remplir leur fonction, le droit d'auteur ou la théorie des agissements parasitaires doivent préserver un large domaine public, pouvant être utilisé sans entrave, ce qui induit une conception du plagiat plus étroite que celle du sens commun. Dans le même ordre d'idées, il ne pourra être question de contrefaçon pour l'emprunt fait à une oeuvre dont la protection par le droit d'auteur est éteinte (70 ans après la mort de l'auteur), même si un tel emprunt sera considéré comme un plagiat d'un point de vue littéraire⁵⁹. L'interdiction du plagiat dans le cadre de

⁵⁷ Voy. VAN BUNNEN L., « Un procédé ou un genre pictural n'est pas appropriable, même en cas de possibilité de confusion », *Ing. Cons.* 2008, n° 1, p. 3.

⁵⁸ Mons, 14 juin 2007, *G.B. c/ M.V.*, *Ing. Cons.* 2007, n° 4, p. 592.

⁵⁹ Voy. VAN BUNNEN L., « Tous plagiaires... », *op. cit.* [n.32], p. 574.

règlements disciplinaires visant les étudiants remplit encore un autre rôle : assurer le caractère effectif et personnel du travail réalisé et permettre l'individualisation de l'évaluation. C'est dans cette mesure que sont également visées comme plagiaires des pratiques qui ne le sont normalement pas dans d'autres contextes : la reprise du travail réalisé par quelqu'un d'autre *avec son consentement* ou encore l'autoplgiat (remise d'un travail déjà effectué pour un autre enseignement)⁶⁰.

Enfin, il faut souligner que dans le domaine scientifique il existe une assez grande adéquation entre les principes méthodologiques et éthiques s'imposant aux chercheurs et les règles juridiques susceptibles de sanctionner le plagiat. Les usages en application dans le monde scientifique – distincts de ceux ayant cours dans le domaine du roman, par exemple – vont en définitive définir les modalités de l'exception de citation en droit d'auteur et dessiner les contours du comportement parasitaire fautif, qui vise l'emprunt d'un élément significatif tiré du travail d'autrui réalisé sans référence à la source, dans le but de s'en attribuer la paternité. C'est entre le libre parcours des idées et du savoir et l'obligation de rendre hommage à ses sources que la science doit naviguer.

⁶⁰ Voy. par exemple le « Règlement sur le copiage, la falsification, la fraude et le plagiat » du Collège de Rimouski, octobre point 1.1, <http://www.cegep-rimouski.qc.ca/serv/cahigest/E-05.pdf>.

The psychology of inadvertent plagiarism

Timothy J. PERFECT

University of Plymouth, U.K.

Draft: Please do not cite without permission

« I've never had any difficulty telling imagination and reality apart. The problem has always been to distinguish between recalled fantasy and recalled reality. That's quite another matter... My memory hasn't got special compartments for things I've seen and things I've simply conjured up. I've got only one memory in which to store both the impressions and imaginings of the past : in glorious unity they combine to form what we call recollection. » (Jostein Gaarder, 2002, pp 10-11).

1. Introduction : the source-monitoring framework

The quotation above comes from a novel in which the main protagonist is a prolific storyteller, with an unlimited imagination, who sells dramatic plots to authors with writer's block. As a result of the fecundity of his imagination, when recalling the past he struggles to discriminate real events from events from his vivid mental life. However, whilst the character is himself clearly the product of an active imagination, I want to argue in this chapter that whilst the problems he illustrates may be extreme, they are not that unusual. People can often be mistaken about whether an event really happened or was just imagined. They can be mistaken about whether they did something, or merely intended to. They can be mistaken in thinking something is novel, when it is old, and they can be mistaken in remembering where an idea came from.

As an illustrative example, I would like to try to think of a time you were on a beach as a child. Take your time, and bring to mind a particular event before you continue to read this chapter.

Now that you have a memory in mind of being a child on a beach, think about your answers to the following questions. How do you know that what you are thinking of is a genuine memory from your childhood? Could you not be thinking of some other beach you have experienced since? How do you know you are not thinking of an imaginary beach, or one you have seen pictured on television or in a book?

I am not asking these questions because I want to undermine your belief in the veracity of your memory. I just wanted to illustrate that you had a belief in the status of your memory as a memory, prior to thinking about my questions. Presumably, what you brought to mind *felt like* a memory. Conversely, if I had asked you to imagine a beach, the resultant mental image would *feel like* a novel creation. However, what recent psychological research has shown us is that these feelings can go wrong, and people can suffer *memory illusions* (Schacter, 1999). One such illusion, which I discuss here, is that of inadvertent plagiarism¹.

Before I discuss the psychological understanding of inadvertent plagiarism, it is necessary to introduce the psychological framework that captures the broader range of memory illusions associated with the origin of mental events: the source-monitoring framework (Johnson, Hashtroudi & Lindsay, 1993). The fundamental assertion of the source-monitoring framework is that mental events (memories, ideas, thoughts, fantasies, dreams) do not come into consciousness with an attached label specifying their origin. Instead their origin is inferred from their qualitative characteristics. In this framework mental events are considered as a being constructed from a constellation of features: multi-sensory images varying in detail, specificity, emotional content, associations with other knowledge, and records of their production. On average, different kinds of mental events will have different qualitative characteristics. So, recent memories will be rich with perceptual details (e.g. visual, auditory, tactile details) and associations (e.g. links to other ongoing events or known facts), whilst imaginations will be less vivid, and more likely to contain records of their production (e.g. associations with the production of the idea). Older memories are likely to also lack perceptual details, and so may be harder to distinguish from imagined events. Using these qualitative differences normally enables us to readily distinguish the origin of events. The same basic principles are thought to hold for distinguishing different classes of

¹ Several terms have been used in the literature for essentially the same thing: unconscious plagiarism, inadvertent plagiarism, cryptomnesia, and even, most amusingly, kleptomnesia (MACRAE *et al.*, 1999). Here we will use inadvertent plagiarism throughout.

mental events such as things that happened versus those which were just imagined (« Did I tell Tara about the phone call, or just plan to tell her ? »), as well as for distinguishing within a class of event such as the source of a memory (« Did Jake tell me that joke, or was it Sam ? »).

Of course, because this is a human memory system, errors occur in the attribution of the source of an event, and so people can be mistaken about whether an event was real, or merely imagined, or mistaken about the source of a particular idea or memory. Broadly, the framework proposes two causes for such errors. One is that the quality of the information available is not sufficient to accurately distinguish two sources. The other is that insufficient attention is paid to the task of judging source by the person remembering. This is most often the case because of other ongoing demands, such as the task context, for example a person may be struggling to recall details from the past, and pay little attention to where the memories were originally encountered.

There is a broad, and growing experimental literature which supports these fundamental principles of the source-monitoring framework. Because space is limited, I refer the interested reader to an excellent recent review by Lindsay, (2008). Instead, I want to focus on one phenomenon which has been explained within this framework, namely inadvertent plagiarism: the mistaken belief that someone else's idea is your own.

2. Inadvertent plagiarism

I want to start this section with a personal anecdote, which tells the story of how I came to research the topic of inadvertent plagiarism. I choose this anecdote not because it is any way special – in fact discussion with academic colleagues suggests that the story is quite mundane – but because it illustrates the everyday nature of inadvertent plagiarism, and how it can have quite a profound social impact.

Several years ago, I was fortunate to be invited to another University to give a presentation of a research topic I was then interested in. It was a topic on which I had published a few papers, and which I had obtained funding for a PhD studentship. At the time of the invitation, the student was in the latter part of her first year of study, and had run a couple of experimental studies on this topic for her PhD. Naturally, I wanted my talk to include the latest research from my laboratory, and so I asked the student if she would let me have the results of the

studies she had undertaken. Her answer, at least initially, was to refuse my request for the results of her studies, because « it was her idea » and I was trying to claim credit for her work. In effect, she accused me of attempting to plagiarise her ideas.

Perhaps nothing would have come of this incident I hadn't met a colleague who was visiting from Australia soon afterwards. Prof Marie Carroll, of the Australian National University was visiting my home University, and we were discussing our shared research interests in memory. During that conversation, she told me of a dispute she had recently had with one of her PhD students over the ownership of the ideas in the research programme. Apparently, Marie had been working on a book chapter, and passed on a draft for her new PhD student to read. Having read the chapter, the student accused Marie of stealing « her » ideas.

In each case, the students clearly felt ownership of the ideas under dispute so strongly that in each case they were willing to accuse their supervisors, thereby potentially jeopardising their future careers. At the same time, in both cases, we supervisors felt unjustly accused and were prepared to defend our academic reputations. But both sides in each dispute cannot have been right. What appeared to have happened in these cases is that one or more of the individuals involved had suffered the memory illusion of inadvertent plagiarism, with the result being a powerful belief in the ownership of an idea that originated with someone else. Subsequent discussions with academic colleagues have confirmed that this event is by no means uncommon.

Anecdotal reports and legal case studies in the literature also confirm the widespread incidence of occurrence of plagiarism. Taylor (1965) discusses various examples in psychology, including the example between Freud and Fliess, who fell out over a dispute over the origin of the idea of original bisexuality. More recently, Defeldre (2005) carried out a survey of reports of acknowledged inadvertent plagiarism in everyday life. She asked undergraduate students to complete a questionnaire describing occurrences in their lives when they had come to realise that they had plagiarised an idea. She contrasted two kinds of plagiarism: *creation-related plagiarism*, whereby a person thought they had created a novel idea (tune, joke, poem etc) and later come to realise it was an old idea, and *context-related plagiarism* whereby a person thought that an idea was novel in a particular social context, when in fact it was old (e.g. telling a joke to the person who originally told it to them). Over half of the sample reported that they had come to realise that they had plagiarised something (109 out of 202, or 54%). Of course, whether the remainder had never plagiarised, or had plagiarised without realising is unknown, and so one cannot conclude that only half the

population are guilty of plagiarism. Most of those who acknowledged plagiarism described an occurrence of creation-related plagiarism ($n = 72$), with the remainder ($n = 37$) describing context-related plagiarism. The events plagiarised were dominated by literary activities such as writing a poem or prose ($n = 27$), and musical activities ($n = 15$ for tunes and lyrics combined), but ranged widely, to include activities as diverse as inventing cocktails, and making up jokes. This survey evidence is consistent with a finding that emerged from the autobiographical memory literature. Studies of autobiographical memories generated by twins have shown that on occasion, both siblings report having experienced the same unusual childhood event (Sheen, Kemp & Rubin, 2002; Ikier *et al.*, 2005). Unless each twin had fallen into a river, or got lost whilst shopping, then in all likelihood, this reflects disputed memory ownership, and so potentially inadvertent plagiarism. There are also anecdotal reports of self-plagiarism in the literature. In his discussion of life as an older academic Skinner (1985) discussed the dispiriting phenomenon of having a brilliant idea, only to realise later that he had already published the idea many years earlier.

3. Experimental research on inadvertent plagiarism

The psychological study of inadvertent plagiarism moved away from anecdotal report, and into the laboratory with the publication of a seminal study by Brown and Murphy in 1989, which has subsequently become the standard methodology. Their paradigm involves 3 experimental stages. In the initial *generation phase*, participants worked in groups of four, taking turns to generate responses to a shared problem. Participants were encouraged to come up with their own solutions, avoiding earlier responses given by a different group member. After a delay, participants were asked to recall their own ideas, avoiding the recall of ideas given by other group members (the *recall-own* task). Finally, in the generate-new phase, participants were asked to generate more new ideas to the old problems, avoiding all answers given before, including their own (the *generate-new* task). Brown and Murphy (1989) found plagiarism in all 3 phases of their work, that is people duplicated other's ideas when initially generating the ideas, they recalled other people's ideas as their own, and they generated old ideas (including self-plagiarism, like Skinner) when trying to generate new ones.

This seminal paper was followed up by a number of researchers through the early to mid-1990s. (For a review of this literature, see Perfect & Stark, 2008a).

The key theoretical conclusion to be drawn from this literature is that although both are called « inadvertent plagiarism », it is clear that the plagiarism errors in the recall-own and generate-new tasks have a very different psychological basis. The key difference between the two kinds of errors is the experience of the idea as a memory. When someone recalls someone else's idea as their own, they are aware that they are recalling an old idea. They know it is a memory, but they are wrong about where it originated. However, in the generate-new task, people are unaware even that an item is old. They are generating an old idea in the belief that it is new. The consequence of this distinction is that any memorial evidence that is available to consciousness can be used to avoid plagiarising an idea when trying to be creative, and so whilst plagiarism on the recall-own task may be inadvertent, plagiarism on the generate-new task may be unconscious.

Whilst there are a number of methodological concerns about the Brown and Murphy paradigm (see discussion by Tenpenny *et al.*, 1998, and Perfect & Stark, 2008a), here I want focus only on a couple of issues that are particularly pertinent to the anecdotal report that I discussed earlier. In that case, the student concerned was entirely convinced that the idea under dispute was her own. However, this does not appear to be the case in the majority of studies using the Brown and Murphy (1989) paradigm. Two pieces of evidence illustrate this. First, in a number of studies, including the original work, participants report very low confidence that the plagiarised ideas are theirs. For example, in Experiment 3 of the Brown and Murphy paper, 100% of plagiarised ideas reported by participants were associated with the lowest confidence rating : guess. No doubt this is because participants in this study were required to recall all four of their original ideas to each cue. Given that they could not achieve this, it is not surprising that what they do is report any idea they can remember (i.e. plagiarise others) and report that they are unsure of its origin. But this is guessing, not plagiarism. The second line of research involves replacing the recall-own task with a source-monitoring task, in order to make the relevance of the source central to the final test phase. In a source-monitoring task, participants are re-presented with a selection of the previous ideas, and their task is to judge which person said which idea (and which ideas are new). When they utilised just this procedure, Marsh, Landau & Hicks (1997) found that participants were much less likely to misattribute the source of an idea to themselves when they were explicitly asked to judge source, than when they were trying to recall only their own ideas. Within the source-monitoring framework, this could be explained as follows : participants have the relevant source-information available to them which would enable them to discriminate source accurately, but it is not fully used during a demanding recall task. The person may be trying so hard to recall their original ideas that they may not interrogate the source-specifying details very closely when an idea comes

to mind: they are just relieved to remember anything, and so report it. Consequently plagiarism occurs. However, in the source-monitoring task, the past events do not have to be retrieved. They are re-presented, and the person merely has to judge where the idea came from. Now the person's focus is on the source-specifying details, and so fewer errors are made.

But if this is the case, why do disputes over ownership arise in the real-world cases? Surely in cases such as PhD students accusing their supervisors, the source of the original event would be highly salient, and subject to considerable scrutiny. It is unlikely that anyone would make a career-threatening accusation without at least some attempt to consider the source information. It was this observation – that plagiarism errors in the laboratory paradigm didn't capture the experiential nature of plagiarism in the real world – that led Louisa Stark and I to develop the laboratory paradigm further.

In discussing the discrepancy between real-world cases of plagiarism, and the laboratory paradigm, Louisa and I initially focused on the one-off nature of the 3-stage paradigm. In the Brown and Murphy method, participants hear an idea once, before returning later to try to either recall their own ideas, or generate new ideas. However, in the real-world, it is unlikely that a songwriter would create an entire song, complete with arrangement, in a single session. Likewise, a scientific researcher developing an idea is likely to have thought about the idea repeatedly, and a creative writer is likely to have redrafted a piece of work many times before finalising it. We wondered whether it was this process of thinking about an old idea again that caused people to later misremember it as their own, and so we designed a series of studies in which we explored the impact of thinking about other people's ideas on subsequent rates of inadvertent plagiarism.

In Stark, Perfect & Newstead (2005), we developed the Brown & Murphy (1989) paradigm in two ways. Because we were interested in how people think about the ideas under consideration, it was necessary for us to replace the category generation task with a more creative one. Consequently we adopted the alternate uses test (Christensen et al, 1960). Participants were given object names (*brick, paperclip, button, shoe*) and asked to think of alternate uses for them. (*An example might be to use a paperclip to make an earring*). As with the original study, participants did this in groups of 4, taking turns to say their ideas out loud. Having generated 4 ideas each, for the 4 objects, participants were then invited to think about subsets of the ideas in different ways. One quarter of the ideas (1 idea from each person, for each object) were read out loud by the experimenter, and participants were simply asked to listen to them again. Another quarter of the ideas, selected in the same way, were read aloud, and participants rated how easy

it was to form an image of that idea. Another quarter of the ideas were read aloud, and participants wrote down 3 ways in which the idea could be improved. The final quarter of the ideas were not presented during this phase, and so constituted control ideas. One week later, participants returned to the laboratory, and were asked to recall their own ideas, and to generate new novel uses for the same objects. What we were interested in was the impact of the elaboration phase on subsequent rates of inadvertent plagiarism on the two tasks.

A problem that has always bedevilled research on inadvertent plagiarism is whether an error on the final test is due to plagiarism, or accidental duplication. Because there are not an infinite number of possible answers to a question, it is always possible that someone may duplicate a previous response by chance. Brown and Murphy (1989) discussed this point at length in their original study, and argued that their data supported the idea that plagiarism was taking place. However, their claims have not gone unchallenged, and others have argued that the rate of plagiarism they observed could have arisen by chance, or through guessing (see Perfect & Stark, 2008b for a review). However, by manipulating how people think about ideas across items, the Stark et al (2005) methodology avoids this problem for two reasons. First, the control condition (with no re-presentation of the ideas in the retention interval) gives an estimate of the error rate on each task, whether that is due to guessing, accidental duplication or plagiarism (inadvertent or wilful). The listen-only condition provides a second baseline, which controls for the effect of re-presentation of the idea. Deviations from these baselines reflect the impact of the elaboration of the ideas, and not factors that may influence the baseline such as guessing, or accidental duplication. Second, the retrieval-cues used are unrelated to the manipulation of elaboration. That is, at test people were asked to recall their ideas given to the items *shoe*, *paperclip*, *button* and *brick*. However, for each object, one idea from each person served as control, one was represented, one imagined, and one improved. Whilst the guessing rate may vary across retrieval cues (perhaps a person recalls more shoe-related ideas than button-related ideas), it cannot vary across elaboration status.

The results of Stark, Perfect & Newstead (2005) were remarkably clear cut, and have since been replicated on several occasions. However, before we detail the results, it is worth clarifying how we calculate the plagiarism rates in our studies. There are two options available, and in our original papers we report both. One is to report the absolute number of plagiarism errors associated with each form of elaboration. Thus, 1 control idea may be plagiarised, compared to 2 ideas that were imagined. This would imply that imagination doubles plagiarism. But this ignores the likelihood that people's memory for the ideas will be

influenced by how they thought about them. Thus, people may correctly recall 1 control idea, and plagiarise 1 control idea. They may also correctly recall 2 imagined ideas, and plagiarise 2 imagined ideas. Thus, in each case, 50% of the ideas are plagiarised, whether control or imagined. This measure is called *output bound*, because plagiarism is measured as a proportion of what the person chooses to report. For the remainder of this chapter, I will focus only on the output-bound measure of unconscious plagiarism, which is the more conservative measure. In fact, although the absolute scores differ depending upon the measure used, the patterns across the forms of elaboration don't change, as interested readers will see if they choose to read the original studies.

Table 1 details the results of 6 experiments, involving a total of 199 participants, showing the same basic pattern. When people try to recall their own ideas (or judge the source of ideas presented to them, see Stark & Perfect, 2007), they are most likely to appropriate ideas they have improved. Measured as a proportion of ideas output, 36.8% of improved ideas recalled are plagiarised, compared to 15.4% of control ideas, and 17.9% of improved ideas. Thus, improving an idea makes people 2.4 times more likely to subsequently plagiarise it, once one has controlled for the probability of recall. This pattern is replicated in the source-monitoring data : people were 3 times more likely to mistakenly say an improved idea was their own, than a control idea. However, imagining an idea did not increase the propensity of people to attribute the idea to themselves.

A different pattern is apparent in the generate-new data where participants try to think of entirely new ideas. Here, there is no effect of improving or imagining an idea on the subsequent likelihood of presenting an old idea as a new one. There is an overall tendency towards lower rates of plagiarism in the generate-new task following elaboration compared to control, particularly following imagery. However, this only reached significance in one individual study.

Thus, there are two dissociations apparent in the inadvertent plagiarism data. The first is across retrieval tasks : factors that affect plagiarism in the recall-own task do not do so in the generate-new task. This is entirely in line with the previous literature and is consistent with the claim that generate-new plagiarism is a form of unconscious priming, whilst recall-own plagiarism is a form of source-monitoring error. The second dissociation is across form of elaboration : improvement causes people to appropriate ideas, but imagery does not. This is not simply because improvement makes the ideas more available to memory than imagery. In each of the studies of recall-own plagiarism included in Table 1, we also measured how often people correctly recalled their own ideas. Compared to

control, or representation, both imagery and improvement both substantially increased the likelihood of correctly recalling an idea. In the individual studies, the two conditions did not differ, but it is clear from Table 2 that the general pattern is that imagery leads to more correct recall than idea improvement. Thus, the greater propensity to plagiarise improved ideas is not because of overall memorability, because improvement leads to better memory than control, and worse memory than imagery, yet causes twice as much plagiarism as both.

This final point is worth reiterating. Thinking of how to improve an idea both improves memory (for one's own ideas), and worsens it (because it leads to stealing other people's ideas). This strongly demonstrates one of the fundamental principles of the source-monitoring framework: that memory for oldness and memory for source are judged on different bases. This can be a powerful effect. In one study (Stark & Perfect, 2008), participants either imagined or improved ideas either once, or twice. Following repeated improvement of an idea, almost half the improved ideas recalled were plagiarised. In fact, participants originally generated 4 ideas that were subsequently improved twice. Yet, in their recall they correctly recalled 3 of their own twice-improved ideas, whilst simultaneously recalling another 2.8 ideas that came from their colleagues. The strong memory for their own improved ideas did not prevent people from plagiarising others.

4. Inadvertent plagiarism in the generate-new task

Overall there has been less work looking at shifts in the levels of inadvertent plagiarism in the generate-new task. The early research demonstrated that plagiarism on the generate-new task was increased by delays of a week (Brown & Halliday, 1991; Marsh & Bower, 1993; Marsh, Landau & Hicks, 1997), suggesting that poorer recall can lead to more plagiarism on the generate-new task. However, in contrast Macrae, Bodenhausen & Calvini (1999) found that distraction at study had no impact on generate-new plagiarism, despite increasing recall-own plagiarism. However, this study failed to report the impact of distraction upon levels of correct recall and so the data are hard to interpret. More recently, McCabe, Smith and Parks (2007) reported that older adults (who had poorer recall) were more likely to plagiarise on the generate-new task than their younger counterparts. Thus, with the exception of the ambiguous data from Macrae et al (1999), these data are consistent with the idea that generate-new plagiarism occurs because of a memory trace that is unavailable to conscious recall. However, 3 recent studies have suggested an entirely different influence on

the incidence of plagiarism on the generate-new task. The first was by Bink *et al.* (1999) who first asked participants to read a series of ideas concerning ways to reduce traffic accidents. These were presented as coming from either university freshmen, or from town-planners, but in fact, all the ideas came from a pilot study using undergraduate students. Later, participants were asked to generate their own (new) solutions to the problem of reducing traffic accidents. Bink *et al.* (1999) found that 8% of the new ideas were plagiarised from ideas originally attributed to freshmen, but 15% from ideas originally attributed to the town-planners. In a follow-up study, Bink *et al.* (1999) found that correct recall of the ideas was the same for each source. Thus, whilst people can remember ideas from each source equally well, they are more likely to plagiarise from an source they judge as being expert than from a lesser source.

We have since replicated this pattern in two studies using modifications of the Brown and Murphy (1989) paradigm. In Perfect & Stark (2008b), participants generated ideas, as in the standard paradigm. However, at the end of the generation phase, the experimenter exited the laboratory, taking all the written ideas with her. She informed the participants that each idea would be rated by an independent judge. In fact, the rating process was entirely arbitrary. Subsequently, the experimenter returned to the laboratory to conduct the elaboration phase. Participants were told that some of the ideas had been judged to be « excellent », and that nothing further needed doing to them. These ideas were then read out. This constituted one quarter of the ideas initially generated – one idea from each participant, for each object. Another quarter of the ideas, selected in the same way, were described as being judged « very good ». These were then read out, and participants each thought of one way of improving them. Another quarter were described as being judged « good » and participants each thought of 3 ways of improving them. The final set of ideas were described as being judged « satisfactory ». These were also read out, but participants were told no further improvement was necessary.

One interest in this study was whether participants would plagiarise the ideas rated as « excellent » ideas, or the ones they had improved. In fact they did both. For the recall-own task, performance mirrored the pattern shown in Table 1. Plagiarism followed the amount of improvement, with most plagiarism seen for ideas improved 3 times, with no difference between « excellent » and « satisfactory » ideas. However, for the generate-new task, the pattern was different, and resembled that reported by Bink *et al.* (1999). Here, participants were 3 times more likely to plagiarise « excellent » than « satisfactory » ideas, and

« excellent » ideas were plagiarised significantly more often than any other kind of idea.

The same basic pattern was recently reported in Perfect, Field & Jones (2009). In this study, participants generated solutions to problems associated with Health, or Environmental issues (e.g. « How can we reduce childhood obesity? » « What can be done to reduce production of greenhouse gases? »). Participants were tested with a partner, who was in fact a confederate, who presented themselves as being a Master's student in either Health, or Environmental issues. Thus, to our undergraduate participants, their partner was an « expert » in one of the two domains of knowledge being tested. In fact, whichever their purported domain of expertise, they confederate responded with a pre-prepared set of responses, which had previously been generated by undergraduate psychology students in a pilot study. Following the generation phase, half the ideas from each member of the pair were subject to an improvement phase, before the final recall-own and generate-new tests. The observed pattern mirrored that seen in Perfect and Stark (2008b). For the recall-own task, participants plagiarised the improved ideas, and were not affected by the level of expertise of their partner. However, for the generate-new task, they were uninfluenced by the improvement phase, but were twice as likely to include ideas from their partner for the expert topic than the non-expert topic.

What these 3 studies show collectively is that when people attempt to generate a novel idea, they are particularly prone to appropriating those that come from « good » sources – those that they came from experts (Bink *et al.*, 1999: Perfect *et al.*, 2009), or those that are rated as excellent (Perfect & Stark, 2008b). This is not because the ideas concerned are inherently better, because in each case, allocation of ideas to conditions was arbitrary. Nor is it because the ideas are remembered better, because in each study, correct recall was unaffected by the status of the ideas. Thus, these data seem to support the old adage that imitation is the sincerest form of flattery.

We have argued that this pattern is due to a form of ego-enhancing editing process that occurs once an idea has come to mind during the generate-new task. Consider the plight of the participants in our studies. They have first generated a number of solutions to problems, in the context of hearing many more solutions from their partners. Later, having recalled their own ideas, they are asked to think of even more solutions to the same problem. Presumably, during this process of generating ideas, they will occasionally produce an old idea because these ideas have recently been active in their minds. If this idea is strong enough, it may

prompt a feeling of recollection, and so be withheld. However, on occasion, an old idea will come to mind, without a sense of oldness, and so be a candidate for plagiarism. If this were the entire story, then we would expect plagiarism on this task to be negatively correlated with correct recall. However, it is not, and the bias towards plagiarising « good » ideas exists despite matched recall for « good » and « bad » ideas. This existence of the positive bias suggests that people are more likely to report ideas that come to mind, if they were previously associated with an expert (or were judged excellent). In order for this to be possible, it suggests that some residual trace of the evaluation of the idea (that it is good, or bad) is available to the participant, even in the absence of recollection that the idea is old. Because participants wish to present themselves in a positive light, they are more likely to report the positive ideas, and withhold the negative ones.

5. Summary and Implications

There are numerous demonstrations of inadvertent plagiarism in the laboratory. These have cumulatively shown a number of factors which influence the likelihood that plagiarism will occur. The most important consideration is the nature of the task on which plagiarism may occur. Two main tasks have been explored : the ability to recall ideas that were originally one's own, and the ability to generate entirely new ideas. Whilst plagiarism has been seen on both tasks, it is clear that the underlying causes of plagiarism are different in each case. For recall, plagiarism is increased by factors that make it hard to distinguish the origin of the event. Thus, working with a same-sex partner, guessing one's partners responses, being distracted during the original event, or having a long delay before trying to recall the original event can all inflate rates of plagiarism, sometimes quite dramatically. One factor that is particularly powerful in this regard is subsequent improvement of the ideas. Whilst this can help to correctly recall one's own ideas, it can also dramatically increase the likelihood that other people's ideas will be misrecalled as one's own. Plagiarism on a generate-new task is also ubiquitous, and has been shown to be increased by delays between the original event and the creative task. One factor that has reliably been shown to influence the rate of plagiarism is the quality of the original source of the idea. Even when the content and recall of the original ideas is matched, people are more likely to include « good » ideas in their own novel creations than ideas without a positive association.

If you think about the kinds of task facing students in education, particularly in higher education, it is easy to see how plagiarism errors may occur. Students encounter many sources of information (books, journals, lectures, group work etc) and many factors may render those sources less memorable. Not all students pay full attention throughout a lecture, or when reading a text, or when involved in a classroom discussion. They may take part in group-work, perhaps whilst being distracted by music or other ongoing activities. There may be considerable delays between the original encounter with the information, and the final test. There may be more assiduous students who have thought about the ideas they have encountered, perhaps trying to improve them, or mould them to their own use. All these factors have been shown to increase plagiarism in a recall-own task. Students are also likely to plagiarise when trying to be creative. If they are attempting to create new solutions a considerable time after the original learning phase, then there is an increased likelihood that they will forget the original experience and plagiarise. There is also evidence that if they rate a particular source as expert, or high quality, then these sources may be more likely to become the source of an intrusion in a creative task.

This argument is not intended to provide a justification for all cases of plagiarism that occur in educational settings. What I have been discussing in this chapter is the pattern of errors observed when people are trying *not* to plagiarise. (In one of our early experiments we offered to pay participants if they avoided plagiarising, yet not a single participant succeeded: Stark, Perfect & Newstead, 2005, Experiment 2). What I have shown is that plagiarism errors will occur even in those who are motivated not to plagiarise, and that many of the factors that promote such errors may be present in educational settings. This is not to say that all plagiarism errors in educational setting can be explained away as being innocent mistakes. Clearly, this is not the case. Nor is it intended that the approach adopted in the present work could be used to distinguish « genuine » inadvertent plagiarism from deliberate, fraudulent plagiarism. Nor is it intended that our approach be used to distinguish plagiarism from situations where someone may be « influenced » by previous work, whilst claiming that their own is novel. We leave such debates to legal scholars. However, I do hope that this review gives pause for thought for anyone who comes across apparent examples of plagiarism in their professional lives : there *may* be an innocent explanation. And if it is you that has been plagiarised, you might be pleased : you may have either caused the person to think about your idea (improvement increases plagiarism on the recall-own task), or they may have judged you as an expert (good sources are plagiarised more often in a creative task).

6. References

- BROWN A. S. & HALLIDAY H. E. (1991), Cryptomnesia and source memory difficulties, *American Journal of Psychology*, 104, 475-490.
- BROWN A. S. & MURPHY D. R. (1989), Cryptomnesia : Delineating inadvertent plagiarism, *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, 15, 432-442.
- CHRISTENSEN P., GUILFORD J., MERRIFIELD R., & WILSON R. (1960), *Alternate uses test*, Beverly Hills CA, Sheridan Psychological Service.
- DEFELDRE A. C. (2005), Inadvertent plagiarism in everyday life, *Applied Cognitive Psychology*, 19, 1033-1040.
- GAARDER J. (2002), *The Ringmaster's Daughter*, London, Phoenix House.
- IKIER S., TEKCAN A. İ., GÜLGÖZ S., & KÜNTAY A. C. (2003), Whose life is it anyway ? Adoption of each other's autobiographical memories by twins, *Applied Cognitive Psychology*, 17, 237-247.
- JOHNSON M. K., HASHTROUDI S., & LINDSAY D. S. (1993), Source monitoring, *Psychological Bulletin*, 114, 3-28.
- LINDSAY S. (2008), Source monitoring, in H. L. ROEDIGER, III (Ed.), *Cognitive Psychology of Memory, Volume [2] of Learning and Memory : A comprehensive reference, 4 vols.* (J. Byrne, Editor), pp.[325-348] Oxford, Elsevier.
- MACRAE C. N., BODENHAUSEN G. V., & CALVINI G. (1999), Contexts of cryptomnesia : May the source be with you, *Social Cognition*, 17, 273-297.
- MARSH R. L. & BOWER G. H. (1993), Eliciting cryptomnesia : Unconscious plagiarism in a puzzle task, *Journal of Experimental Psychology : Learning Memory & Cognition*, 19, 673-688.
- MARSH R. L., LANDAU J. D., & HICKS J. L. (1997), Contributions of inadequate source monitoring to unconscious plagiarism during idea generation, *Journal of Experimental Psychology : Learning Memory & Cognition*, 23, 886-897.

MCCABE D. P., SMITH A. D. and PARKS C. M. (2007), Inadvertent plagiarism in young and older adults : the role of working memory capacity in reducing memory errors, *Memory and Cognition*, 35, 231-241.

PERFECT T. J., FIELD I. & JONES R. (2009), Source credibility and idea improvement have independent effects on unconscious plagiarism errors in recall and generate-new tasks, *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory & Cognition*, 35, 267-274.

PERFECT T. J. & STARK L.-J. (2008a), Tales from the crypt...omnesia, in J. DUNLOSKY and R. BJORK (Eds.), *A handbook of memory and metamemory*, New York, LEA, pp. 285-314.

PERFECT T. J. & STARK L.-J. (2008b), Why do I always have the best ideas ? The role of idea quality in unconscious plagiarism, *Memory*, 16, 386-394.

SCHACTER D. L. (1999), The seven sins of memory : Insights from psychology and cognitive neuroscience, *American Psychologist*, 54, 182-203.

SHEEN M., KEMP S., & RUBIN D. (2001), Twins dispute memory of ownership : A new false memory phenomenon, *Memory and Cognition*, 29, 779-788.

SKINNER B. F. (1983), Intellectual self-management in old age, *American Psychologist*, 38, 239-244.

STARK L.-J. & PERFECT T. J. (2006), Elaboration inflation : how your ideas become mine, *Applied Cognitive Psychology*, 20, 641-648.

STARK L.-J. & PERFECT T. J. (2007), Whose idea was that? Source monitoring for idea-ownership following elaboration, *Memory*, 15, 776-783.

STARK L.-J. & PERFECT, T. J. (2008), The effects of repeated idea elaboration on unconscious plagiarism, *Memory & Cognition*, 36, 65-73.

TAYLOR (1965), Cryptomnesia and plagiarism, *British Journal of Psychiatry*, 111, 1111-1118.

TENPENNY P. L., KERIAZAKOS M. S., LEW G. S., & PHELAN T. P. (1998), In search of inadvertent plagiarism, *American Journal of Psychology*, 111, 529-559.

Table 1: Inadvertent plagiarism rates on studies utilising the Stark, Perfect & Newstead (2005) revision of the Brown and Murphy (1989) paradigm.

Study		Control	Imagine	Improve
<i>Plagiarism on the recall-own task</i>				
Stark, Perfect & Newstead (2005) Experiment 1	38	27.1%	17.3%	41.2%
Stark, Perfect & Newstead (2005) Experiment 2	36	12.5%	16.0%	26.3%
Stark & Perfect (2006)	32	10.9%	25.6%	41.8%
Stark & Perfect (2008) one elaboration	32	13.2%	14.4%	26.6%
Stark & Perfect (2008) repeated elaboration	32	13.2%	16.0%	48.0%
	Unweighted average	15.4%	17.9%	36.8%
<i>Plagiarism on a source-monitoring task</i>				
Stark & Perfect (2007)	35	2.9%	3.3%	8.8%
Plagiarism on the generate-new task				
Stark, Perfect & Newstead (2005) Experiment 1	38	23.8%	10.0%	15.0%
Stark, Perfect & Newstead (2005) Experiment 2	36	14.5%	7.0%	14.5%
Stark & Perfect (2006)	32	25.8%	14.8%	21.0%
Stark & Perfect (2008) one elaboration	32	13.9%	14.3%	17.5%
Stark & Perfect (2008) repeated elaboration	32	13.9%	7.0%	13.0%
	Unweighted average	18.4%	10.6%	16.2%

Table 2: Correct recall rates on studies utilising the Stark, Perfect & Newstead (2005) revision of the Brown and Murphy (1989) paradigm.

Study	N	Control	Imagine	Improve
<i>Correct recall on the recall-own task</i>				
Stark, Perfect & Newstead (2005) Experiment 1	38	35.5%	65.8%	60.5%
Stark, Perfect & Newstead (2005) Experiment 2	36	43.8%	61.8%	64.5%
Stark & Perfect (2006)	32	39.0%	65.8%	57.8%
Stark & Perfect (2008) one elaboration	32	45.0%	71.1%	54.5%
Stark & Perfect (2008) repeated elaboration	32	45.0%	77.5%	76.0%
	Unweighted average	41.7%	68.4%	62.7%

Se construire un savoir ou plagier :

la responsabilité de l'école

Patrick RAES

Haute École Francisco Ferrer

Il est fréquent de rencontrer un enseignant qui se demande si l'un ou l'autre étudiant ne s'est pas approprié indûment une partie d'une production écrite trouvée sur Internet. On pourrait croire que le seul véritable problème serait de prouver qu'il y a bien eu plagiat ou qu'au contraire le travail est bien le produit de l'étudiant.

Pourtant c'est au moment où la preuve du plagiat est établie que les difficultés pour l'enseignant surgissent. En effet, il va falloir réagir et choisir une sanction appropriée, ce qui ne sera pas si simple puisqu'on devra distinguer entre les cas.

Demandera-t-on l'exclusion ou considérera-t-on que seule une partie du travail devra être refaite ? Ces deux attitudes extrêmes face aux plagiaires s'expliquent par la multiplicité des raisons qui conduisent les étudiants à usurper des parties ou la totalité de productions. Mais s'il est nécessaire de sanctionner, il est encore plus indispensable de veiller à empêcher le recours à l'une ou l'autre forme de plagiat. Or pour parvenir à mettre en place une politique de prévention, il est utile de cerner ce qui pourrait amener l'étudiant à y recourir. Ce sont ces raisons que nous tenterons de circonscrire.

1. L'enseignant face au plagiat

Le plagiat est une réalité mal vécue par les enseignants car ils s'imaginent que l'étudiant a sciemment voulu les tromper et qu'il a ramené la réalité de l'apprentissage à la mise en place de stratégies à visée uniquement de réussite et que le contrat moral n'a pas été respecté. On a l'impression que l'enseignement

perd son sens profond d'acquisition d'habiletés et de développement de compétences pour être réduit à un rôle certificatif. Il arrive ainsi que l'étudiant explique que le plagiat est, sinon la pratique à adopter, du moins un recours assez habituel car : « pourquoi produire un texte alors qu'Internet en offre de tout à fait satisfaisants ? », « pourquoi se fatiguer alors qu'il est très simple de présenter un travail qui donnera d'excellents points ? » C'est du moins à cela que me fait penser l'attitude de l'étudiant dans l'histoire suivante. Lors d'un cours que j'ai donné en première année de bachelier il y a deux années, j'ai demandé de réaliser un travail de groupe. Après avoir mis en garde les étudiants contre toute forme de plagiat et explicité ce que l'on nomme ainsi, un étudiant n'a pas hésité à reproduire un extrait d'un texte provenant d'une page Web sans mentionner son origine. Il savait qu'il s'agissait là d'un plagiat. Pourtant quand un condisciple de son groupe lui en a fait la remarque, il a répondu qu'il avait toujours été un excellent étudiant et qu'on pouvait lui faire confiance car il savait comment obtenir de très bons résultats et qu'il n'y avait aucune raison de changer une méthode qui fonctionnait très bien. Il n'a pas pris en compte la mise en garde car ce que j'expliquais être un plagiat ne pouvait s'appliquer à sa propre pratique puisque celle-ci avait fait ses preuves.

Il y a dans cette attitude tout ce qui définit la fraude comme tentative de détourner la loi à son seul profit et qui met l'enseignant tellement mal à l'aise. Néanmoins ce qui pourrait lui être encore plus insupportable, dans la réalité de la scolarité, ce serait la perte du sens de l'acte pédagogique, l'échec de l'objectif fondamental, à savoir l'accompagnement d'un individu dans sa construction cognitive, affective et sociale. Il y aurait dans la décision de plagier un écart irréductible entre la représentation de ce qu'est l'acte même de l'enseignement selon qu'on soit étudiant ou enseignant. Quand, dans un travail qui doit couronner la fin de ses études, on est convaincu de plagiat, il y a comme un air d'échec sans appel par rapport à certaines valeurs que l'on veut fondamentales. Cela explique peut-être la facilité avec laquelle on accuse celui qui plagie de fraudeur mais aussi notre difficulté à prendre sereinement des sanctions radicales.

Face à cette fraude, l'enseignant a la possibilité de rechercher des outils coercitifs afin de contrer tout recours au plagiat. L'efficacité de ces outils dépend en grande partie des conséquences imaginées par l'étudiant. Lorsque ce dernier considère la possibilité de plagier, il met face à face le gain escompté et le risque d'être pris en flagrant délit de fraude. À une époque où bon nombre d'étudiants choisissent de poursuivre leurs études dans des pays étrangers, la sanction de l'exclusion définitive des établissements scolaires d'une région perd de sa force persuasive, du moins pour certains d'entre eux. Au cas où il serait pris, il restera à l'étudiant à continuer son parcours ailleurs.

La lutte contre le plagiat frauduleux se retrouve face à une autre difficulté. En effet, la radicalité de la menace de l'exclusion comme réponse au plagiat trouve en elle-même sa faiblesse car il est souvent difficile pour un enseignant de l'exiger. Surtout qu'il est de plus en plus demandé à l'enseignant d'accompagner l'étudiant dans son apprentissage. Je reviendrai sur ce point dans la suite de cette présentation mais il est un fait que l'abandon progressif d'un enseignement purement frontal sans préoccupation de l'évolution cognitive de l'apprenant a conduit à une diminution de l'autorité¹. Une sanction d'exclusion est généralement vécue comme un échec par rapport aux finalités demandées. Il est a fortiori encore plus délicat d'exclure l'étudiant de tout un réseau ou de tout un pays. Il en résulte que l'on peut se retrouver face à des étudiants qui en changeant d'établissement font valoir bon nombre de dispenses alors que leurs études ont été, du moins en partie, fondées sur la fraude.

On peut par conséquent imaginer que le risque pris par le plagiaire, s'il est théoriquement lourd de conséquences, est, dans les faits, assez limité. Le calcul est souvent très simple. Si l'étudiant a l'impression qu'il ne peut ou ne veut satisfaire aux exigences demandées sans recourir au plagiat, il sait qu'en définitive, de son point de vue, le jeu en vaut la chandelle. Soit il plagie et prend le risque d'être sanctionné, le plus généralement par une note de zéro, soit il ne plagie pas et sait qu'il sera en échec. Cette réalité du plagiat pourrait conduire à un durcissement de la position des enseignants et des directions et à un retour à des formes plus autoritaires.

Une autre conséquence de la fraude par plagiat, qui paraît peut-être moins grave, serait la tentation d'arriver à l'empêcher en évitant tout travail permettant le recours au copier-coller. Il est vrai que, si à l'école on ne demande plus de travaux à effectuer à la maison, on mettra fin au plagiat. Mais les compétences que l'on développe quand on fait correctement un travail de recherche en vue d'une production originale sont importantes non seulement du point de vue cognitif mais également émotif et social. Confiance en soi, estime de soi, reconnaissance face au groupe, pour ne citer que celles-ci, sont des réalités qu'un enseignement qui se veut attentif au développement de chaque apprenant considère comme essentielles. Il serait sans doute préjudiciable pour le développement personnel des étudiants que, par la faute de la réalité du plagiat, certains types de travaux soient abandonnés. Une autre conséquence serait que les étudiants n'auraient pas exercé et acquis des habiletés nécessaires à la réalisation d'un travail de fin

¹ Sur ce sujet, voir Alain RENAULT, *La fin de l'autorité*, Paris, éd. Flammarion, 2004.

d'études ou d'un doctorat et qui sont exigées dans de nombreuses activités professionnelles.

Il est à mes yeux une autre raison qui explique pourquoi le plagiat irrite le corps professoral. En dehors du côté frauduleux et du sentiment que le plagiaire nie l'acte fondamental de l'enseignement, le plagiat agirait comme le révélateur d'une attitude immature, d'une attitude irresponsable qui empêcherait l'acquisition des habiletés et des compétences essentielles. Le plagiaire ne se positionne pas comme apprenant, il ne perçoit pas ce qu'il perd lorsqu'il plagie. Il produit des travaux sans actes, des recherches sans pensées, des actes sans sens. J'imagine qu'il répète ce que d'autres ont produit et ne mentionne pas ses sources car il ne se positionne pas comme individu dans la scolarité. Nous nous interrogerons plus loin sur la possibilité de donner sens à cette étonnante néantisation de l'individu dans l'acte même de plagier. Pour l'instant, je voudrais mettre en évidence cette hypothèse de voir dans le plagiat une absence d'affirmation de soi, voire un abandon de soi. Cette attitude s'oppose à l'objectif premier de l'enseignement dans nos sociétés. « Enseigner, c'est d'abord véhiculer des valeurs, avoir une certaine vision de l'homme, de sa place par rapport à la société » nous dit Alain Rieunier². On attend de chacun qu'il se positionne comme individu responsable des comportements qu'il pose et respectueux d'autrui. Responsable, l'étudiant doit l'être par rapport à son propre apprentissage et respectueux, il doit se montrer tel, par rapport à ceux qui ont produit les sources qu'il exploite. Le plagiaire est donc deux fois coupable d'un point de vue axiologique. Il se nie lui-même et nie autrui.

2. Une responsabilité de l'école

Penser le plagiat comme la cause d'une double négation de l'individu implique qu'un étudiant qui serait jugé « bon » d'un point de vue cognitif pourrait y recourir. Voilà l'hypothèse que je désire mettre au centre de cette communication. J'ose prétendre que l'école, loin de combattre efficacement la réalité du plagiat, peut parfois la favoriser par des approches qui permettent notamment un effacement de l'individu.

² A. RIEUNIER, *Préparer un cours, 2 – Les stratégies pédagogiques efficaces*, Paris, éd. ESF, 2001, p. 18.

Comme je vous demande d'accepter une hypothèse, qui est contraire au sens commun, il me paraît nécessaire d'explicitier en quoi réside son intérêt. J'aurais pu partir de la conviction que l'étudiant qui plagie est un « mauvais » étudiant qui ne se préoccupe pas de sa formation et ne vise, par n'importe quel moyen, qu'à obtenir son diplôme et me limiter à cette compréhension. Cette réalité-là du plagiat qu'il est nécessaire de combattre demande de mettre en place des stratégies préventives et punitives que nous devons espérer efficaces. Or il n'est pas certain que cette efficacité soit au rendez-vous. C'est notamment pour cette raison qu'il m'a semblé plus pertinent de partir de l'idée que ce sont plus fréquemment des étudiants qui cherchent à bien faire leurs travaux qui plagient ou même des étudiants qui aspirent à acquérir les habiletés requises par leur formation. Le grand nombre d'étudiants qui avouent avoir plagié est tel qu'il est difficile d'y voir la conséquence d'attitudes fainéantes ou, pour le dire de la manière la plus générale, négatives. Accepter que ce sont majoritairement des élèves relativement consciencieux qui plagient, c'est interroger la responsabilité de l'école et chercher à comprendre si le plagiat s'expliquerait en partie par un quelconque dysfonctionnement ou plus fondamentalement par une certaine organisation dans les tâches proposées.

Cette approche possède l'avantage de ramener la lutte contre le plagiat dans le domaine de la pédagogie et d'éviter de porter des jugements à l'emporte-pièce au sujet d'étudiants dont les motivations nous demeurent le plus souvent inconnues. Mais si l'avantage est bien réel, il nous place devant un véritable paradoxe. Peut-on sérieusement penser que l'école ou l'université propose un apprentissage ne laissant que peu de place à l'individu, alors que l'enseignement dans nos sociétés se propose comme fin dernière de favoriser l'émergence d'individus démocratiques ? Pour reprendre une idée chère à Philippe Meirieu, il est, certes, plus efficace, lorsque l'on cherche à faire acquérir des habiletés cognitives, de formater des enfants mais c'est justement ce formatage qu'il faut récuser. Un apprentissage qui accompagne l'étudiant permet l'émergence d'une réelle autonomie et d'une éducation qui favorise l'épanouissement. Le plagiat se nourrirait-il de cette opposition entre des objectifs différents : habiletés cognitives et instrumentales et développement humain ?

À une époque où l'imposture des mesures ne soulève que peu de protestations, une certaine pression médiatique et parfois politique exige d'évaluer l'efficacité des apprentissages et conduit à mettre l'accent sur les seules habiletés mesurables qui se limitent la plupart du temps au domaine cognitif. Or la possible attitude du plagiaire qui fait l'impasse sur l'individu ne peut être mesurée. Elle ne relève pas du quantifiable et pourtant s'oppose aux objectifs principaux de tout enseignement et par là devrait être prise en compte par l'ensemble des tâches

pédagogiques mises en place par les enseignants. L'interrogation devient dérangeante pour l'enseignant. À force de rechercher l'efficacité, ne serait-il pas en partie responsable de l'étonnante fréquence de plagiats lors de la réalisation de travaux à domicile ? Cela signifierait que d'un effacement possible de l'individu dans les tâches demandées aux conséquences difficilement cernables, on glisserait vers une responsabilité plus marquée.

Envisager que l'école est responsable du plagiat est encore plus provocateur car je ne pense pas qu'à l'école ou à l'université, il y ait jamais eu une seule demande de plagiat. Tout au contraire, toute forme de copiage, et notamment le plagiat, est interdite et même pourchassée. Qu'un enseignant tombe sur un travail dont la totalité ou une partie a été plagiée, l'étudiant subira les foudres de l'autorité ! Comment se pourrait-il dès lors que l'école ou l'université puisse être jugée responsable de ce qui semble être un phénomène épidémique de plagiat³ ? À l'évidence, je dois m'expliquer lorsque j'ose avancer l'idée que l'école est responsable du plagiat.

Lorsque l'on centre l'apprentissage sur la réponse exacte, la démarche la plus rentable est de faire acquérir des méthodes de penser efficaces qui relèvent bien plus d'une pensée calculatrice que d'une pensée réflexive⁴. Le développement des compétences spécifiques ou transversales de ce point de vue conduirait peut-être à une parcellisation néfaste du point de vue du plagiat. En effet, il ne serait sans doute pas absurde de se demander si un certain recours aux « copier-coller » n'est pas autorisé et parfois encouragé lors de la réalisation de certains travaux.

³ <http://www.bibliotheques.uqam.ca/recherche/plagiat/>.

La course à la performance et la généralisation de l'esprit de compétition fait des ravages. La vague de plagiats et de fraudes qui sévit aux États-Unis et au Canada se rapproche de l'Europe! En 1999, une étude du *Center for Academic Integrity* de l'Université Duke a révélé que 68% des 2100 étudiants avaient commis au moins une fois un fraude telle que le plagiat ; dans cette université en 2000, 18 étudiants ont été accusés de plagiat, et 18 également à l'Université de Carleton. Chaque année, 200 cas de plagiat sont enregistrés par l'Université de Toronto. À l'Université d'Ottawa, en 2002, 100 étudiants reconnus coupables de plagiat ont reçu des sanctions allant jusqu'à l'expulsion de l'université. Cf. BROQUET Axel, «Plagiat : les rois du copier-coller», *Journal en ligne du centre informatique*, Université de Lausanne, n° 8 déc. 2004, consulté le 6 juin 2005.

⁴ Je reprends la séparation entre pensée calculatrice et pensée réflexive de Martin Heidegger.

En effet il existe souvent un manque de clarté dans le type de travaux demandés et les compétences qu'ils sont censés développer. Si un enfant du primaire choisit de présenter un exposé ayant pour thème « l'éléphant » devant la classe, il recourra le plus souvent à une forme de plagiat. Bien évidemment l'instituteur attentif pourra exiger qu'il indique ses sources mais, si l'objectif premier est d'exercer l'enfant à s'exprimer face à un groupe, il tolérera très souvent l'absence de références. Si l'objectif est de parvenir à donner du sens en utilisant à la fois un discours et des images, il acceptera peut-être que l'élève paraphrase les informations retrouvées dans les livres et ne précise pas l'origine des informations et des images qu'il présente. Fondamentalement, vis-à-vis des compétences visées, la réalité du plagiat n'est absolument pas cruciale et on comprendrait mal qu'un enseignant rende une évaluation négative à un enfant qui montre une acquisition réelle des compétences attendues parce qu'il n'a pas indiqué ses sources. Par conséquent, si le plagiat n'est pas pris en compte dans l'évaluation de bon nombre des travaux, on peut imaginer que les seules mises en garde et explications ne parviennent pas à contrecarrer des habitudes implantées depuis parfois un grand nombre d'années.

Comment expliquer qu'au moment même où l'étudiant fournit un travail enfin personnel, un travail dans lequel on lui demande d'être original, il puisse recourir au plagiat, parfois même de « bonne foi » ? La réponse qui me vient à l'esprit me paraît d'une telle trivialité que j'ose à peine l'émettre. L'étudiant plagie car il n'a pas trouvé mieux à faire pour répondre à la demande. Ce que je traduis dans un langage provocateur par « l'étudiant plagie car c'est une habileté qu'il a acquise, qui a été couronnée de succès par le passé et qu'aucune autre qui pourrait venir la contrecarrer ne lui vient à l'esprit ! »

Dans la réalité de la scolarité, c'est peut-être cela le plus insupportable pour un enseignant : la perte du sens de l'acte pédagogique dans le chef de l'étudiant, l'échec de l'objectif fondamental, à savoir l'émergence d'individualités démocratiques, l'écart entre la représentation de ce qu'est une activité cognitive digne de ce nom selon que l'on soit étudiant ou enseignant. Quand un étudiant, dans un travail qui doit couronner la fin de ses études, est convaincu de plagiat, il y a comme un air d'échec sans appel par rapport à certaines valeurs que l'on veut fondamentales. Cela explique peut-être la facilité avec laquelle on accuse celui qui plagie de fraudeur mais aussi notre difficulté à prendre sereinement des sanctions radicales.

Ce que je désire mettre en évidence, c'est l'incapacité répétée de l'école d'assumer la répétition des exigences démocratiques que requièrent certaines demandes de travaux. Comme les compétences ont pris le devant de la scène, certaines attitudes, comme celles qui concernent l'éthique, passent au second plan.

Afin de répondre à la problématique du plagiat, l'école peut certes développer certaines compétences qui viseront à réduire son effectivité. Elle aurait peut-être avantage à développer des méthodes mélangeant créativité ou pensée divergente et avoir recours à des activités cognitives plus classiques comme des résumés, des analyses, des synthèses... Il serait pour le moins avantageux d'apprendre aux étudiants comment s'approprier des idées d'autrui tout en évitant de produire un simple plagiat. Cela leur permettrait de ne pas confondre travail de recherche et recours au « copier-coller ». Il faudrait préciser les habiletés pédagogiques qui sont nécessaires lorsqu'on reprend des idées pour les intégrer à une argumentation personnelle.

Mais on peut envisager aussi de revenir à un enseignement plus traditionnel et de ne pas demander trop tôt des travaux basés sur la recherche car une production personnelle exige de mettre en œuvre un grand nombre d'habiletés. Pour ne citer qu'une compétence centrale, il n'est pas possible de produire un travail personnel sans recourir à un raisonnement élaboré. Or, raisonner demande des habiletés spécifiques qui ne sont que rarement travaillées lors des études. De plus, produire un raisonnement original, comme demandé lors de la réalisation de travaux qui ne se voudraient pas de simples « copier-coller », exige encore bien plus. Pierre Rabouillet rappelle un des points de la théorie de la « logique mentale » de Braine qui veut que toute une série d'habiletés, qu'il nomme secondaires, proviennent d'un apprentissage et n'existeraient que dans les sociétés lettrées. Ces habiletés ne sont pourtant pas enseignées en tant que telles, ce qui explique que « des adultes même cultivés peuvent les ignorer dans la mesure où elles nécessitent des connaissances qui relèvent (...) [d']une métalogue. »⁵ En prenant en compte cette théorie, on peut se demander si l'école propose des activités précédant l'acquisition des habiletés nécessaires à leur réalisation. Si c'est le cas, on peut s'attendre à ce que les stratégies mises en place par les élèves ne soient pas adéquates. Le recours au plagiat s'expliquerait alors par l'absence d'outils nécessaires à la résolution des problèmes lorsqu'il est attendu que des idées étrangères soient intégrées à un développement original. Non seulement les habiletés requises ayant un rapport à la mise en place de pensées divergentes ne seraient pas prises en compte mais de surcroît on passerait sous silence l'évolution des enfants et on exigerait d'eux des tâches inadaptées à leur développement cognitif.

⁵ P. RABOUILLET, dans S. ROSSI et J.-B. VAN DER HENST, *Psychologies du raisonnement*, Bruxelles, éd. De Boeck, 2007, p. 119.

La progression du nombre de recours aux diverses formes de plagiat dans l'enseignement pourrait de ce fait s'expliquer par le remplacement d'une pédagogie basée sur la transmission par une pédagogie qui cherche, pour de multiples raisons, à rendre les apprenants actifs. Est-ce à dire que la lutte contre le plagiat devrait nous conduire à faire marche arrière et à revenir à un enseignement plus classique et, reconnaissons-le, plus autoritaire ? La création originale n'arriverait alors qu'avec les masters et les thèses et couronnerait le cursus scolaire le plus complet.

Mais cette façon de voir n'est pas la mienne. Car cela voudrait indiquer que l'enfant n'est pas capable d'une pensée à fois créatrice et argumentée et que les artisans, techniciens, artistes et autres diplômés d'un enseignement non universitaire ne seraient pas capables d'unir originalité et raisonnement. Cela signifierait que la pensée divergente qui permet un véritable travail personnel viendrait d'elle-même une fois les autres compétences acquises, que les stades de l'évolution cognitive sont automatiques et ne peuvent s'élaborer grâce à un cheminement didactique bien construit. Bien plus, le retour à des formes d'enseignements qui n'ont plus cours aujourd'hui et qui conduisaient à la passivité des étudiants par rapport aux maîtres, ne peut répondre aux exigences de notre modernité. Il ne faut pas être un grand professionnel de l'éducation pour percevoir avec assez d'acuité que la jeunesse occidentale n'accepterait pas de revenir à un apprentissage où l'autorité briderait la créativité et la parole, même si celles-ci se complaisent le plus souvent dans une forme, qui n'arrête pas de nous étonner, de non-pensée.

Et c'est justement dans cette revendication qui apparaît oubliée par le plagiaire que l'acte de plagier creuse une question qui ne doit pas arrêter de nous étonner. Comment se fait-il que ceux-là mêmes qui affirment leur pouvoir de droit à la parole et à l'originalité plagient ? Comment se fait-il que dans l'enseignement, l'autonomie de plus en plus grande de l'enfance dans nos démocraties⁶ soit niée par l'élève ou par l'étudiant au moment où on lui permet

⁶ Je me repose ici sur l'analyse d'Alain Renaut dans son livre *La fin de l'autorité*, déjà cité [n.1], où il écrit notamment : « Pour autant, comment l'autonomisation de l'enfance, considérée plus largement, pourrait-elle nous apparaître comme un fléau ? N'accorderons-nous pas qu'elle a aussi quelque chose à voir avec la reconnaissance de l'enfant lui-même (en tant qu'individu) comme n'étant pas un objet ni un animal, mais d'ores et déjà une sorte de 'sujet' ? Par quoi nous entendons, non pas certes un 'assujéti', mais bien une figure de cette subjectivité, de cette capacité d'être l'auteur de ses idées et de ses actes à quoi nous, Modernes, identifions en général la conscience et la responsabilité humaines. » (p. 142.)

enfin d'y accéder ? C'est là un nouveau paradoxe du plagiaire. Il affirme son principe d'identité en le niant. Il choisit une stratégie qui, à nos yeux du moins, nie son autonomie et le principe d'égalité puisque, comme nous l'avons vu, elle néantise dans un double mouvement l'individu. Il y aurait là la confirmation d'une crise de l'enseignement qu'Alain Renaut analyse. Une des manières de l'aborder et de comprendre les différentes raisons à l'origine du plagiat serait peut-être de s'interroger sur une possible perte du sens éthique de la part des étudiants. D'une part, la poussée démocratique n'a pas épargné l'école et l'université. Les étudiants affirment de plus en plus tôt leur volonté égalitaire par rapport aux différents intervenants adultes et considèrent que le plagiat n'est pas un moyen véritablement frauduleux pour obtenir leur diplôme. D'autre part, la multiplication des activités et un mode d'existence en rapport étroit avec des attitudes de consommateurs ont provoqué chez beaucoup un désinvestissement par rapport aux études et le plagiat est parfois vécu comme un mal bien nécessaire pour celui ou celle qui n'a pas assez de temps à investir dans ses travaux. Ces nouvelles attitudes sont jugées concomitantes à une régression éthique par certains.

3. Un affaiblissement de l'éthique

Je ne peux me résoudre à voir dans le recours au plagiat une simple volonté d'obtenir les résultats par un moyen illicite. Cette manière de voir la réalité du plagiat risque de réduire la lutte à la seule mise en place de sanctions, plus ou moins sévères, sans chercher à éclairer un phénomène complexe et multiple. Or il serait peut-être nécessaire de faire évoluer un certain nombre de pratiques. J'ai la conviction qu'un certain nombre de plagiaires recourent au « copier-coller » car c'est leur manière de donner du sens, de produire, de s'impliquer mais que, face aux exigences académiques, ils sont plus ou moins désorientés et qu'ils ne comprennent pas très bien ce qu'on attend d'eux lorsqu'on leur demande des productions personnelles. Reste que l'explication de l'augmentation de la quantité de travaux coupables de plagiat par la faute d'un affaiblissement éthique est attrayante. C'est de ce point de vue que des chercheurs de l'Université de Genève dans un rapport⁷ ont cherché à comprendre le phénomène présent de plagiat.

⁷ M. BERGADAA, coll., *La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants*, Rapport 2008, document pdf, téléchargé le 2009-01-02 sur le site de l'Université de Genève, <http://responsable.unige.ch/index.php>.

Les plagiaires y sont classés en « non plagieurs » lorsqu'ils ne trichent qu'une ou deux fois, en « bricoleurs » quand ils ne sont pas capables de différencier informations fiables et valides, en « tricheurs » lorsqu'ils plagient sans état d'âme (car pour eux, la majorité plagiant, il serait injuste de les sanctionner), en « manipulateurs » qui mettent en place des stratégies personnelles de réussite, sans se préoccuper de ce que l'on peut ou non faire et en « fraudeurs » qui cherchent à manipuler le système à leur profit.

Cette approche a le grand avantage de mettre l'accent sur la diversité des motivations dans les pratiques de plagiat et de faire de la volonté de fraude un cas marginal face à ce que j'appellerai un plagiat de « bonne foi » bien que, dans tous les cas, les différentes formes demeurent aveugles au côté illégal et inacceptable de par le vol intellectuel qu'elles impliquent⁸.

En appeler à l'éthique, redonner du sens à l'enseignement et s'interroger sur l'idéologie sous-jacente à l'apprentissage que l'on met en place ne peut qu'être bénéfique. S'interroger par exemple sur ce concept insaisissable de « bon étudiant » amènerait peut-être à reconsidérer la place des savoirs cognitifs dans leurs rapports à des manières d'être au monde et d'être en relation avec autrui. Cette approche axiologique du plagiat est certes attrayante mais, même si je la juge nécessaire pour d'autres raisons, elle ne me convainc pas pour lutter contre le nombre de plagiats auquel les enseignants doivent faire face. Néanmoins, il y aurait une urgence à focaliser les pratiques sur les responsabilités qu'elles engagent. Il existe une réelle difficulté à faire acquérir une citoyenneté responsable.

⁸« L'étude de terrain réalisée par l'Université de Genève nous aide à mieux comprendre le phénomène du plagiat sur Internet. Voici la description très précise qu'elle fait des profils des caractéristiques des étudiants, sous la forme de témoignages des étudiants interrogés, en plus des raisons évoquées par ces derniers pour plagier :

- le non-plagieur : triche une fois ou deux ;
- le bricoleur : ne sait pas ce qu'est une information fiable et valide ;
- le tricheur : se fie essentiellement au comportement de ses pairs; beaucoup de gens plagient, je vais en faire autant; ne sait plus vraiment ce qu'est la norme institutionnelle et ce qui est valorisé ;
- le manipulateur : va se fier à ses propres valeurs qui se justifient à ses yeux; ne sait plus s'il y a ou non des normes institutionnelles ;
- le fraudeur : va se fier au résultat de ses actions et risques en étant indifférent au système et aux autres; se joue du système. »

Pour en savoir plus, consultez le site suivant : <http://pdci.quebec.ca/anti-plagiat-teluq/ressources.htm>.

Je ne suis pas certain que l'étudiant qui plagie serait immanquablement un être à l'éthique déficiente. Néanmoins, je ne me résous pas à voir dans l'augmentation du plagiat un affaiblissement éthique et je m'interroge sur la possibilité de l'émergence d'un hiatus entre enseignant et enseigné, d'une opposition entre deux formes différentes de l'individuation et peut-être en fin de compte de deux paradigmes inconciliables. Que cette interrogation soit pertinente ou non n'est peut-être pas tellement crucial car elle devrait surtout permettre d'interroger le plagiaire non plus comme un citoyen inaccompli mais comme le produit d'un décalage entre des objectifs recherchés et les conséquences de pratiques pédagogiques. Que cette manière de répondre par « copier-coller » soit pour nous, enseignants, inacceptable, cela n'est nullement remis en question. Toutefois cela ne nous interdit pas de nous interroger sur ce qui pourrait se révéler comme un véritable aveuglement qui empêche bon nombre de nos étudiants de concevoir que certaines de leurs pratiques relèvent de la tricherie, de la fraude et du vol. Or s'il s'agit bien d'aveuglement, la pédagogie retrouve une place de choix et positive.

De plus, l'abondance de travaux présentant une forme de plagiat est telle⁹ qu'à mon avis, seule une remise en question de certaines pratiques scolaires pourrait conduire l'étudiant consciencieux à retrouver un sens éthique dans sa pratique scolaire. Car ne pas voir le côté illicite d'un acte que l'on commet n'implique pas que l'on manque d'éthique. Si un étudiant considère le plagiat comme une pratique acceptable car largement pratiquée par ses condisciples, cela n'implique pas qu'il a une morale insuffisamment développée. Ce n'est pas parce que, face à l'exigence de remettre un travail, il choisit, comme une majorité le fait, de plagier, qu'il a nécessairement une vision normative du bien et du mal. Il existe peut-être une autre raison qui serait étrangère à la sphère éthique.

⁹ Sur le site suivant

<http://www.webmanagercenter.com/management/article.php?id=3752>, consulté le 03/ 02/ 2009 on peut lire : « Sur les 975 étudiants interrogés en France à la fin 2005, trois sur quatre déclarent avoir recours au 'copier-coller' avec l'internet pour leurs travaux. De leur côté 90% des 191 enseignants interviewés reconnaissent avoir été confrontés au plagiat. Selon l'étude, les étudiants précisent que parmi les 12,5 travaux rendus en moyenne chaque année, trois sur quatre contiennent au moins un passage copié à l'identique sur internet. Près de la moitié des étudiants y recourant déclarent le faire 'par facilité', un quart 'par manque de temps'. De fait, l'exercice est d'autant plus facile que des sites comme www.pickdoc.com, www.cheathouse.com ou encore www.oboulo.com fournissent des travaux déjà écrits — essais, thèses, dissertations — dans tous les domaines imaginables, triés par discipline et niveau scolaire. »

4. Une malchance épistémique

J'ai l'impression que le plagiat comme tentative de se construire un savoir provient très souvent d'une malchance épistémique. Pour reprendre le vocabulaire de la pédagogie, l'étudiant recourt à un ensemble de « préacquis ». Il mobilise des savoir-faire qu'il juge adéquats pour résoudre le problème face auquel il est placé. Lorsqu'on lui demande de produire un travail de recherche, il comprend qu'il doit développer des pensées originales sur un certain sujet. Il n'est pas absurde d'avancer l'hypothèse qu'il ne sait pas toujours comment faire. Face à un problème, une méthode d'aide à la résolution consiste à recourir à ses expériences passées et à mobiliser ses souvenirs pour retrouver une façon de résoudre un problème proche de celui-ci. Par le passé, l'école lui a déjà demandé de produire des travaux. La difficulté est de produire des analogies performantes. Quel problème suffisamment analogue pourrait aider à résoudre la difficulté présente ? Comment décider quelle stratégie utilisée précédemment sera adéquate dans la situation actuelle ? Un des éléments importants qui permet d'opter pour une solution est l'indice de différenciation environnementale. Or, la continuité scolaire est une garantie qui, aux yeux des étudiants, s'avère la plupart du temps suffisante. Les travaux demandés par les enseignants deviennent certes de plus en plus complexes mais ils ne changent pas fondamentalement de nature. L'environnement restant le même, les pratiques mises en place par le passé n'ont pas de raison de ne plus convenir. Même si des habiletés de plus en plus nombreuses sont mobilisées, la bonne manière de faire demeure celle qui a donné les meilleurs résultats. On peut donc s'appuyer sur les réussites passées pour parvenir à répondre positivement.

À l'école, ce qui rend une stratégie adéquate provient le plus souvent de l'évaluation de l'enseignant ou de la manière dont est perçue l'évaluation. Lorsque l'on reçoit des félicitations, on reste rarement insensible. On tentera alors de reproduire ce qu'on imagine être leurs causes. C'est ce qu'on a pris l'habitude d'appeler un renforcement positif. Pourtant, l'étudiant n'a peut-être rien fait de très original en faisant son travail. On peut même envisager le cas où aucune originalité n'avait été présente, où l'étudiant s'est contenté de puiser des connaissances dans une seule source et a omis de la mentionner. Le renforcement positif de ce point de vue est déplacé. Bien évidemment, ce n'est pas le professeur qui interdit l'originalité, il la souhaite très certainement, ce n'est pas lui qui demande de plagier¹⁰. Mais le jugement qu'il rend, répond à d'autres fins. Or

¹⁰ On pourrait toutefois relever des témoignages mettant en cause la responsabilité directe de l'enseignant dans la pratique du plagiat soit parce qu'il s'en rend coupable lui-même,

l'étudiant peut confondre les félicitations pour avoir montré des compétences précises avec un encouragement à poursuivre dans des manières de faire qui risquent de se montrer problématiques dans d'autres situations d'apprentissage.

Or l'apprentissage a été axé principalement durant de nombreuses années sur l'acquisition de savoirs cognitifs et de savoir-faire dont l'évaluation ne conduit pas à des considérations d'ordre éthique. Il est vrai que, dans des sociétés à prétentions démocratiques, il paraît très difficile, malgré des demandes répétées du politique, d'enseigner les valeurs dans les écoles, de mettre en place un apprentissage à portée éthique. Mais, plus grave serait la possibilité que sens éthique et scolarité s'opposent et se contredisent. Comme, d'une part, il est bien difficile d'avoir une trace du cheminement cognitif et des efforts engagés par l'étudiant lorsqu'il réalise une tâche, l'enseignant met le plus souvent en place des évaluations certificatives qui ne s'appuient que sur le produit final, la copie ou le travail demandé. Et comme, d'autre part, l'étudiant se voit octroyer la permission de continuer sa scolarité à un niveau supérieur uniquement s'il répond aux exigences de cette évaluation, il se préoccupe avant tout de réussite. On a beau lui demander de faire attention à des considérations éthiques, l'école le conduit à des stratégies aux finalités personnelles qu'on a tendance à juger égoïstes et immorales. Sa production n'a en fin de compte qu'une visée de réussite, la démarche, quant à elle, n'ayant que très peu d'impact. L'étudiant qui s'interdit certaines pratiques pour des raisons morales se trouverait désavantagé par rapport à des condisciples moins scrupuleux et risque d'être considéré, par bon nombre d'entre eux, comme bien pleutre sinon niais. On peut s'en offusquer, il ne faudrait peut-être pas s'en étonner.

Mais cette mise entre parenthèse de l'éthique dans un but simplement de réussite et d'efficacité par incompréhension de l'acte d'apprentissage voulu par l'enseignant se double d'un autre phénomène. L'étudiant peut entendre les explications concernant les précautions à prendre lors d'un travail afin de ne pas être soupçonné de plagiat et tout de même plagier sans pour autant le faire en mettant de côté sa conscience morale. Il y aurait alors une véritable cécité qu'il faut expliciter. Lorsque l'on demande à un enfant d'effectuer une production personnelle, la plupart du temps, les conditions dans lesquelles il l'élabore demeurent inconnues de l'enseignant. Lors d'un exposé, par exemple, l'enseignant et les condisciples savent généralement très peu de l'élaboration de celui-ci. Les habiletés sont presque toujours perçues au travers de tâches qui

soit parce qu'il la propose à ses étudiants. De tels témoignages sont mis en ligne par le site de l'Université de Genève déjà mentionné : <http://responsable.unige.ch/index.php>.

servent avant tout à relever si leur acquisition a eu lieu. Or le travail final peut satisfaire les attentes de l'enseignant et des condisciples sans pour autant répondre positivement à d'autres exigences. Un biais d'apprentissage peut survenir sans que personne le remarque et demeurer caché éventuellement durant un grand laps de temps.

Le phénomène fait penser à la malchance épistémique. L'étudiant cherche à justifier sa pratique car il la croit adéquate. Pourtant, elle n'a fourni dans le passé de bons résultats que dans un environnement en fin de compte totalement autre. Si l'étudiant confond les deux environnements, c'est très souvent par la faute d'un manque de clarté dans les objectifs poursuivis par les enseignants. Si un exposé est demandé dans un cours de langue, par exemple, l'originalité attendue peut être dans le choix du vocabulaire utilisé et dans les tournures de phrases inventées. Quant à l'élaboration des idées et l'inspiration à partir de sources externes, on peut très bien n'y prêter aucune attention. Et c'est bien cela qui est à l'origine de la malchance épistémique. Pour l'éviter il ne suffit plus de justifier sa pratique en voyant en quoi celle-ci permet un apprentissage mais il faut encore interroger sa cohérence en prenant en compte les conséquences négatives qu'elle peut induire. Or ces conséquences sont toujours en partie imprévisibles et inconnues. Par conséquent, nous ne pourrions jamais justifier totalement nos pratiques¹¹.

5. Un changement de paradigme

Il y a encore un point que je voudrais mettre en évidence. L'étudiant pourrait être d'une moralité irréprochable et posséder une pratique adéquate en vue de l'élaboration de travaux personnels tout en recourant à une forme de « copier-coller ». Imaginons qu'il sache également qu'on n'attend pas de lui uniquement des idées personnelles car bon nombre de sujets ont été traités par d'autres et souvent de bien des manières différentes. Imaginons en plus qu'il ne se sente pas paralysé par un sentiment d'infériorité et d'impuissance lorsqu'il lit des travaux en rapport avec celui qu'il doit produire. Pourquoi donc deviendrait-il un plagiaire ? Il y a peut-être quelque chose de plus fondamental qui serait en jeu. Qu'est-ce qui nous heurte le plus profondément dans l'acte même du plagiat ? Ne serait-ce pas cet abandon insupportable de ce qui fait la valeur humaine ?

¹¹ Je m'inspire ici des travaux des épistémologues et me réfère au livre de Pascal Engel, *Va savoir !*, Paris, éd. Herman, coll. Philosophie, 2007.

L'affirmation de la singularité et de l'autonomie de l'étudiant dans son rapport à autrui serait mise à mal. Quand je plagie, je vole ce qu'un autre a produit mais, peut-être encore plus grave, je mets entre parenthèse tout ce qui fait de moi un être humain différencié et non interchangeable. Il y a dans la réalité du plagiat comme la preuve d'une vacance, d'un manque de quelque chose qui est certes en rapport avec l'éthique mais pas uniquement. Si ce que j'avance ici recouvre les faits, alors nous ne devons pas nous étonner de la relative inefficacité des campagnes visant à lutter contre le plagiat. La prévention devrait avoir lieu à un autre niveau et il serait sans doute urgent d'interroger ce qui dans la pratique scolaire aurait pu conduire à ce vide que nous comprenons comme appartenant à l'éthique et qui ne le serait peut-être pas. La réalité du plagiat émergerait d'un lieu que nous aurions encore bien des difficultés à discerner et nos réponses seraient par là maladroitement et peut-être même vouées à renforcer cette pratique de plagiat qu'elles combattent. N'assisterions-nous pas à l'émergence d'une nouvelle manière de se rapporter aux connaissances et aux savoirs ? N'y aurait-il pas à notre époque un véritable bouleversement qui se marquerait par un remplacement d'un paradigme ancien par un nouveau ?

À en croire Gilles Deleuze, dans son livre *Différence et répétition*, il y aurait une forme de répétition qui permettrait à l'individualité de s'affirmer avec le plus de force, d'être plus authentique. Quand on décrit une plante par exemple, on ne se sent pas dans l'obligation de citer la source même de notre description mais, si cette répétition se doit d'être la plus exacte possible, elle ne laisse aucune place à l'individu. Toutes les plantes appartenant au même cultivar deviennent le référent de notre description et n'importe qui peut s'approprier notre description pour les reconnaître. Avec la culture du Web 2, citer ses sources semble déplacé car ce qui compte ce n'est pas d'être authentique mais de partager des connaissances et des informations. Les contributions sur Wikipédia sont à la fois anonymes et sans références. La culture devient le fond sur lequel se nourrit la pensée, reléguant parfois même la nature à une réalité inessentielle. Ce qui est sur Internet est accessible, téléchargeable, exploitable, échangeable. Les images, les informations, les opinions, les connaissances, les critiques... se partagent et forment une matière sur laquelle la pensée est libre d'agir à sa guise. C'est ce sentiment de liberté qui heurte les exigences de la propriété intellectuelle. Être un individu selon le paradigme du Web 2 serait ce qui nie l'individu pour l'école. Être authentique serait répéter, par excès d'idées, ce que l'humanité produit. Dans ce sens, l'originalité deviendrait impossible en dehors de la répétition et ce qui compterait serait de permettre à la profusion d'idées de se répéter dans ce que Nietzsche appelait l'Éternel Retour du même. L'école, quant à elle, défendrait une représentation inauthentique de l'individu qui se tromperait lui-même dans des formes trompeuses de représentation en prétendant, par exemple, être le propriétaire d'idées.

6. Conclusion

La responsabilité de l'école vis-à-vis du plagiat est très variable selon que celui-ci trouve son origine dans une volonté de fraude, une négation de l'individu, un manque d'éthique ou sa mise entre parenthèse, une malchance épistémique ou un changement de paradigme. Si l'école n'a que très peu d'outils pour lutter contre un changement de mentalité ou pour répondre à un effondrement du sens éthique, elle devrait au moins permettre à l'étudiant consciencieux d'acquérir les outils qui lui permettraient de produire des travaux originaux et personnels. Elle devrait aussi tenter d'anticiper la mise en place de stratégies inadéquates par l'étudiant.

De ce point de vue, certaines pédagogies actuelles tentent de proposer des tâches didactiques intéressantes qui mettent en avant la création de sens par l'étudiant. Cette position me semble pouvoir être mise en rapport, par exemple, avec celle de Francisco Varela lorsqu'il définit l'énaction comme la « faculté qu'a le cerveau humain de créer du sens à partir d'un ensemble chaotique de stimuli »¹². Or cette faculté, que possède l'enfant à la naissance, peut se perdre ou du moins ne pas être transférée dans certains domaines scolaires lorsqu'il perçoit les apprentissages comme se réduisant à l'unique acquisition de savoirs. C'est pourquoi Alain Rieunier affirme : « Pour faire travailler les élèves à leur niveau optimal, c'est-à-dire au niveau le plus élevé auquel ils sont capables de fonctionner, il faudrait donc leur proposer des supports à haut niveau de performance. C'est-à-dire donner un **sens** beaucoup plus fort aux situations qu'on leur propose (...) »¹³. Et plus loin, il précise : « Le **sens** reste la voie royale pour faire acquérir des attitudes. Si un comportement n'a pas de sens par rapport aux désirs de l'individu, celui-ci posera le comportement (aller à la messe dans une école catholique) tant que le danger de sanctions sera présent, mais s'empressera de ne plus fréquenter l'église dès qu'il sera livré à lui-même. »¹⁴

Produire un travail original et personnel ne fait pas automatiquement sens. Si l'on désire que l'étudiant évite de plagier, non par peur de sanctions éventuelles, il est nécessaire de réfléchir à la mise en place de démarches

¹² Alain RIEUNIER, *op. cit.* [n.2], p. 129.

¹³ Alain RIEUNIER, *op. cit.* [n.2], p. 165.

¹⁴ Alain RIEUNIER, *op. cit.* [n.2], p. 306.

didactiques précises qui auront pour but de donner du sens à la réalisation de productions personnelles au sein de l'école. Or la finalité certificative des travaux rend difficile l'accès à un autre sens que celui qui se réduit à la réussite et qui justifie aux yeux de bon nombre d'étudiants le recours au plagiat.

Synthèse de l'enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française

François FRÉDÉRIC, Université libre de Bruxelles

*et Françoise GILAIN, Haute École de Bruxelles
Haute École Paul-Henri Spaak*

De plus en plus de formations documentaires sont organisées tant dans les universités que dans les autres établissements de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. Pourtant, la nécessité ainsi que les contenus à aborder lors de ces formations n'étaient basés jusqu'ici que sur l'intuition de l'existence d'un besoin.

Afin de remédier à cette lacune, le groupe EduDOC, en collaboration avec la Commission « Bibliothèques » du CIUF, a décidé d'organiser une vaste enquête visant à objectiver le niveau de compétence documentaire initial, identifier les principales lacunes et permettre aux formateurs d'adapter leurs formations en conséquence.

Légèrement modifié à partir de celui d'une étude similaire réalisée au Québec, le questionnaire utilisé comporte 20 questions réparties en cinq thèmes correspondant aux étapes de la recherche documentaire.

Ce questionnaire a été adressé en septembre 2007 à un échantillon aléatoire de 4388 étudiants accédant pour la première fois à l'enseignement supérieur dans l'un des 31 établissements qui ont accepté de participer à l'étude. 1868 questionnaires ont été dépouillés, ce qui correspond à un taux de participation de 42,57 %.

La moyenne des résultats est très faible 7,67/20. Il est à noter que 92,8 % des participants ont obtenu une cote inférieure à 12/20.

En étudiant les réponses apportées aux différentes questions en fonction de l'étape de la recherche documentaire à laquelle elles correspondaient, seules deux étapes obtiennent un score supérieur à 50 % : « l'identification des concepts » (avec une moyenne de 56,3 %) et « la connaissance des types de documents » (51 %). Pour les autres thèmes, le niveau est plus faible « connaissance des outils de recherche » (36,8 %), « stratégie de recherche » (32,7 %) et « exploitation des résultats » (26,6 %).

Ce dernier thème est particulièrement intéressant pour la problématique de ce colloque, puisqu'en analysant la réponse à la question 19 « Vous trouvez des articles de revues et des pages Web qui présentent des opinions sur un sujet d'actualité. Vous désirez utiliser cette information pour rédiger votre travail. Dans quel(s) cas devez-vous faire référence à la source d'où vient l'information ? », seuls 14,81 % des étudiants fournissent une réponse correcte.

Il ne s'agit ici que de quelques résultats apportés par cette étude. Nous vous invitons à consulter les deux documents rédigés par Bernard Pochet et Paul Thirion pour avoir une présentation plus complète de la méthodologie suivie et des résultats obtenus (voir bibliographie ci-dessous).

En conclusion, cette étude confirme la nécessité de mettre en place des formations à la recherche documentaire dans l'enseignement supérieur de façon à permettre aux étudiants d'atteindre les compétences attendues d'étudiants inscrits à ce niveau d'études. Elle permet aussi d'identifier certaines lacunes sur lesquelles faire porter l'effort.

Bibliographie :

THIRION P. et POCHET B. éd. (2008), *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. Rapport de Synthèse*. {en ligne} Bruxelles : CIUF et Groupe EduDOC [<http://www.edudoc.be/synthese.pdf>], (13/2/2009).

THIRION P. et POCHET B. (2008), « Quelles compétences documentaires et informationnelles à l'entrée dans l'enseignement supérieur ? Résultats d'une enquête EduDOC-CIUF en Communauté française de Belgique », *Cahiers de l'ABD*, 2008, 4, pp. 4-17.

Atelier 1

« Esprit critique et pratiques pédagogiques »

Nicole BARDAXOGLU (HELB - Ilya Prigogine)

Marie BLONDEAU (ULB - PRAC-TICE)

Muriel DELFORGE (FPMs)

Jacqueline GOFFIN (HE P.-H. Spaak – IESSID)

Françoise GUILLAUME (École Decroly)

Mark KEOHANE (HEB - ISTI)

Josiane KIRT (Athénée Charles Janssens)

David LALLEMAND (RTBF)

Alain LAMMÉ (ULB - PRAC-TICE)

Michèle TASIAUX (Institut De Mot - Couvreur)

Présentation de l'atelier

Vu l'étendue du sujet, les membres de l'atelier ont décidé de se limiter à certains aspects pédagogiques de la thématique, sans focalisation sur les aspects sociétaux (attitude des jeunes/savoirs ; statut des savoirs dans notre société...).

Les principaux objectifs visés, dans le cadre de cet atelier, sont de réfléchir ensemble :

- à la notion de développement de l'esprit critique, ses paradoxes, ses enjeux dans la pratique pédagogique et ce, en fonction du niveau d'enseignement (secondaire, supérieur non universitaire ou universitaire) et du type d'enseignement (général, professionnel, type court, type long...). À cet effet, un tableau de référence pourra être discuté et complété par les participants à l'atelier ;
- au choix de ne pas proscrire un copié-collé mais bien de le « domestiquer » en procédant **sur base d'illustrations concrètes** et en orientant l'attention vers :

la diversité des sources et leur validité et objectivité (avec mise en perspective de cette démarche dans une approche globale citoyenne)

les pièges qui s'y rapportent (rapport entre l'objectif d'évaluation vu par l'étudiant >< celui vu par l'enseignant ; économie de la démarche « facile »)

le continuum de l'action éducative (nécessité d'un travail en ce sens le plus précoce possible, à tous les niveaux d'enseignement selon les visées du cursus)

l'application différenciée de l'esprit critique dans tous les champs de l'enseignement (cours littéraires/scientifiques/philosophiques ; savoirs/savoir-faire)

- **à l'identification de démarches** permettant de développer l'esprit critique chez l'apprenant

Document

Nicole Bardaxoglou, Marie Blondeau, Muriel Delforge, Jacqueline Goffin, Françoise Guillaume, Mark Keohane, Josiane Kirt, Alain Lammé, Michèle Tasiaux.

1. Préambule

Extraits de textes cadres de l'enseignement en Communauté française.

Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités (31 mars 2004)

Article 2. - *L'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française poursuit, simultanément et sans hiérarchie, notamment les objectifs généraux suivants :*

1° accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et solidaire;

2° promouvoir l'autonomie et l'épanouissement des étudiants, notamment en développant leur curiosité scientifique et artistique, leur sens critique et leur conscience des responsabilités et devoirs individuels et collectifs;

.....

5° développer des compétences pointues dans la durée, assurant aux étudiants les aptitudes à en maintenir la pertinence, en autonomie ou dans le contexte de formation continuée tout au long de la vie;

.....

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre

D. 24-07-1997 M.B. 23-09-1997

CHAPITRE II. - Des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire

Article 6. - La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

2. De l'esprit critique

Par ses multiples aspects, tant éthiques que sociaux, culturels et politiques, la définition de l'esprit critique et de la pensée qui l'accompagne, pourrait à elle seule faire l'objet d'un thème de réflexion.

L'orientation privilégiée par les membres organisateurs de cet atelier est d'axer la problématique sur les pratiques pédagogiques. En effet, comme l'imposent les textes cadres mentionnés en préambule, il revient aux enseignants et responsables à tous les niveaux d'enseignement de rechercher les moyens susceptibles de favoriser le développement de la pensée critique. Cependant, on convient que les préoccupations peuvent varier selon les niveaux d'enseignement et que des modalités différenciées conduisent les actions en fonction des publics et des visées des cursus.

De nombreux travaux ont été consacrés à la question. Plusieurs séminaires ont traité du thème ces dernières années. En témoigne un texte rédigé par Bernard Rey, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université libre de Bruxelles qui par deux fois déjà a conduit la réflexion (cf. infra). Le groupe organisateur, après en avoir pris connaissance, a jugé opportun de le reprendre. On le trouvera en quatrième partie du présent texte préparatoire.

La lecture de ce texte a conduit au tableau ci-dessous ; il est proposé comme outil de travail afin de permettre à chaque participant de situer les actions qu'il entreprend ou pourrait entreprendre dans l'institution, au niveau et dans le champ qui sont les siens.

Visées du développement. de l'esprit critique →	Maîtrise épistémologique du savoir	Capacité à assurer et légitimer les pratiques professionnelles	Capacité à assumer une citoyenneté responsable
Types d'institution de formation			
Écoles, lycées, athénées	++	+	+++
Instituts techniques et/ou professionnels	+	+++	+++
Hautes Écoles Écoles supérieures des Arts Instituts d'architecture		+++	++
Type court	++		
Type long	+++		
Universités	+++	++	+

Ce tableau croise deux axes : celui des grandes visées du développement de la pensée critique, et celui de la combinaison « type d'institution/niveau »

Chaque cellule du tableau pourrait en effet être complétée par les pratiques – et leurs caractéristiques – des uns et des autres. Dans son état actuel, il ne comporte – à titre d'hypothèse – que des symboles (+, ++, +++) marquant l'intensité que pourraient prendre les initiatives pédagogiques, au vu du moment et du type de cursus dans lesquels elles sont susceptibles d'intervenir.

Une question générale s'impose à la lecture : les cursus accordent-ils suffisamment de place et d'importance au développement de l'esprit critique des étudiants ? Et corollairement, à quel(s) niveau(x) d'enseignement et dans le cadre de quel(s) cours ou activité(s), conviendrait-il d'inscrire une telle démarche ?

3. De la place de l'esprit critique dans les pratiques pédagogiques

Cet aspect peut être abordé en tentant de répondre aux questions suivantes.

De manière générale

- Comment introduire la pensée critique dans son enseignement ?
- Le développement de la pensée critique au travers des cours de la maternelle à l'enseignement supérieur va-t-il pour autant entraîner une diminution du « copié-collé » ?
- Dans une société où le consensus sur les valeurs n'existe plus, comment contenir l'esprit critique pour qu'il ne devienne pas destructeur de l'institution (dans un cadre plus général de la relation) ? Développer l'esprit critique, n'est-ce pas en même temps que s'approprier un savoir apprendre à le déconstruire, accepter le conflit ?
- Dans quelles limites peut-on accepter que l'esprit critique aille jusqu'à la critique de l'enseignement ? Où s'arrête l'esprit critique et commence l'esprit contestataire ?
- L'enseignant n'est-il pas un David bien seul face à des étudiants épaulés par le Goliath Google ?

Plus particulièrement, sur la base de cas concrets

- Faut-il proscrire le « copié-collé » ou le « domestiquer » ? Quels types d'activités peut-on proposer aux élèves/étudiants avant qu'ils aient acquis (de manière univoque) un certain nombre de savoirs ?

- Quels obstacles identifier
 - pour l'enseignant qui souhaite entreprendre une démarche pédagogique visant le développement de la pensée critique ?
 - pour l'apprenant, dans sa démarche de pensée, lorsqu'il est soumis à prendre une position d'analyse critique ?
- Comment lutter efficacement et raisonnablement contre le réflexe facile et commode, convenons-en, qui consiste à « copier-coller » des informations tout en tenant compte du temps imparti aux élèves, aux étudiants, du domaine de spécificité retenu par l'enseignant, de la charge de travail globale des étudiants, etc. dans un monde d'apprentissage et de divertissement sans cesse plus rapide, plus varié, plus accessible et plus incontournable ?
- Dans l'enseignement secondaire, doit-on aller jusqu'à exercer l'esprit critique sur des thèmes qui touchent à l'intime de la personne, par exemple les choix identitaires auxquels fait allusion Bernard Rey (voir texte ci-dessous)?

Enseignant – enseigné, même perception ?

- L'esprit critique a-t-il le même sens pour les enseignants que pour les étudiants ? Enseignants et étudiants s'accordent-ils sur le fait que certains cours concourent à la formation de la pensée critique ? Quelles sont les caractéristiques des enseignements auxquels les étudiants attribuent un rôle dans le développement de la pensée critique ?
- Existe-t-il un rapport entre l'objectif d'évaluation vu par l'étudiant et par l'enseignant ?
- L'économie de la démarche « facile », apprendre et donc développer un esprit critique demande effort et persévérance pour chacun ; comment l'enseignant peut-il lui-même en témoigner ?

Comment identifier les bonnes pratiques pédagogiques ?

- Comment introduire les initiations aux pratiques argumentatives ? Quelles démarches favoriser ?
- Considérant que le public a changé, qu'il se caractérise par une hétérogénéité plus grande, existe-t-il des pratiques pédagogiques plus efficaces que d'autres pour favoriser l'esprit critique ? Si oui, lesquelles ? Faut-il en privilégier certaines ? Et comment les organiser pratiquement ?

4. « Peut-on enseigner LA PENSÉE CRITIQUE ? »

Bernard REY

Université libre de Bruxelles

Remarque

Le texte qui suit est publié avec l'autorisation de l'auteur. Il a été élaboré, et diffusé de manière restreinte, à l'occasion d'un séminaire organisé en 2003 à l'Université libre de Bruxelles, avec le concours notamment du Service des Sciences de l'Éducation dont Bernard Rey était directeur. Ce séminaire était consacré au développement de la pensée critique dans l'enseignement supérieur. Ce texte a également été diffusé comme « document fil rouge » pour l'atelier 9 (« L'identité professionnelle de l'enseignant ») organisé lors de la Convention Laïque de 2005 (« Construisons l'école du libre examen ») organisée par le Centre d'Action Laïque ASBL.

« Pourquoi la pensée critique ?

Qui, aujourd'hui, aura assez de sens critique pour oser critiquer la pensée critique ? Elle est valorisée partout, dans toutes les instances de notre société et tout particulièrement dans l'éducation : transmettre aux jeunes générations l'esprit critique paraît bien plus important que de leur transmettre des traditions. Pourquoi ? L'activité critique ne ferait-elle pas, paradoxalement, l'objet d'un conformisme ?

C'est probablement dans l'enseignement supérieur que la maîtrise de la pensée critique apparaît comme une nécessité indiscutable. Bien entendu, il est essentiel d'initier les élèves à la pensée critique dès l'enseignement secondaire et même, jusqu'à un certain point, dès l'école primaire.

Mais l'acquisition de la pensée critique semble tout particulièrement urgente dans ce lieu stratégique qu'est l'enseignement supérieur, là où l'on forme des jeunes à assumer dans la société des fonctions de responsabilité. Car dans ce lieu où les savoirs préparent à l'exercice du pouvoir sur les choses et sur les personnes, la pensée critique est indispensable. Elle l'est de trois manières :

1) L'enseignement supérieur a pour mission de faire acquérir des compétences et des techniques professionnelles. Or celles-ci donneront aux diplômés, dans l'exercice de leur métier, une puissance qui, directement ou indirectement, aura des effets sur les humains ou sur leur environnement. Cette responsabilité appelle une réinterrogation incessante sur la légitimité des pratiques professionnelles, sur les buts que l'on y poursuit et sur les moyens que l'on met en œuvre.

2) L'enseignement supérieur s'efforce de dispenser le savoir le plus récent, celui qui est aussi proche qu'il est possible de l'activité même des chercheurs qui le produisent. C'est même là le principal intérêt de l'institution universitaire en laquelle les enseignants sont aussi des chercheurs. Or on sait l'importance, dans le monde de la recherche et de la production scientifique, de la discussion et de la réfutation des théories. C'est sans doute Karl Popper qui a le plus clairement formulé cette importance en remarquant qu'une théorie scientifique n'est jamais strictement 'prouvée' par des faits empiriques. Une théorie qu'on reconnaît pour vraie est, tout au plus, une théorie dont on n'a pas encore pu établir la fausseté. Dans un telle perspective, la remise en cause incessante de ce qu'on pense à un moment donné est un outil essentiel dans le processus de validation.

3) Un troisième domaine semble appeler un usage intensif de la pensée critique : c'est celui de la citoyenneté. Dans une société démocratique, la décision politique est le résultat de la position de chacun. Chacun est par là convoqué à penser par lui-même et à examiner d'une manière critique les projets politiques qu'on lui soumet. Sans doute cette formation-là n'est-elle pas spécifique à l'enseignement supérieur. Il reste qu'il constitue un lieu institutionnel qui, dans son fonctionnement même, peut offrir (ou ne pas offrir) les conditions du débat démocratique.

Voilà donc trois groupes de raisons (mais ce ne sont sans doute pas les seules) pour lesquelles la pensée critique est tellement valorisée et semble devoir faire partie des compétences requises par l'enseignement supérieur.

Dès lors, deux questions se posent :

- Qu'est-ce que la pensée critique ? Qu'est-ce qu'elle met en question ? Reste-t-elle identique à elle-même quand elle s'applique à des objets différents ? Faire la critique d'une position politique, s'interroger sur la validité d'une théorie scientifique, réfléchir aux implications éthiques d'une pratique professionnelle, émettre un jugement sur une œuvre artistique, est-ce la même chose ? Et dans chacun des cas, en quoi consiste cette pensée critique ? Se ramène-t-elle à un ensemble d'opérations mentales identifiables ?

- L'enseignement supérieur est-il en mesure de faire acquérir cette 'pensée critique' ? Et plus généralement la pensée critique est-elle compatible avec un enseignement ?

Nous commencerons par la deuxième question, mais, inévitablement elle nous ramènera à la première.

Enseigner la pensée critique : des paradoxes

Dès lors qu'on s'interroge sur les meilleurs moyens pour faire acquérir la pensée critique dans le cadre de l'enseignement supérieur, on rencontre une série de difficultés qui prennent la forme de paradoxes :

- L'apprentissage de la pensée critique peut-il se produire comme effet d'un enseignement ? Il y a, dans la situation d'enseignement, un dispositif qui vise à obtenir l'adhésion de l'élève. Même dans le cadre d'une didactique de type 'constructiviste' dans laquelle l'étudiant doit construire lui-même le savoir, on s'attend à ce qu'il construise le savoir qui a été prévu et que l'enseignant voulait transmettre. Une procédure qui conduit ainsi à l'adhésion n'est-elle pas contradictoire avec l'idée même de pensée critique ? Peut-on enseigner à résister à l'enseignement ?

- Si la pensée qu'on se propose d'enseigner sous le nom de 'pensée critique' est bien telle, elle doit pouvoir se retourner contre l'enseignement reçu. Nos institutions d'enseignement sont-elles capables de développer et d'entretenir une forme de pensée qui risque de les mettre en cause ?

- Une institution (Université ou Haute École) peut bien exiger de ses étudiants qu'ils acquièrent une compétence. Mais qu'en est-il s'il s'agit de la compétence à discuter, critiquer, contester, émettre des réserves ? Y a-t-il un sens à exiger de quelqu'un qu'il conteste ? Il y a contradiction à ce que discuter devienne l'objet d'un devoir indiscutable. Dire 'sois critique', n'est-ce pas une injonction paradoxale, au même titre que de dire 'sois libre' ?

Une méthodologie de la critique ?

À supposer qu'il y ait un sens à enseigner la critique, qu'enseignera-t-on précisément ? Certains ouvrages de la littérature américaine proposent des séries d'exercices correspondant à différentes habiletés censées être des composantes de la pensée critique. On peut ainsi s'entraîner, par exemple, à 'évaluer la crédibilité d'une source' en s'interrogeant sur l'expertise de la source, sur sa réputation, sur les éventuels conflits d'intérêt auxquels elle pourrait être soumise, sur son accord avec d'autres sources, etc.

De tels exercices sont certainement loin d'être inutiles. Mais leur somme suffit-elle à garantir une authentique capacité à la critique ? Ramener l'exercice de la pensée critique à une méthode, un algorithme, une démarche mécanique, n'est-ce pas la réduire indûment ? Il semble que quand on parle ordinairement de 'critique', on s'attend à un positionnement plus transgressif ou, du moins, plus inventif que la simple application de procédures stéréotypées.

Ainsi l'idée d'une méthodologie de la critique à laquelle on pourrait entraîner des élèves ou des étudiants se heurte à des difficultés importantes, que nous pouvons ramener à cinq :

1) Méthodologie de la critique et transfert

Imaginons qu'on dresse la liste des procédures critiques qu'il convient d'effectuer systématiquement face à un discours ou une pratique et qu'on y entraîne les étudiants : sera-t-on sûr que celui qui s'est exercé à ces procédures dans un contexte donné et sur une réalité donnée, sera capable de la mettre en œuvre sur une réalité et un contexte différents ? On retombe là sur les inévitables incertitudes du transfert.

Celui qui sait adopter une attitude critique face à une situation en laquelle il n'est pas personnellement impliqué, ne mettra pas toujours aussi facilement en œuvre cette même attitude dans un contexte qui a pour lui du retentissement affectif. Les enseignants du secondaire le savent bien : des élèves ont une grande vigilance à l'égard du caractère rationnel des discours, font preuve d'une réelle mobilité intellectuelle, voient rapidement en quoi un problème peut recevoir plusieurs réponses, bref, ont une réelle compétence critique ; et pourtant cela n'empêche pas qu'ils se crispent et se ferment au débat et à l'examen critique dès qu'on aborde un problème dont les implications les concernent directement, notamment dans leur choix identitaire.

2) Le Vrai, le Bien, le Juste, le Beau, etc.

On peut sans doute enseigner les techniques qui permettent de repérer, dans un discours, l'utilisation d'une source douteuse ; on peut tout autant enseigner les techniques qui permettront de repérer les raisonnements faux, paralogiques, sophistiques ; on peut amener un étudiant à se méfier des métaphores, des analogies, des concepts non définis, des généralisations abusives, etc. Tout cela, encore une fois, peut être d'un grand secours.

Mais cela ne porte que sur une dimension de la critique : celle qui juge selon le Vrai. Cela ne touche qu'à l'exactitude du discours que l'on soumet à la critique, et même d'une manière encore plus restrictive, à l'aspect argumentatif du discours.

Or il y a d'autres formes de critiques : celle qui examine une action, une pratique, une institution d'un point de vue éthique ('Cette action est-elle bonne ?'), celle qui juge d'un point de vue politique ('Cet état de fait est-il conforme à ce qu'on attend d'une société juste ?'), celle qui évalue selon des valeurs esthétiques ('Cette œuvre est-elle belle ? Que doit-on penser de ce roman, de ce film, de cette création plastique, etc. ?'). La critique n'est pas une opération seulement épistémologique : elle entre en jeu dans les interrogations éthiques, elle est au cœur du débat démocratique, il existe une critique littéraire, artistique, etc.

Or il n'est pas sûr qu'on puisse, dans ces domaines-là, émettre des techniques d'examen critique aussi indiscutables que celles que l'on peut mettre en œuvre à l'égard d'un raisonnement ou d'une argumentation. Dans le domaine politique, par exemple, le relevé systématique des paralogismes du discours de propagande est, certes, une tâche indispensable. Mais l'activité critique, dans le champ de la démocratie ne se borne pas à ce travail préalable. Elle exige aussi une interrogation sur les concepts qu'on met en jeu pour décrire le fonctionnement de la société et sur les valeurs qui la fondent. Ce qui nous renvoie à une troisième difficulté que nous allons maintenant évoquer.

3) L'absence de consensus sur les valeurs

Le mot français 'critique' vient du verbe grec *krinein* qui signifie séparer, discerner, distinguer, juger. Il s'agit, pour l'essentiel, de distinguer ce qui est bon de ce qui ne l'est pas. Toute distinction exige des critères (ce mot a d'ailleurs la même origine que le mot critique). Il semblerait qu'on puisse donc amener les élèves de l'enseignement secondaire et les étudiants du supérieur à dégager, pour chaque champ d'interrogation critique, les critères qui conviennent et même pour chacun de ces critères un certain nombre d'indicateurs dont la consultation systématique permettrait de dire, à coup sûr, si une pratique examinée répond ou non à ces critères.

Il existe, en dehors du monde scolaire, des exemples de ce mode de fonctionnement : c'est le cas de la mise en place et de l'utilisation de codes déontologiques dans le cas d'un certain nombre de professions.

Mais il semble que l'exigence critique ne se limite pas à la mise en œuvre de critères et d'indicateurs fixés une fois pour toutes. Certes, il n'y a pas de critique sans critères. Mais selon quels critères va-t-on examiner les discours et les pratiques que l'on soumet à la critique ? Ces critères renvoient inévitablement à des valeurs et même, plus précisément, à des conceptions des valeurs : il faudrait pouvoir se référer à ce qu'est indiscutablement, une société juste, à ce qu'est un acte moral, à ce qu'est une œuvre belle, etc. Or à l'évidence il n'y a pas, à notre époque, de consensus sur ces conceptions.

Depuis le 18^{ème} siècle et l'époque des 'Lumières', un critère s'était établi qui faisait consensus : la rationalité. C'est le caractère rationnel ou non d'une pratique ou d'un discours qui permettait d'émettre sur elle ou lui un jugement critique. Mais, il n'est pas sûr que ce critère fasse encore consensus : nos sociétés sont aujourd'hui le lieu d'une interrogation incessante sur les valeurs. Au nom de quoi, qui serait partagé par tous, serait-on aujourd'hui en droit de mener une critique ?

Même dans le domaine épistémologique, il n'y a plus de critère du vrai et du faux qui s'imposent à tous. Les méthodologies de recherche, y compris dans les sciences de la nature, sont discutées et contestées. L'idée d'une pratique scientifique pure, dégagée des déterminismes sociaux qui affectent toutes les autres pratiques humaines, est largement remise en cause, notamment par les travaux de sociologie des sciences.

Celui qui, aujourd'hui, se préoccupe de pensée critique, ne peut se référer à une valeur qui serait d'emblée reconnue par ses interlocuteurs. Sa tâche n'est pas seulement d'inférer un jugement à partir d'un point de vue sur le monde qui serait déjà établi et partagé par tous. Il a à construire un point de vue original et à convaincre ses interlocuteurs de sa cohérence et de sa légitimité. Le travail de la critique n'est pas un simple travail d'application ; il ne consiste pas seulement en l'examen de cas particuliers en vue de les rattacher à des règles qui préexisteraient. C'est plutôt un travail d'invention. Il s'agit d'élaborer une nouvelle perception de la réalité qui entraînera de nouvelles appréciations des actions et des productions humaines. On est loin, dès lors, de pouvoir mettre en œuvre un algorithme de la critique.

Il semblerait qu'une authentique pensée critique doive, non pas seulement appliquer des procédés de mise en doute devant tel ou tel aspect d'un discours, mais inventer un point de vue original à partir duquel d'autres aspects de la réalité surgiront, inaperçus jusque là.

4) La critique de l'implicite

Une autre difficulté se fait jour, qui a rapport à la visibilité de l'objet que l'on doit critiquer. Les procédures d'examen critique d'un discours sont relativement faciles à mettre en œuvre, précisément parce que ce qu'on a à critiquer est là, offert à notre examen, sous la forme d'un texte explicite ou d'une parole, bref de quelque chose qui se donne comme objet. On pourrait même soutenir que, pour apprendre à critiquer le discours d'autrui, personne n'a vraiment besoin d'enseignement. Les conditions sociales de la communication tendent à faire acquérir très précocement, par chacun, la tendance à rechercher les failles dans le discours de l'autre, en vue de le convaincre de la position que l'on soutient.

Mais il n'est pas sûr qu'un tel dispositif soit vraiment efficace à l'égard de ce qui ne s'offre pas comme prise de position explicite, à l'égard de ce qui n'est pas texte ni parole ni choix d'action délibéré et concerté. Ce qui est dangereux, dans l'action comme dans la pensée, ce n'est pas tant ce qui est thématiqué, affirmé, posé, que ce qui est implicite, jamais dit, mais toujours supposé, ce qui dans nos pratiques professionnelles, sociales et scientifiques nous paraît 'aller de soi'. Chaque société, chaque époque, chaque groupe social a ses propres manières de pensée, ses présupposés implicites, ses évidences. Le caractère remarquable de ces implicites, c'est qu'ils ne font jamais l'objet de discussion, de débat, d'interrogation. Ils constituent une sorte de fondement commun (et impensé) aux positions les plus apparemment divergentes qui s'expriment dans les débats politiques, idéologiques, artistiques, scientifiques, etc....

La tâche d'une authentique pensée critique serait de débusquer ces croyances et ces mythes inaperçus auxquels s'adosse notre saisie collective du monde naturel et social.

Une batterie de techniques d'examen critique, si elle est efficace pour explorer des affirmations explicites, risque en revanche de rater le régime d'évidences qui préside à nos pensées, parce que justement ce régime n'est jamais formulé.

5) Penser 'par soi-même' ?

Mais combattre le conformisme, est-ce adopter une attitude de contestation systématique, d'affirmation de soi, de culte de la pensée personnelle ? La pensée critique se ramène-t-elle à penser par soi-même ?

À vrai dire, penser par soi-même peut s'entendre en deux sens.

Cultiver sa propre opinion, c'est certainement la meilleure manière de laisser parler l'évidence incontrôlée et l'adhésion inconsciente à la pensée commune. Car penser par soi-même, c'est alors penser avec ce qu'on est, marqué sans recul par ce que les singularités de notre histoire personnelle ont fait de nous, marqué par notre époque, notre culture, notre classe sociale, chargé de tous les préjugés qui sont ainsi sédimentés en nous.

La véritable pensée critique, c'est au contraire la vigilance sans relâche vis-à-vis de notre propre sentiment d'évidence. Penser vraiment par soi-même, ce peut être souvent, en ce sens, s'exercer à penser contre soi-même, s'essayer à d'autres pensées que celles qui sont inscrites au fond de soi : se décentrer et faire varier les points de vue.

Conclusion provisoire

Les considérations qui précèdent ne disent nullement comment on pourrait enseigner la pensée critique, ni même s'il est possible de l'enseigner.

Elles invitent plutôt à ne pas prendre pour la pensée critique ce qui n'en est que l'aspect le plus secondaire.

Certes, il est utile que les élèves et les étudiants apprennent à pratiquer d'une manière systématique l'examen critique de textes en scrutant leur construction argumentative et en tentant d'évaluer la réalité des faits sur lesquels ils prétendent s'appuyer. Ces apprentissages et les routines intellectuelles qui en découleront constituent incontestablement l'équipement de base de la pensée critique.

Mais ils ne suffisent pas, car ils sont surtout propres à distinguer le vrai, le faux et le douteux. Ils sont nettement moins pertinents lorsqu'il s'agit d'interroger les jugements qui relèvent d'autres champs de valeurs : valeurs morales, politiques, esthétiques, etc.

En outre ils sont impuissants à mettre en question les présupposés collectifs qui structurent notre pensée. Le grand obstacle à la liberté de penser, c'est justement ce qui paraît évident à tous, ce qui n'est pas l'objet de discussion. C'est cela que la véritable pensée critique doit combattre. Contre la conformité naïve, l'entraînement à des procédures critiques risque d'être vain. On aura beau s'y être exercé assidûment, on ne pensera même pas à les mettre en œuvre face à ce qui se donne comme évidence. La critique n'est pas affaire de procédé, mais d'attitude.

Est-ce à dire, alors, que contre le conformisme il s'agit d'affirmer et de valoriser l'opinion personnelle ?

Au contraire, là où la pensée critique est essentielle, c'est quand elle doit jouer contre soi-même, dans l'investigation de ce qu'on croit, sans même se rendre compte qu'on le croit. Cultiver sa propre opinion, c'est certainement la meilleure manière de laisser parler l'évidence incontrôlée et l'adhésion inconsciente à la pensée commune.

L'attitude critique est donc bien plus exigeante qu'une simple vigilance cognitive. Elle implique qu'on accepte de mettre à l'épreuve ce que l'on pense. Mais pour s'essayer à penser autrement que selon ses convictions premières, il faut avoir vaincu la peur de se perdre. C'est l'inquiétude de voir disparaître sa propre identité qui enferme en soi-même et qui fait refuser la mobilité et le plaisir de changer d'idées. Il faut aussi se sentir légitime au point de pouvoir proposer un point de vue nouveau sur les choses.

Une telle attitude peut-elle s'enseigner ? »

5. Quelques références

BAILLARGEON N. (2005, 2006), *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, éd. revue et corrigée. Montréal (Lux Editeur).

BOISVERT J. (2000), *La formation de la pensée critique, Théorie et pratique*, Paris, Bruxelles (De Boeck, «Pratiques pédagogiques »).

DEKEYSER Martin (2008), Peut-on acquérir des savoirs sans avoir à les apprendre ?, *Résolument jeunes*, 23, juillet-août 2008, 16-21.
[http://www.resoj.be/resoj_PDF/resolument_jeunes_23_web.pdf et <http://ceppecs.blogspot.com>](Consultation: 31/01/2008).

Atelier 2

« Recherche documentaire : quelles bonnes pratiques ? »

Sébastien BLONDEEL (HEFF)

François FRÉDÉRIC (ULB)

Michèle MOREAU (HELB - Ilya Prigogine)

Pascal PHILIPPE (Athénée Royal de Gilly)

Rachid SAFI (HELB - Ilya Prigogine)

Caroline SCHEEPERS (HE L. de Brouckère - ISPE)

Jean-Sébastien VANDENBUSSCHE (HE P.-H. Spaak)

Philippe WISEUR (Athénée Royal d'Enghien)

Présentation de l'atelier

Tous plagiaires ? À l'ère d'internet et du copié-collé si aisé, les étudiants, confrontés à un travail personnel de recherche, seraient-ils tous tentés de s'approprier, sans critique ni discernement ni vergogne, le savoir d'autrui ?

Le font-ils consciemment, savent-ils comment se produit et se diffuse le savoir, notamment scientifique ? Connaissent-ils les règles et bonnes pratiques qui président à l'usage de l'information ?

L'enquête CIUF-EduDOC¹, récemment menée en Communauté française de Belgique (2007) et présentée dans le cadre du présent colloque, montre que les étudiants primo-arrivants de l'enseignement supérieur maîtrisent peu la recherche et le traitement de l'information. Les réponses à des questions portant sur l'usage éthique de l'information confortent l'impression de méconnaissance plutôt que de malhonnêteté de leur part.

¹ <http://www.edudoc.be/>.

Par ailleurs et plus largement, leur rapport au savoir, notamment scientifique, leur connaissance des modes de production de ce savoir sont ténus. Et qu'en est-il de leur pratique de la lecture ?

L'atelier se penchera donc sur la question de la formation à la recherche documentaire – ou maîtrise de l'information (l'*Information Literacy* des anglo-saxons) – des étudiants : à quoi former ? Comment former ? Quels sont les dispositifs de formation performants ? Et aussi, qui forme ? L'enseignant ? Le bibliothécaire ? Un partenariat étroit entre ces deux acteurs ne serait-il pas une réponse à cette question ?

Quatre intervenants – deux enseignants, deux bibliothécaires – illustreront cette problématique en se basant sur leur pratique et expérience mais aussi en prenant le recul que permet l'observation.

Futur instituteur cherche sa voix(e)

Caroline Scheepers

La contribution s'attache à la question des ressources documentaires telles qu'elles se donnent à voir dans les travaux de fin d'études (TFE) élaborés par de futurs instituteurs du primaire. Dans un premier temps, je présenterai les conclusions d'une étude portant sur un corpus de vingt TFE. La nature des sources livresques convoquées, leur intrication avec le discours du scripteur, leur mobilisation dans la partie empirique, le commentaire qu'apporte le scripteur (ou pas...), autant de dimensions qui s'avèrent déterminantes pour caractériser finement la posture qu'endosse le scripteur dans son TFE. Les résultats de cette recherche m'ont alors incitée à mettre en œuvre une recherche-formation longitudinale (2003-2006) visant à constituer une communauté d'enseignants-chercheurs au sein de la Haute École. Le principe est d'aider les futurs enseignants du fondamental à adopter une posture d'auteur, donc d'enseignant-chercheur, dans leur TFE. Pour ce faire, la question de la littérature – scientifique, professionnelle ou décrétales – paraît décisive. Plusieurs dispositifs ont visé à aider les étudiants à gérer de façon plus adéquate l'inévitable polyphonie discursive qui caractérise les TFE : classes-puzzles, journal de formation, cercles de lecture... J'ai ensuite procédé à sept études de cas en analysant de façon approfondie sept journaux de formation et sept TFE (dans leur version brouillonante puis définitive). Cette étude révèle des modes de faire distincts quant à la négociation de la polyphonie discursive.

Culture scientifique, recherche et pratiques documentaires : endiguer le plagiat des étudiants du supérieur

Sébastien Blondeel

Ma communication portera sur le plagiat des étudiants du supérieur à la lumière de mon expérience d'animateur d'un séminaire de recherche et de méthodologie préparatoire au TFE dispensé à des étudiants de 3^e année de bachelier en économie appliquée.

Les constatations que j'ai pu y faire montrent un lien entre les carences culturelles des étudiants en matière d'Information Scientifique et Technique (IST), son éthique et sa méthodologie d'élaboration, leurs lacunes dans les pratiques de recherche et de traitement de l'information et une réticence à endosser les responsabilités du chercheur dans la recrudescence des comportements plagiaires.

Face à ces difficultés multiples, j'ai régulé les activités du séminaire en mettant l'accent sur la responsabilisation et la mise en situation des étudiants.

J'essaie de contextualiser les activités d'apprentissages à leurs matières et de personnaliser les dispositifs en recourant aux méthodes actives (apprentissage collaboratif, tutorat, débats, entretien individuel, TICE) dans des travaux pratiques de recherche et de référencement de l'information. Plusieurs évaluations formatives sont organisées au cours du séminaire et l'évaluation certificative consiste en un travail individuel de l'étudiant sur la méthodologie et la recherche d'information de son futur mémoire.

Si des progrès sont constatés dans les compétences des étudiants, des lacunes persistent chez certains au niveau de la pertinence des sources et de leur ordonnance bibliographique. Les compétences informationnelles, pour être effectives, devraient donc mobiliser des travaux récurrents et contextualisés aux savoirs disciplinaires.

C'est précisément dans ce domaine que les limites des bibliothécaires se font jour.

Des améliorations me semblent donc devoir provenir de politiques institutionnelles d'acculturation des étudiants à l'IST, à la multiplication dans leur cursus de travaux de traitement de l'information contextualisés à leurs matières, au développement de partenariats de formation à la recherche documentaire entre enseignants et bibliothécaires et à l'intégration de ceux-ci aux réflexions pédagogiques en matière de lutte contre le plagiat.

Le plagiat à l'heure d'internet

Rachid Safi

La question du plagiat ou dans sa version numérique du « copier/coller », nous pose les questions de la relation à l'apprentissage, au savoir et plus largement à la connaissance. Le plagiat a toujours existé et qu'on l'admette ou non, fut à une certaine époque fort « limité » dans la mesure où l'accès au savoir était lui-même restreint et presque réservé aux élites. Il s'impose dans un double mouvement historique et sociologique : une certaine « démocratisation » de l'enseignement, la massification de l'école, l'irruption de nouvelles technologies de l'information et de la communication – principalement Internet – qui s'accompagnent de nouvelles relations à la culture, à la lecture, à l'écriture et à la connaissance en général.

Le plagiat pour ce qui nous concerne, se pose principalement par rapport à l'écrit. Nous savons également que, pour pouvoir écrire, il faut avoir beaucoup lu ! Pour me limiter au champ disciplinaire des sciences sociales dans lequel je donne et fait mon enseignement, l'expérience me fait dire que les meilleurs travaux écrits sont ceux des étudiants qui lisent, et qui en font la preuve dans leurs écrits.

Les étudiants, dans leurs travaux, font la démonstration quadruple de la lecture, de la compréhension, de l'appropriation et de l'exploitation du vocabulaire, concepts, pensées et théories, pour être à même de mener à bien un exercice d'écriture quelconque. Cet exercice maîtrisé parce que répété et appris, permet aux étudiants de s'approprier le savoir et la connaissance. L'usage des procédés de la citation, de l'inspiration, de la paraphrase n'enlève rien à la qualité d'un travail écrit, pour autant que toutes les règles en matière de sources et de références bibliographiques soient respectées.

Si seulement une minorité des étudiants réussit bien cette épreuve, il n'en reste pas moins avéré que l'incorporation de l'habitus de l'écrit, aussi contraignante soit-elle, éloigne les étudiants de l'improvisation hasardeuse, du plagiat « honteux », tout en leur permettant d'aborder la question de l'écriture avec une posture méthodologique construite et autonome.

« Copier/coller » : un manque de formation

Michèle Moreau

Par la présentation d'une expérience pédagogique menée avec des étudiants de 1^{ère} année de bachelier « assistant social », à l'École Ouvrière Supérieure (Haute École libre de Bruxelles - Ilya Prigogine), je souhaite vous montrer que le problème du copier/coller s'explique par un manque de formation des étudiants. Grâce à une didactique de la recherche documentaire et à l'utilisation d'un cours en ligne créé sur la plate-forme virtuelle de l'ULB (le cours DOCUPOLE) de nets progrès ont pu être réalisés par des étudiants peu outillés dès le départ. Ceci nous amène à réfléchir sur les politiques institutionnelles de mises en place de « cours de recherche documentaire » : simples apprentissages de méthodes ou nouvelle discipline à part entière ?

Documents

Futur instituteur cherche sa voix(e)

Caroline Scheepers

« Parler avec les mots des autres, ce doit être ça, la liberté. »

Jean Eustache

1. Introduction

Ma contribution s'attache à la question des ressources documentaires telles qu'elles se donnent à voir dans les travaux de fin d'études (TFE) élaborés par de futurs instituteurs du primaire. Dans un premier temps, je présenterai les conclusions d'une étude portant sur un corpus de vingt TFE. La nature des sources livresques convoquées, leur intrication avec le discours du scripteur, leur mobilisation dans la partie empirique, le commentaire qu'apporte le scripteur (ou pas...), autant de dimensions qui s'avèrent déterminantes pour caractériser

finement la posture qu'endosse le scripteur dans son TFE. Les résultats de cette recherche m'ont alors incitée à mettre en œuvre une recherche-formation longitudinale (2003-2006) visant à constituer une communauté d'enseignants-chercheurs au sein de la Haute École. Le principe est d'aider les futurs enseignants du fondamental à adopter une posture d'auteur, donc d'enseignant-chercheur, dans leur TFE. Pour ce faire, la question de la littérature – scientifique, professionnelle ou décrétole – paraît décisive. Plusieurs dispositifs ont visé à aider les étudiants à gérer de façon plus adéquate l'inévitable polyphonie discursive qui caractérise les TFE : classes-puzzles, journal de formation, cercles de lecture... J'ai ensuite procédé à sept études de cas en analysant de façon approfondie sept journaux de formation et sept TFE (dans leur version brouillonante puis définitive). Cette étude révèle des modes de faire distincts quant à la négociation de la polyphonie discursive.

2. Gestion différenciée des voix

Ma recherche s'est d'abord appuyée sur l'hypothèse selon laquelle bon nombre de TFE ne manifestent pas une réelle posture d'auteur, au sens où l'entendent Dominique Bucheton (1997) ou Catherine Tauveron et Pierre Sève (2005). Pour le dire vite, être authentiquement auteur de son texte, c'est s'approprier bon nombre de savoirs, discursifs ou pas, avant d'adopter un point de vue singulier. Nous avons alors affaire à une écriture habitée, singulière, inventive, une écriture que permet une prise de risques calculés. D'une certaine façon, on pourrait opposer la logique auctoriale, teintée d'un non-conformisme mesuré, à la posture de l'élève scolaire, qui s'acquitte consciencieusement de la tâche imposée sans s'y impliquer en aucune façon, sans y risquer un « Je » personnel, sans y dire autre chose que des formules prêtes à l'emploi. Au fond, l'élève-auteur est celui qui a si bien intériorisé les normes qu'il est capable de s'en jouer. Bien entendu, on est auteur dans un genre discursif spécifique. Ainsi, les indices révélateurs d'une posture auctoriale varient fortement selon le type de texte envisagé. Être auteur d'un récit policier, c'est être capable de jouer avec le lecteur, de lui dissimuler quantité d'informations capitales, alors qu'une écriture scientifique impose de tout dire, ou presque. S'inscrire comme auteur de son TFE, pour un futur enseignant, c'est adopter la posture d'enseignant-chercheur. Cela ne signifie pas que l'on en soit un, mais que l'on en adopte provisoirement les modes de faire et de dire.

Afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle peu de TFE révèlent une réelle posture d'auteur, donc d'enseignant-chercheur, j'ai réuni un corpus de vingt TFE. Le corpus n'est donc ni exhaustif ni représentatif, mais il comporte un

nombre considérable de pages (1700 pour être exacte). Le principe était de débusquer les pratiques langagières propres à ces documents : cela signifie qu'a été conduite une analyse descriptive, compréhensive, visant à mettre au jour les tentatives des individus pour négocier la tâche imposée au terme de leur formation initiale (Bautier, 1995). Il s'agit donc dans un premier temps de regarder ce que les sujets ont fait, non ce qu'ils auraient dû faire. Pour ce faire, la question de la polyphonie discursive, donc de la gestion des voix et en particulier des ressources documentaires, s'est avérée constituer un indice de réflexivité tout à fait déterminant. Je vais à présent expliciter les différents paramètres que j'ai retenus de ce point de vue. Chacun d'eux sera illustré par un bref extrait jugé particulièrement emblématique, extrait tiré de mon corpus.

On le sait, le mémoire articule à la voix de l'auteur d'innombrables voix. Cette gestion de la polyphonie énonciative s'inscrit au cœur même de l'entreprise d'élaboration du TFE. Les travaux inauguraux de Mikhaïl Bakhtine ont ouvert la voie à de très nombreuses études qui m'ont permis de guider utilement la construction d'un outil interprétatif. Alain Rabatel estime que la figure de l'auteur ne gère pas seulement les sources énonciatives : elle met en place une construction discursive d'une image de l'auteur à travers la sélection, hiérarchisation, articulation de notions (2007 : 41). Il ajoute (2007 : 41) : « S'intéresser à la figure de l'auteur, c'est donc prendre en compte en sus de la gestion de la polyphonie énonciative, la manière dont ce dernier rend compte de la complexité des notions et des points de vue sur les notions, bref, gère une sorte de 'polyphonie notionnelle', tout en étant capable de faire entendre son propre point de vue ».

En tout premier lieu, il me paraît important d'évaluer la *proportion* des discours d'autrui et leur *degré de fonctionnalité* (Boch et Grossmann, 2001). Le recours aux discours d'autrui fonctionne-t-il par accumulation ou restriction ? Sont-ils simplement exhibés ou sous-tendent-ils réellement le processus de recherche ? Il me semble pertinent d'évaluer en outre le *degré d'insertion* des énoncés produits par autrui : sont-ils bien intégrés aux propos de l'énonciateur ou s'y juxtaposent-ils sans plus ? Gaëlle² nous donne un exemple de propos bien inséré dans le discours citant : « C'est la constatation du manque 'd'ambition de l'écrit', notamment décrit dans un ouvrage d'Alex Clerino, qui me conforte dans mon désir de multiplier et diversifier le travail d'écriture » (p. 2).

Par ailleurs, les discours d'autrui sont-ils clairement indiqués comme tels ?

² Pour des raisons déontologiques évidentes, j'ai attribué un pseudonyme à chaque étudiant.

Autrement dit, l'étudiant recourt-il au plagiat ou indique-t-il précisément les emprunts effectués ? C'est ce que j'ai appelé le degré d'attribution des discours d'autrui. Nicole mentionne sans ambiguïté ses sources lorsqu'elle écrit : « Nous avons découvert avec Evelyne Charmeux l'importance d'apprendre à écrire dans un contexte fonctionnel » (p. 8). En revanche, Sylvie se montre beaucoup plus évasive : « D'après les études menées sur le terrain, le meilleur âge pour apprendre une seconde langue se situe vers 4, 5 ans, alors que l'enfant est confronté à peu de contraintes » (p. 10). Le lecteur ne sait pas à quelles études Sylvie fait allusion. D'autres passages, notamment chez Cécile, relèvent carrément du plagiat, le scripteur semblant s'appropriier des propos tenus par des chercheurs renommés.

Comment caractériser le *mode de référencialisation* privilégié des étudiants ? Françoise Boch et Francis Grossmann (2002 : 44-45) distinguent à cet effet l'évocation (le nom de l'auteur est mentionné mais pas son idée), la reformulation ou la citation. On le sait, la citation est massivement utilisée par les néophytes, alors que les experts privilégient plutôt la reformulation. Celle-ci traduit la capacité à se détacher des propos d'autrui, à prendre le risque de les dire avec ses propres mots, de les synthétiser... La reformulation constitue une prise de risque plus grande : son recours traduit une relative acculturation au discours de recherche. Un exemple de reformulation, pris dans le TFE de Sylvie : « Rudy Wattiez est persuadé qu'il serait paradoxal que la maîtrise des langues ne soit accessible qu'à une minorité » (p. 15). Dans sa partie pratique, Germaine explique qu'elle demande aux élèves pourquoi ils associent une ceinture au sentiment de peur et elle rapporte littéralement les propos des enfants : « parce que ça peut faire mal ! » (p. 31).

Intéressons-nous à présent à *l'origine* des discours d'autrui. Rozenn Guibert (in Cros, 2001) distingue les discours intertextuels (la littérature publiée) et les discours infratextuels (les données du terrain). Quelle est la proportion de l'un et de l'autre ? Tous s'articulent-ils intimement ou fonctionnent-ils en vases clos ? Au sein des discours infratextuels, il me paraît bon de différencier les discours disciplinaires³, les discours didactiques, les discours pédagogiques et les discours curriculaires (le prescrit légal). Les discours infratextuels peuvent d'après moi désigner le discours des élèves, des maîtres de stage et/ou de ses collègues, de la direction, des parents ou des inspecteurs. Flora rapporte dans son TFE les propos d'un élève et écrit : « Arben m'a surpris et m'a prouvé par la même occasion

³ J'entends par là les savoirs qui relèvent d'une discipline spécifique. S'agissant du français, cela pourrait être la linguistique, la narratologie, la critique génétique...

qu'il y a une différence entre la séquence telle que je l'aurais imaginée et celle telle qu'elle se passe dans la réalité de la classe » (p. 34). Quant à Nicole, elle évoque son maître de stage : « Lorsque j'ai dû concilier ma manière d'envisager mes expérimentations avec les exigences du maître de stage, je me suis posé beaucoup de questions. En effet, nous n'avions pas les mêmes façons de concevoir une situation d'apprentissage » (p. 20). Il est en outre intéressant de constater une intrication entre savoirs savants et expérientiels. Mireille conclut : « D'après les quelques indices recueillis lors de mes deux stages [...], je pense que j'irai vraiment dans le sens de cette théorie » (p. 23).

Enfin, me paraît tout aussi déterminante la *relation* que le scripteur noue avec les discours d'autrui. Violaine De Nuchèze (in Dabène, Reuter, 1998) nous propose à ce sujet une très intéressante typologie explicitée ci-après. La polyphonie conflictuelle est observable lorsque le scripteur émet des hétéroévaluations négatives, en s'attaquant à des personnes plutôt qu'à des contenus, en bipolarisant le conflit. Les assertions ne sont pas vraiment vérifiables, le scripteur procédant par simple évocation du discours d'autrui. En revanche, la polyphonie concessive traduit une opposition moins marquée. Ce sont les contenus qui sont attaqués, les assertions peuvent être vérifiées. Dans le cas de la polyphonie démarcative, la thèse adverse est rappelée, mais sans termes marqués. Sans surprise, la polyphonie consensuelle est d'application en cas d'hétéroévaluation positive : il peut s'agir de manifestation d'alliance, voire d'obéissance. Il n'est pas interdit de penser que c'est ce type de polyphonie que les néophytes privilégient généralement. La polyphonie confirmative signifie la fusion entre le scripteur et les tenants de la thèse. En cas de monophonie subjectiviste, même si autrui est absent, les assertions restent cependant opposables à d'autres assertions. Mais si la monophonie est qualifiée d'objectiviste l'auteur ne fait aucunement allusion à autrui. Tous ces cas de figure ne seront pas identifiés dans mon corpus : les étudiants privilégient généralement deux ou trois types de polyphonies. En particulier, il est intéressant de rechercher dans quelle mesure le scripteur s'autorise, ou non, parvient à adopter, ou non, une posture de discutant : le sujet noue une relation polémique avec les discours d'autrui, il les met en débat, il les conteste, il y adhère...

J'ai retrouvé un exemple de polyphonie conflictuelle dans le TFE de Mireille : « La pédagogie de ma maîtresse de stage était très traditionnelle. Elle ne travaillait jamais en groupe avec ses élèves. Ils sont beaucoup trop 'violents', d'après elle » (p. 46). Elle poursuit en évoquant le refus que lui oppose l'institutrice : « Pour commencer, je tiens à expliquer que je n'ai pas pu mettre ce dispositif en place. Il était prévu pour mes deux dernières semaines de stage et, au fur et à mesure de celui-ci, ma maîtresse de stage a pensé qu'il valait mieux laisser

tomber. Elle m'a dit qu'il restait encore beaucoup de matière à parcourir et que les enfants n'étaient pas capables de travailler en collaboration étant donné leurs problèmes de discipline » (p. 46). Le souci de se démarquer de l'enseignante est récurrent : « Je travaillais sur les types de textes, en particulier les textes informatifs et descriptifs. Ma maîtresse de stage ne voyant pas l'utilité de les distinguer, nous les avons vus comme un même type. Toutes ces activités qui devaient être réalisées en groupe l'ont été individuellement » (p. 48). Une polyphonie plus concessive teinte les propos d'Anne : « D'une manière générale, la théorie de Berlyne est cohérente, mais elle ne s'attache pas aux cas où la curiosité vise à atteindre un objectif sans qu'il y ait pour autant conflit » (p. 10). Gaëlle recourt à une polyphonie démarcative lorsqu'elle constate : « Nombreuses sont les écoles et les classes où les activités créatives sont trop souvent rejetées dans un secteur marginal, pratiquées uniquement 'quand on a le temps'. Pourtant, l'enfant a besoin de créer, d'imaginer et de s'exprimer. L'enfant possède en lui beaucoup de richesses dans ce domaine : il aime, il ose s'exprimer... » (p. 3). La thèse adverse est rappelée, mais sans termes marqués. Plus classiquement, j'ai retrouvé un exemple de polyphonie consensuelle dans les propos de Daisy : « Comme nous le démontrent beaucoup de recherches, le rapport Pisa par exemple, le niveau de lecture des élèves wallons est assez bas » (p. 8).

3. De la négociation de la polyphonie discursive à la posture assumée

Ont ainsi pu être dégagées cinq constellations idéaltypiques distinctes que j'ai désignées par un mot-clé emblématique. Il y a les TFE de la singularisation (7 TFE), de la dissolution (5), de la régulation (4), de la vérification (2) et de l'autocélébration (2). Une analyse extensive pourrait mettre au jour bien d'autres constellations. Par ailleurs, les constellations mettent au jour des typologies de processus scripturaux, non des typologies d'individus.

Les *TFE de la dissolution* désignent des textes dans lesquels leurs auteurs semblent avant tout vouloir se différencier, se distinguer d'une réalité volontiers rejetée. Ainsi, beaucoup de scripteurs dressent tout d'abord un constat sombre des pratiques traditionnelles des instituteurs : ils généralisent par exemple leurs observations de stage et émettent des avis négatifs sur ce qu'ils croient percevoir des habitudes des enseignants. Cette hétéroévaluation négative est généralement suivie de l'affirmation qu'il est important de changer la situation : l'auteur du TFE se pose volontiers en acteur de changement. L'identification du problème supposé est donc suivie de la décision d'y remédier. Souvent, le TFE se place résolument dans une optique de changement, de rénovation, de remise en cause de la tradition. Il se présente comme la solution à une lacune identifiée. Il s'agit de faire autre chose, autrement. Les diatribes lancées aux instituteurs sont parfois très polémiques. Il n'est pas rare que l'énonciateur se pose au-dessus des enseignants,

de la direction voire même des formateurs des Hautes Écoles : les pratiques des uns et des autres sont jugées, commentées, disséquées. La plupart de ces étudiants formulent de façon permanente un avis personnel, qui n'est pas toujours exempt d'un ton que l'on pourrait qualifier par endroits de sentencieux ou de doctrinal. Certaines informations sont présentées comme la vérité révélée. Le discours est volontiers prescriptif par rapport aux enseignants : les étudiants leur dictent plus ou moins clairement la conduite à tenir en classe.

Dans les TFE élaborés par les *enseignants de terrain*, les données intertextuelles s'avèrent extrêmement réduites : les rares sources consistent en des sites Internet, des magazines TV, des notes de cours... Le TFE repose donc sur des savoirs approximatifs, insuffisamment étayés par des discours intertextuels. Du point de vue des savoirs savants, le discours peut être qualifié de monophonique : seule compte vraiment la voix de l'étudiant, exceptions faites de quelques références au discours, généralement médiatique. La littérature scientifique n'est pas convoquée, elle ne sous-tend pas la voix du scripteur. Le lecteur voit se déployer des opinions issues du « Café du commerce », pour reprendre une expression populaire. Abondent en revanche les discours infratextuels. Si je parle de dissolution dans le cas présent, c'est parce que les discours intertextuels semblent se diluer, ils s'inscrivent en pointillés en marge du texte. L'attention est bien plus portée aux élèves, à la classe, à l'école primaire. Je ne peux toutefois pas avancer que les discours des élèves et des enseignants gomment ou minorent le discours du scripteur. Celui-ci est bien présent dans son TFE : il élabore des interprétations souvent très fines, il procède à des autoévaluations, il recherche des corrélations éventuelles, prend en compte les biais possibles... Bref, le scripteur est omniprésent même s'il fait beaucoup intervenir les enfants, reléguant la littérature publiée à un statut vaguement ornemental. Plutôt que de chercher à se singulariser comme dans la constellation précédente, ces étudiants semblent davantage soucieux d'établir un compte rendu très minutieux de leur intervention en classe, celle-ci reposant peu sur des données théoriques.

Dans les TFE élaborés par les *fantômes* s'observe un très net écrasement du discours de l'énonciateur par le discours d'autrui, en particulier, par les données intertextuelles. Le locuteur semble répéter des axiomes pédagogiques sans vraiment y adhérer, son positionnement paraît problématique, son inscription dans le discours pose question. Les discours d'autrui semblent prépondérants dans la partie théorique, mais ils ne sont pas vraiment référencés tels quels : je reconnais assez clairement tel propos de formateur, tel cliché pédagogique en vogue, tel ouvrage... Ainsi, peuvent se repérer des plagiats flagrants d'ouvrages du pédagogue Gérard De Vecchi. L'énoncé consiste parfois en une juxtaposition de citations, les ruptures discursives abondent. Les données infratextuelles s'avèrent assez maigres tandis que la partie théorique et la partie pratique sont clairement

cloisonnées. Les savoirs, insuffisamment compris et/ou référencés forment une sorte de « bouillie » compacte qui semble cohérente avec la traditionnelle doxa pédagogique mais qui ne fonde pas du tout l'intervention en classe. Ici aussi, les données intertextuelles jouent un rôle d'ornement. Ces TFE sont des TFE de la dissolution dans la mesure où leur scripteur s'efface derrière un patchwork bigarré de citations d'auteurs ou derrière un magma indifférencié de voix reformulées, sans que cela soit vraiment dit. Ces scripteurs semblent surtout soucieux de reproduire un discours conforme à ce qui fait, selon eux, consensus en matière de pédagogie.

Le souci de *l'ajusteur* semble être de réguler sa propre pratique enseignante. Il se positionne comme un authentique enseignant réflexif, il commente et critique sa propre pratique... Cela étant, il ne mobilise pas toujours de façon adéquate les savoirs livresques pour appuyer son autoanalyse.

Quant aux *chefs d'orchestre*, ils refusent catégoriquement de créer des outils didactiques nouveaux. Ce refus sous-tend l'ensemble du travail. Il s'agit de reprendre pour son propre compte des démarches didactiques initiées par d'autres afin d'en vérifier la pertinence. Pour ce faire, les données intertextuelles foisonnent. Les étudiantes procèdent à d'impressionnantes recherches livresques. Celles-ci sont clairement subordonnées à la recherche d'outils à expérimenter dans son propre contexte. Toutefois, les outils glanés çà et là ne font guère l'objet de contextualisations, donc d'appropriations, très poussées : les fiches évaluatives sont photocopiées et distribuées en l'état, les consignes sont données telles qu'elles figurent dans les manuels...

Les TFE de *l'autocélébration* répondent à un même souci prégnant : dresser son propre panégyrique, mettre en place son autocélébration. Il s'agit donc de se donner à voir comme un enseignant irréprochable, sans que l'on puisse vraiment le vérifier tant manquent les données empiriques. Les savoirs eux-mêmes sont soigneusement tenus à distance : ils sont objectivés ou leur appropriation est problématique.

4. Des constats à l'intervention

Comme on a pu le voir, l'hypothèse que j'avais initialement avancée se voit confirmée par la lecture descriptive du corpus constitué. Je n'ai pas identifié d'auteur, au sens d'enseignant-chercheur, dans les textes recueillis. Il est en outre apparu que la problématique de la gestion des ressources documentaires s'est avérée cruciale et fortement différenciatrice. D'une perspective compréhensive, je suis alors passée à une perspective résolument interventionniste. En effet, j'ai élaboré, expérimenté et régulé une recherche-formation longitudinale et impliquée

dans la mesure où j'ai accompagné une même cohorte de futurs instituteurs du primaire de 2003 à 2006, dans le cadre des cours de français. La question de la subjectivation de savoirs livresques a, parmi quelques autres, sous-tendu l'entièreté de la formation dispensée aux étudiants. Il s'est donc agi d'aider les étudiants à mener des recherches documentaires, à s'approprier les ressources identifiées et à les mobiliser dans des discours ou des pratiques didactiques tout à fait personnelles.

Il ne m'est pas possible de détailler l'entièreté des tâches susceptibles d'aider les étudiants dans ce long et difficile processus. Je peux néanmoins évoquer un principe didactique fédérateur : le plus possible, j'ai tâché, comme formatrice, de ne pas délivrer aux étudiants des savoirs prédigérés, édulcorés, simplifiés, coupés de leur contexte épistémologique, mais au contraire, de les inviter à construire eux-mêmes leurs propres savoirs par le biais de nombreuses médiations sociales et instrumentales. Je m'inscris dès lors sans ambiguïté dans le paradigme socioconstructiviste. Cela a donc consisté à donner aux étudiants les ressources nécessaires à la mise en place d'une recherche documentaire pertinente. En outre, ont été convoquées dans une perspective interactionniste, compétences lectorales, scripturales et orales. Ainsi, les étudiants ont pris connaissance, tout en étant guidés dans cette mission, de très nombreux savoirs livresques : textes scientifiques, prescrit légal, littérature professionnelle, récits de fiction... À ce stade, il a fallu les munir des outils leur permettant de comprendre ces documents parfois fort hétérogènes et complexes. Il a également fallu les doter d'instruments susceptibles de les aider à se les approprier et à les convoquer utilement au service de leurs discours ou de leurs pratiques de classe.

Un même outil a fédéré tout ce long travail d'acculturation : je pense au journal de formation, écrit réflexif dans lequel les diaristes reviennent sur leur parcours en l'objectivant, se l'appropriant, le réinventant... Dans le journal, les étudiants sont invités à mobiliser quantité de savoirs en mettant en place des mécanismes d'objectivation, de subjectivation ou de création de savoirs. Un autre dispositif récurrent a été la classe-puzzle (Brown et Campione, 1995) qui permet d'envisager la classe comme une réelle communauté de chercheurs. Concrètement, une problématique est subdivisée en sous-problématiques. La classe est subdivisée en plusieurs équipes de recherche, chacune d'elle prenant en charge une sous-problématique par rapport à laquelle elle devient, en quelque sorte, la spécialiste patentée. Au terme des travaux de groupe, une mise au point est organisée, qui permet de réunir les savoirs disparates collectés. C'est un authentique travail d'élucidation qui est exigé des étudiants : recueil des sources, analyse, critique, synthèse... Bien d'autres exemples pourraient être évoqués pour montrer comment j'ai tâché de guider les étudiants dans le repérage, l'appropriation et la mobilisation de ressources documentaires.

5. De l'intervention aux conclusions

L'intervention sur le terrain ayant été longue et dense, elle a naturellement généré de très nombreuses données empiriques que j'ai recueillies, hiérarchisées puis interprétées. Ont été étudiés de façon très minutieuse les journaux de formation puis les TFE, dans leur version brouillonante puis définitive. Ont été analysés de façon moins précise les enregistrements vidéos des entretiens consacrés au journal de formation ou à l'élaboration du TFE. Enfin, j'ai examiné avec un grain d'analyse moins fin un ensemble disparate de données empiriques (préparations de stage, articles écrits pour le journal de la Haute École...) qui peuvent fournir d'utiles éclairages.

L'examen du corpus ainsi constitué révèle, de façon très générale, trois principaux cas de figure : primo, l'étudiant adopte d'emblée une posture d'enseignant-chercheur, secundo, il adopte cette posture après une durée plus ou moins longue, tertio, il n'adopte cette posture que très partiellement. La gestion des ressources documentaires s'avère tout à fait décisive par rapport à cette problématique. Ainsi, on peut découvrir d'emblée des étudiants réunissant quantité de références pertinentes, jonglant avec celles-ci, les discutant, les convoquant pour asseoir un discours ou une intervention en classe. Pour d'autres, le processus est plus long à venir et a nécessité un étayage plus ou moins soutenu. Pour d'autres enfin, les savoirs restent parfois approximatifs, peu pertinents, mal compris, mal référencés, insuffisamment mobilisés.

6. Conclusion

Cette brève communication ne peut prétendre épuiser l'entièreté des démarches qui ont été conduites et les conclusions qu'elles suggèrent. Celles-ci ont, au plus, été esquissées à larges traits. Pour des explications plus fouillées et nuancées, je renvoie le lecteur à ma thèse de doctorat, en voie d'achèvement. J'espère avoir montré que les ressources documentaires constituent un indice fort de réflexivité dès que l'on examine un discours à prétention scientifique comme le travail de fin d'études. Il est évident qu'à l'entame de la formation en Haute École, les étudiants (du moins la très grande majorité d'entre eux) ne sont pas munis des indispensables repères qui leur permettent de se procurer les ressources livresques adéquates, de les comprendre, de les interpréter, de les discuter et de les mobiliser en situation réelle. Toutes ces compétences sont généralement fort peu travaillées durant la scolarité obligatoire, or, elles sont fortement professionnalisantes et, à ce titre, méritent de faire l'objet d'un enseignement-apprentissage systématique et récurrent à la Haute École.

7. Bibliographie

Mikhaïl BAKHTINE, *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, trad. par Marina YAGUELLO, Paris, Minuit, 1977.

Mikhaïl BAKHTINE, *Esthétique de la création verbale*, trad. par Alfreda AUCOUTURIER, Paris, Gallimard, 1979.

Elisabeth BAUTIER, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Françoise BOCH et Francis GROSSMANN (coord.), *Apprendre à citer le discours d'autrui*, *Lidil*, n°24, décembre 2001.

Dominique-Guy BRASSART (coord.), *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (2)*, *Ateliers*, n°25, 2000.

Ann. L. BROWN, Joseph C. CAMPIONE, *Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques*, *Revue française de pédagogie*, n°111, 1995, pp. 11-33.

Dominique BUCHETON, Elisabeth BAUTIER (dir.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP, 1997.

Jacques CRINON (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Michel DABENE, Yves REUTER (éds.), *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, *Lidil*, n°17, mars 1998.

Isabelle DELCAMBRE, Anne-Marie JOVENET (coord.), *Lire-écrire dans le supérieur*, *Spirale*, n°29, 2002.

Claude FINTZ (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Alain RABATEL, Francis GROSSMANN (coord.), *Figures de l'auteur en didactique*, *Lidil*, n°35, juin 2007.

Caroline SCHEEPERS (en voie d'achèvement), *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Écriture réflexive, étayage sociocognitif et subjectivation des savoirs en formation d'enseignants*, Thèse en Philosophie et Lettres - Sciences de l'Éducation, Université de Liège – Université Paris 8.

Catherine TAVERON et Pierre SEVE, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier, 2005.

Culture scientifique, recherche et pratiques documentaires : endiguer le plagiat des étudiants du supérieur

Sébastien Blondeel

Les formations à la recherche et aux pratiques documentaires ne peuvent résoudre le problème du plagiat si elles sont considérées en dehors des dispositifs d'apprentissages disciplinaires.

Mon exposé va s'employer à le démontrer en partant de quelques réflexions personnelles sur les causes du plagiat dans le supérieur, appuyées sur des constatations objectives acquises au cours de mon activité de bibliothécaire-enseignant. J'aborderai ensuite les solutions que j'ai tenté de mettre en œuvre et une évaluation des résultats obtenus, pour conclure par quelques pistes de travail et questions posées aux membres de l'atelier.

1. Le plagiat et les étudiants du supérieur

On aurait tendance, à première vue, à considérer le plagiat et les pratiques de recherche documentaire comme deux éléments distincts. Il n'en est cependant rien et le colloque le souligne à travers le titre de cet atelier.

Le plagiat et les difficultés rencontrées par les étudiants dans leurs recherches documentaires me semblent être en effet les manifestations d'un même phénomène : la méconnaissance de l'éthique intellectuelle à l'œuvre dans la méthodologie et les caractères du discours scientifique (compris dans son sens universel) – antithèse du plagiat – qui fonde leurs matières disciplinaires.

On peut véritablement parler d'une crise de culture et de pratique des écrits scientifiques chez nos étudiants qui rejaillit sur leurs capacités de recherche et de traitement de l'information, dont le plagiat n'est en définitive qu'un douloureux avatar¹.

¹ Sans entrer dans de grands développements, je partage l'idée que le déplacement des moyens d'information du public vers Internet – qui laisse une large place à une culture intuitive et ludique – et l'usage immodéré de procédures de recherche simplistes dans les moteurs généraux ont causé beaucoup de tort à une génération d'utilisateurs peu armés dans la critique de l'information. Du fait de leurs stratégies sommaires, ceux-ci sont

Et ce problème de l'éthique et de la maîtrise critique de l'information est au cœur même des missions de l'enseignement supérieur (appuyées encore par le principe du *Long life Learning* du système de Bologne) qui renvoient les enseignants, les bibliothécaires et les étudiants à leurs responsabilités, celles d'acteurs effectifs et en devenir du monde scientifique et professionnel. Le plagiat est donc bien le problème de tous.

2. L'observation des conceptions et des pratiques étudiantes

Bénéficiant d'une expérience de bibliothécaire en Haute École et d'animateur d'un séminaire de recherche et de méthodologie préparatoires au TFE dispensé depuis trois ans à des étudiants de 3^e année de bachelier en économie appliquée, je me suis rendu compte des difficultés particulières de mon public par rapport à la problématique de l'évitement du plagiat et, plus largement, à l'exercice de l'éthique scientifique.

Nouvel enseignant, peu versé en économie, j'ai abordé au départ la méthodologie de recherche, d'analyse et d'intégration de l'information de manière un peu « abstraite », déconnectée du cursus disciplinaire des étudiants.

Je me suis assez vite rendu compte que ces notions ne faisaient pas vraiment sens pour eux, bien qu'ils aient déjà entendu parler du plagiat, de la faiblesse de leurs connaissances théoriques et pratiques en matière d'Information Scientifique et Technique (IST) et du fait que les étudiants les considéraient en marge de leurs savoirs fondamentaux.

souvent confrontés à une multitude de résultats vomis par les moteurs de recherche où les sources de toute nature se côtoient pêle-mêle, sans distinction d'ordre intellectuel (statut, origine et portée du document). Ce phénomène d'« infobésité » égare en définitive le lecteur et peut susciter chez lui un amalgame dangereux sur les différentes catégories d'informations. Notons également que la croissance d'une culture « recombinaire » et communautaire sur Internet (Facebook, Myspace, Wikipédia...) encourage l'échange et la manipulation de documents dont il devient difficile de retrouver l'origine, état de fait qui peut favoriser très certainement les comportements plagiaires. Des analyses intéressantes sur ce phénomène culturel figurent dans LAMPERT Lynn D., *Combating Student Plagiarism : An academic librarian's guide*, Oxford, Chandos Publishing, 2008, p. 17-31 et MAUREL-INDART Hélène, *Plagiats, les coulisses de l'écriture*, Paris, La Différence, 2007, p. 180-182.

Je peux appuyer ces constatations sur des faits observés au cours des activités du séminaire² :

1. une difficulté première des étudiants à définir les traits d'une publication scientifique ;
2. leur scepticisme sur la valeur scientifique du mémoire ;
3. un manque de précision reconnu au champ d'une recherche scientifique qui, transposé au TFE, se matérialise dans des choix de titres très généraux (dont la portée dépasse souvent l'échelle d'un mémoire et en érode l'originalité) ;
4. leur conception d'un isolement du TFE par rapport aux perspectives d'amélioration des pratiques d'un secteur professionnel ;
5. la remise en cause de l'échange intellectuel entre pairs que représente la relation entre le mémorant et son promoteur qui apprend également au cours de la recherche ;
6. un scepticisme marqué sur le fait que le mémoire se base sur des sources récentes et diversifiées ; une omission également du caractère exhaustif de l'information sur laquelle se base une étude scientifique (pas d'état de l'existant³) ;
7. les grandes difficultés des étudiants à appliquer les modèles de

² Ces informations s'appuient sur le dépouillement de questionnaires de préacquis des étudiants sur l'IST et le TFE, leurs réponses aux prétest et test final de compétences en recherche documentaire effectués dans DOCUPOLE (cours en ligne d'initiation à la recherche documentaire*), mes observations lors des séances de travaux pratiques de recherche et de référencement bibliographiques ainsi que lors des entretiens individuels avec les étudiants sur l'état d'avancement de leur travail de séminaire.

*DOCUPOLE a été développé par le Groupe de travail « Bibliothèques » du Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie dans le cadre du projet COUPOLE. Sur la conception et un premier bilan d'utilisation du cours, voir FRÉDÉRIC François et BLONDEEL Sébastien, « DOCUPOLE : expérience de développement d'un cours en ligne pour la formation documentaire à destination des étudiants de l'enseignement supérieur », dans *Cahiers de la documentation*, vol. 61/4, décembre 2007, p. 20-28.

³ Les constatations 4,5 et 6 proviennent en partie du dépouillement d'un questionnaire sur le TFE inspiré de celui qu'à élaboré Caroline Scheepers. Voir SCHEEPERS Caroline, *Le Travail de fin d'études : quelles compétences, pour quelle formation ?*, Bruxelles, Labor, 2002, p. 139-141.

référencement bibliographique (documents imprimés et supports électroniques), leurs lacunes dans les méthodes d'introduction d'un discours rapporté (citations, paraphrases, discours indirect) et la connaissance des situations où la référence de la source originale doit être renseignée ;

8. des carences dans la méthodologie de recherche et de sélection de l'information :

réflexions très sommaires sur leur besoin d'information (matières et notions concernées, type d'information et de documents correspondants) ;

stratégie de recherche extrêmement pauvre (choix d'instruments de recherche inadaptés ou peu spécialisés, pas d'isolement des concepts, de « réflexe dictionnaire » pour la collecte des mots-clés ni d'interrogation systématique des index matières) ;

méconnaissance de l'information indexée par les bibliographies et les catalogues des bibliothèques (confondus avec des moteurs de recherche en « plein texte ») ;

équations documentaires « kilométriques », termes vides de sens et erreurs logiques dans les combinaisons d'opérateurs booléens ;

travail d'analyse et de sélection des résultats très sommaire (la vitesse prime sur l'examen de la pertinence) et difficultés de lecture d'une notice bibliographique.

Je pourrais modéliser ces constatations dans un « triangle plagiaire » des étudiants constitué par un facteur culturel de l'IST, un facteur de pratiques documentaires et un facteur d'ordre psycho-affectif.

Le facteur culturel de l'IST : la base des lacunes des étudiants réside dans leur connaissance très imparfaite des caractéristiques d'un texte scientifique, de sa méthodologie et de son éthique d'élaboration (constatations 1, 3 et 6).

Le facteur des pratiques documentaires : les techniques de recherche, de sélection, d'intégration et de référencement de l'information présentent également des difficultés particulières aux apprenants (constatations 7 et 8) ; celles-ci sont le

plus souvent conditionnées par les mauvais réflexes de la « génération Google » responsables de pratiques plagiaires⁴. Mais une autre cause problématique se place à la jonction des carences culturelles de l'IST et des mauvaises pratiques documentaires...

Le facteur « psycho-affectif » : une difficulté des étudiants, voire une réticence, à investir leur rôle de chercheur et une vision dévalorisante de leur production personnelle (tendance qui apparaît en filigrane des constatations 2, 3, 4, 5 et 6) percent de mes entretiens avec eux au séminaire. Leur conception du mémoire, de son statut et de sa valeur ajoutée dans la connaissance est en effet souvent négative. Ce sentiment peut déboucher sur un désengagement des étudiants, une déresponsabilisation qui les détourne d'une défense légitime de propriété intellectuelle sur leur travail et, partant, de la reconnaissance et du respect de celle d'autrui. Une dérive dangereuse qui peut également susciter des pratiques plagiaires⁵.

3. Les solutions envisagées au séminaire

Devant ces facteurs de lacunes, j'ai régulé quelque peu le séminaire en insistant davantage sur la responsabilisation et la mise en situation des étudiants⁶.

⁴ Des compléments intéressants sur les habitudes de recherche d'information des étudiants du supérieur en relation avec Internet peuvent être retirés d'une enquête française menée en 2006 : SIX DEGRES, COMPILATIO.NET ET SPHINX DEVELOPPEMENT, *Les usages d'Internet dans l'enseignement supérieur : De la documentation... au plagiat* [en ligne], Le Bourget-du-Lac, Six Degrés, 2006 [réf. du 7 janvier 2009]. Disponible sur :

<http://www.compilatio.net/files/sixdegres-sphinx_enquete-plagiat_fev06.pdf>

⁵ Ce facteur psycho-affectif d'un manque de confiance en soi est par ailleurs considéré comme une des causes du plagiat des étudiants renseignée dans une étude suisse sur la question. Voir GIEZENDANNER François Daniel, *Le plagiat dans les systèmes éducatifs : pré-rapport* [en ligne], Genève, Service Écoles-Médias (SEM), 2007 [réf. du 7 janvier 2009]. Disponible sur :

<<http://www.edu.ge.ch/sem/documentation/documents/plagiat.pdf>>.

⁶ Un certain nombre d'éléments repris ici ont fait l'objet d'une communication que j'ai présentée sur le bilan des dispositifs de formation à la recherche documentaire en 1^{ère} et 3^e années de bachelier à la Haute École Francisco Ferrer. Celle-ci s'inscrivait dans le colloque « Compétences informationnelles et enseignement supérieur » organisé aux Facultés universitaires des Sciences agronomiques à Gembloux le 20 mai 2008.

1. Je défends devant eux le postulat que le mémoire est un travail de recherche scientifique (bien que les professeurs ne soient pas unanimes sur la question⁷) qui présente un certain nombre de contraintes éthiques et méthodologiques dont la maîtrise fonde les objectifs des activités du séminaire.
2. Élément assez neuf dans ma pratique – dont les constatations ci-dessus sont une conséquence –, j’essaie d’identifier très tôt les préconceptions de mon public sur le mémoire, l’IST et leur mode d’élaboration. Je tente ainsi de corriger les conceptions erronées en définissant, au cours d’une activité d’apprentissage (lecture et débat sur un texte scientifique), l’éthique et les caractères de ces types de discours qui contredisent radicalement les pratiques de plagiat.
3. Je place rapidement les étudiants dans une posture de chercheurs à travers le choix d’un travail personnel contextualisé à leur matière (travail méthodologique et de recherche d’information sur leur futur sujet de mémoire qui constitue l’évaluation de fin d’année). Ceux-ci sont ainsi confrontés aux responsabilités et aux enjeux informationnels d’une démarche qui va s’étendre sur plusieurs mois. L’objectif est de les immerger dans la « culture et le genre scientifiques » où je me plonge également : j’expose de manière systématique, en espérant qu’un transfert d’intérêts et de pratiques pourra s’opérer vers mon public, les sources qui m’ont permis de concevoir chaque chapitre du cours et je synthétise leur apport dans ma réflexion. L’entretien individuel que j’ai avec chaque étudiant au mois d’avril sur l’état d’avancement du travail de séminaire me permet, outre de vérifier son implication dans son rôle de chercheur, de mesurer ses acquis méthodologiques et de traitement de l’information.
4. Ces activités d’apprentissage de la méthodologie et des instruments de recherche documentaires (travaux pratiques dans un laboratoire informatique sur un sujet de mémoire fictif lié à la finance ou à l’industrie) occupent évidemment une place importante⁸. Je rappelle aux

⁷ Voir SCHEEPERS Caroline, *op. cit.* [n.3], p. 23-29.

⁸ Pour être efficaces, je crois que les stratégies de lutte contre le plagiat doivent mobiliser des apprentissages de haut niveau, c’est-à-dire des compétences réflexives des étudiants par rapport à leurs pratiques. J’ai donc choisi de recourir aux méthodes actives dans des séances de TP de recherche, de sélection et de référencement bibliographiques : l’apprentissage collaboratif (étudiants groupés par 2) et les interactions entre enseignant

étudiants que celles-ci sont au cœur du processus d'élaboration de l'IST :

définir son besoin d'information (matières/concepts, caractère de l'information et type de document nécessaires) ;

élaborer la stratégie de recherche (point sur lequel je mets un accent particulier : choix des instruments de recherche spécifiques adaptés à son besoin d'information, conceptualisation de la recherche par le recours à des dictionnaires spécialisés afin d'isoler les mots-clés et leurs synonymes avant de les comparer aux index de la ressource interrogée) ;

formuler l'équation documentaire ;

évaluer les résultats (quantité et qualité) et sélectionner les références pertinentes.

5. Les techniques d'intégration de l'information dans un travail, le référencement bibliographique et la problématique de l'évitement du plagiat interviennent un peu plus tard dans le séminaire.

Ces apprentissages apparaissent alors en quelque sorte comme un aboutissement pratique des démarches de recherche des étudiants : une telle image peut, je crois, les aider à dédramatiser le problème du plagiat et de son évitement tout en l'inscrivant au centre du processus qu'ils ont accompli. J'incorpore de la sorte les résultats du TP de recherche documentaire dans l'activité du TP de

et apprenants – dans une formule de tutorat – y sont développés de manière à susciter chez eux des stratégies de « monitoring » (contrôle des procédures en temps réel et estimation des tâches encore à effectuer) et d'autoévaluation en comparant les résultats obtenus aux orientations que je leur transmets progressivement. Ces méthodes ont amené certains étudiants à modifier leurs pratiques documentaires en cours d'activité (recours aux dictionnaires spécialisés pour améliorer la pertinence et l'exhaustivité d'une recherche, modification de leurs équations documentaires, échanges sur les types de documents identifiés et amélioration des techniques de référencement bibliographique à partir de notices de catalogue ou de documents « pris en mains »). L'expérience du séminaire m'a appris également que l'acquisition de compétences documentaires est un processus qui demande du temps et nécessite plusieurs moments d'évaluation formative tout au long du cours (au terme desquels, dans la mesure du possible, l'enseignant devrait délivrer un feed-back personnalisé aux étudiants).

référencement bibliographique⁹.

4. Évaluation et limites de mon action

Il me paraît important d'essayer d'évaluer l'impact des activités du séminaire sur l'apprentissage des étudiants et leurs acquisitions de compétences, bien que cet exercice soit toujours difficile :

du fait de l'hétérogénéité des niveaux des étudiants, de leurs vécus académiques et de leurs préacquis (avec la croissance de l'individualisation des parcours et des « passerelles » entre sections) ;

par l'impossibilité matérielle de suivre « en direct » l'ensemble de leurs travaux, pratiques personnelles et évolutions espérées ;

du fait également, facteur non négligeable, des biais inévitables de l'évaluation et des conclusions tirées de statistiques appliquées à un échantillon fort restreint.

Je peux néanmoins faire état d'une série de données quantitatives qui complètent mes observations de terrain :

les résultats des étudiants de l'année académique 2007-2008 au test final de compétences en recherche et traitement documentaires dans DOCUPOLE ;

leurs résultats dans l'orientation bibliographique du travail de séminaire (évaluation de fin d'année).

Les résultats du test final dans DOCUPOLE

Cette évaluation formative a été effectuée entre la fin des séances de théorie et le début des séances de travaux pratiques. L'échantillon concerne les tests de 15 étudiants pris en compte pour leur pertinence, c'est-à-dire des tests qui présentent

⁹ Ces exercices ont suscité des commentaires sur l'érudition du mémoire (diversité des sources), l'équilibre entre production personnelle et éléments empruntés (corps du texte et notes infrapaginales) ainsi que la précision des standards de description bibliographique (sens de la syntaxe, des caractères et ponctuations des références).

des réponses à toutes les questions et un temps suffisant apporté à chaque réponse. Ce test, inspiré de celui d'une enquête canadienne¹⁰, se compose de 18 questions à choix multiples dont les énoncés sont reproduits en annexe.

Le tableau 1 reprend les résultats au test par question posée (**Q**) ; ceux-ci sont exprimés en taux de réussites (**R**) (la proportion de résultats égaux ou supérieurs à 60 %) et moyenne (**M**) qui apparaissent en pourcentage pour chaque question.

Figure 1 : résultats du test final

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
R	40 %	80 %	86 %	46 %	60 %	100 %	26 %	66 %	53 %
M	40%	80 %	86 %	46 %	60 %	100 %	26 %	66 %	53 %

	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
R	93 %	40 %	73 %	100 %	60 %	86 %	80 %	60 %	66 %
M	93 %	40 %	73 %	100 %	60 %	93 %	73 %	78 %	61 %

Le taux de réussite des étudiants au test est de 73 % (11 étudiants sur 15 obtiennent une note égale ou supérieure à 12/20) pour une moyenne générale de 68,71 %.

Si les questions relatives à l'identification du besoin d'information (ramener le caractère de l'information désirée aux types de documents existants ; Q13, Q10 et Q3) et le fonctionnement des moteurs de recherche sur Internet (Q6 et Q12) sont dans les bons résultats des étudiants, des lacunes considérables se marquent dans leurs stratégies (choix de l'instrument de recherche approprié à son besoin

¹⁰ Sur l'élaboration et les résultats de cette enquête, voir MITTERMEYER Diane et QUIRION Diane, *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises* [en ligne], Québec, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), 2003 [réf. du 6 janvier 2009]. Disponible sur : <<http://www.crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>>.

d'information ; Q1) et connaissances fonctionnelles des instruments de recherche bibliographique fondamentaux (les index, les critères et logiques d'interrogation des bibliographies et catalogues de bibliothèques ; Q7, Q11, Q4 et Q9)¹¹.

La culture de l'Information Scientifique et Technique (Q18), ses aspects éthiques (Q17)¹² et la reconnaissance des standards de description bibliographique (Q5) sont encore à ranger dans leurs faiblesses relatives.

Les résultats du travail de séminaire

Le travail de fin d'année s'intéresse au sujet, à la méthodologie, aux hypothèses de travail, à la planification des activités de recherche et à l'orientation bibliographique du futur mémoire des étudiants. L'échantillon pris en compte concerne les travaux de 19 étudiants.

La figure 2 reprend les résultats centrés sur les critères évaluatifs de l'orientation bibliographique (les dimensions méthodologiques du TFE ne seront pas considérées ici) : ceux-ci concernent la pertinence des sources (**P**), la diversité des supports et points de vues (**V**), la présentation et le classement de la bibliographie (**B**) ainsi que l'application des standards de description des documents (**S**) ; les résultats présentent les taux de réussite (**R**) (la proportion de résultats égaux ou supérieurs à 60 %) et la moyenne (**M**) de chaque critère exprimés en pourcentage.

¹¹ Ces lacunes liées aux instruments de recherche bibliographique corroborent les résultats de l'enquête CIUF-EduDOC (inspirée elle-même de l'enquête canadienne vue plus haut). Voir THIRION Paul et Pochet BERNARD (Dir.), *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : rapport de synthèse* [en ligne], Bruxelles : CIUF-EduDOC, 2008 [réf. du 6 janvier 2009]. Disponible sur : <<http://www.edudoc.be/synthese.pdf>>.

¹² La question 17 permettait plusieurs bonnes réponses, les mauvaises n'entraînant pas de retranchement de points ; ceci peut expliquer que des résultats relativement élevés (78 %) puissent comporter une erreur récurrente au niveau des propositions relatives à la paraphrase.

Figure 2 : résultats du travail de séminaire

	P	V	B	S
R	89 %	100 %	36 %	89 %
M	66,57 %	88,42 %	56,84 %	73,15 %

Le taux de réussite de l'orientation bibliographique est de 89 % (17 étudiants sur 19 y obtiennent une note égale ou supérieure à 12/20) pour une moyenne générale de 73 %. Ces résultats montrent une amélioration globale des compétences documentaires des étudiants par rapport au test final, mais ils appellent quelques nuances.

La moyenne du critère de la diversité et de la complémentarité des sources identifiées autour d'une matière (**V**) (types d'informations rapportées à leurs supports : monographies, articles de périodiques, documents Web) confirme leurs bons résultats au test et semble témoigner de progrès dans la stratégie et les pratiques de recherches dans les instruments bibliographiques. Toutefois, les étudiants ont encore certaines difficultés à apprécier la pertinence des documents (**P**), non pas au niveau du sujet, mais par rapport à leur origine scientifique.

L'intégration d'une information dans le corps du texte (techniques de citation et de paraphrase), bien qu'exercisée au cours, n'a pas été intégrée dans le travail de séminaire.

Un critère évaluait cependant la qualité du référencement bibliographique dans l'application des standards de description documentaire (**S**) dont le résultat montre également des progrès accomplis par rapport au test final.

La présentation et le classement des références à l'intérieur de la bibliographie (**B**) est par contre très problématique et demandera un rappel d'attention aux étudiants. Ces éléments me donnent à penser que les compétences informationnelles ne peuvent être effectives qu'avec des travaux répétés pendant le cursus et contextualisés à une matière.

Au-delà des contraintes d'un apprentissage répété dans le temps, je dois évoquer les limites de mon action sur les étudiants du fait des limites de mes compétences disciplinaires en économie et en gestion. Ceci constitue un frein indéniable à l'approfondissement de la contextualisation des activités du séminaire (notamment dans l'actualisation des sujets de recherche, la critique des résultats – les variantes disciplinaires de détermination de la qualité d'une information – et leur mise en perspective par rapport aux courants économiques

ou théories et techniques financières). Un partenariat avec un enseignant économiste serait donc, dans les références à la production scientifique de la discipline et les TP de recherche et de sélection bibliographiques, un atout important.

Enfin, une limite quantitative intervient également dans les possibilités de tutorat des activités pratiques et de suivi personnalisé des travaux des étudiants (les méthodes du séminaire sont difficilement transposables à de grands groupes).

5. Quelques pistes de travail et questions ouvertes

Le panorama que j'ai brossé des lacunes informationnelles des étudiants peut paraître bien sombre et rendre la question de la recrudescence des actes de plagiat presque inéluctable. Je crois néanmoins qu'il y a de réelles perspectives d'amélioration des compétences de notre public par la réintroduction ou l'amplification de la visibilité des écrits scientifiques (et des réflexions auxquelles ils peuvent donner lieu) dans les cursus.

Une éthique intellectuelle et scientifique est à remettre au centre des enseignements ainsi que dans les habitudes des étudiants dès la première année, peut-être au travers d'une « culture de campus » alimentée par l'ensemble des acteurs et des services pédagogiques¹³. Chaque enseignant a donc un rôle à jouer dans ce mouvement culturel : en donnant une transparence maximale à ses pratiques, aux références bibliographiques et au dialogue entre les sources qui l'ont aidé à construire son cours, celui-ci va certainement favoriser l'acculturation de son auditoire au monde de l'IST qui s'oppose radicalement au plagiat.

Ceci rejoint également la problématique de l'affiliation des étudiants à l'enseignement supérieur et à ses exigences (pour reprendre un thème cher à Alain Coulon qui fait par ailleurs de la méthodologie de la recherche documentaire une

¹³ À l'exemple d'un certain nombre d'universités américaines. Sur l'aspect de la « culture de campus » en matière d'éthique et d'intégrité académique et le rôle que peuvent y jouer les bibliothécaires, voir LAMPERT Lynn D., *op. cit.* [n.1], p. 60-71. L'Université de Genève a également travaillé sur la relation entre plagiat, valeurs académiques et pédagogie ; elle a formulé des propositions intéressantes synthétisées dans COMMISSION ÉTHIQUE-PLAGIAT DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE, *La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants* [en ligne], Genève : Université de Genève, 2008 [réf. du 12 janvier 2008]. Disponible sur : <http://responsable.unige.ch/rapportunige/RapportPlagiat_Unige2008.pdf>.

valeur structurante de ce phénomène à la base de la réussite académique¹⁴).

Cet éveil culturel de notre public aura en outre toutes les chances d'être sanctionné dans ses pratiques informationnelles par la multiplication des partenariats entre enseignants et bibliothécaires dans des programmes de formation à la recherche documentaire.

Il est en effet largement prouvé qu'un travail disciplinaire proposé par un enseignant – avec un besoin d'information bien défini et évalué – conjugué aux compétences techniques d'un bibliothécaire (le *Discipline Based Approach* des anglo-saxons) donnent les meilleurs résultats en matière d'acquisitions de compétences informationnelles par les étudiants¹⁵.

La prévention du plagiat me semble donc bien devoir primer sur une politique répressive.

Celle-ci doit néanmoins être également envisagée par les institutions et appliquée dans les cas qui la nécessitent. Des logiciels de détection du plagiat sur Internet se multiplient et devraient, après concertation des acteurs pédagogiques sur le choix et les modalités d'utilisation de ces moyens de contrôle, être mis à la disposition des enseignants pour une défense légitime de l'intégrité académique.

Les questions que j'adresse aux membres de l'atelier sont les suivantes :

Comment transformer la valeur négative de l'évitement du plagiat en une éthique positive de travail scientifique valorisant les étudiants ? Par quels moyens élever celle-ci à une « culture de campus » ?

¹⁴ Voir COULON Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica, 2005, p. 213-217.

¹⁵ Voir MAURER Isabelle et GILARDI-MONNIER Marinette, « Agir, évoluer, diversifier... Dix ans de formation des usagers à la Bibliothèque des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève (BSES) », dans CHEVILLOTTE Sylvie (dir.), *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2004, p. 75-87 ; THIRION Paul, « L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve ? », *Ibidem*, p. 151-177 ; MITTERMAYER Diane et QUIRION Diane, *op. cit.* [n.10] ; voir également les avantages du *Discipline Based Approach* dans LAMPERT Lynn D., *op. cit.* [n.1], p. 84-87 et 93-97.

Comment rendre plus transparent le « débat d'idées » et le dialogue des sources au sein des cours ? Comment y faire participer les étudiants ?

Quelle place réserve-t-on dans les cursus au développement de l'esprit critique et scientifique de notre public (notions souvent théoriques par manque de précision d'activités, d'objectifs et d'évaluations) pour des travaux de recherche, d'analyse, de synthèse et de rédaction de l'IST dont le mémoire est parfois le seul témoin ?

Comment intégrer davantage les bibliothécaires dans les politiques institutionnelles de lutte contre le plagiat et favoriser les partenariats de formation documentaire avec les enseignants à l'usage du public étudiant ?

6. Bibliographie

COMMISSION ÉTHIQUE-PLAGIAT DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE, *La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants* [en ligne], Genève : Université de Genève, 2008 [réf. du 12 janvier 2008]. Disponible sur : <http://responsable.unige.ch/rapportunige/RapportPlagiat_Unige2008.pdf>.

COULON Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica, 2005, 240 p.

FRÉDÉRIC François, BLONDEEL Sébastien, « DOCUPOLE : expérience de développement d'un cours en ligne pour la formation documentaire à destination des étudiants de l'enseignement supérieur », dans *Cahiers de la documentation*, vol. 61/4, décembre 2007, p. 20-28.

GIEZENDANNER François Daniel, *Le plagiat dans les systèmes éducatifs : pré-rapport* [en ligne], Genève : Service Écoles- Médias (SEM), 2007 [réf. du 7 janvier 2009]. Disponible sur : <<http://www.edu.ge.ch/sem/documentation/documents/plagiat.pdf>>.

LAMPERT Lynn D., *Combating Student Plagiarism : An academic librarian's guide*, Oxford, Chandos Publishing, 2008, 183 p.

MAUREL-INDART Hélène, *Plagiats, les coulisses de l'écriture*, Paris, La Différence, 2007, 282 p.

MAURER Isabelle, GILARDI-MONNIER Marinette, « Agir, évoluer, diversifier... Dix ans de formation des usagers à la Bibliothèque des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève (BSES) », dans CHEVILLOTTE Sylvie (dir.), *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2004, p. 75-87.

MITTERMAYER Diane et QUIRION Diane, *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises* [en ligne], Québec : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), 2003 [réf. du 6 janvier 2009]. Disponible sur : <<http://www.crepucq.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>>.

SCHEEPERS Caroline, *Le Travail de fin d'études : quelles compétences, pour quelle formation ?*, Bruxelles, Labor, 2002, 167 p.

SIX DEGRES, COMPILATIO.NET ET SPHINX DEVELOPPEMENT, *Les usages d'Internet dans l'enseignement supérieur : De la documentation... au plagiat* [en ligne], Le Bourget-du-Lac, Six Degrés, 2006 [réf. du 7 janvier 2009]. Disponible sur : <http://www.compilatio.net/files/sixdegres-sphinx_enquete-plagiat_fev06.pdf>.

THIRION Paul, « L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve ? », dans CHEVILLOTTE Sylvie (dir.), *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2004, p. 151-177.

THIRION Paul, POCHET Bernard (Dir.), *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : rapport de synthèse* [en ligne], Bruxelles : CIUF-EduDOC, 2008 [réf. du 6 janvier 2009]. Disponible sur : <<http://www.edudoc.be/synthese.pdf>>.

Annexe : les questions du test final de DOCUPOLE

1. Si je veux trouver des articles de revues sur « La popularité des jeux vidéos », je cherche dans : (une seule réponse possible)
 - a) Le catalogue de la bibliothèque
 - b) Une base de données
 - c) Un moteur de recherche (Google, Yahoo...)
 - d) Les revues imprimées ou électroniques de la bibliothèque

2. Vous faites une recherche dans le catalogue de la bibliothèque en utilisant les mots « traitement des eaux usées ». Aucun document n'est retrouvé par l'ordinateur. Qu'en déduisez-vous ? (une seule réponse possible)
 - a) La bibliothèque n'a pas de document sur le sujet
 - b) Je n'ai pas utilisé les bons mots
 - c) Tous les documents sur ce sujet sont prêtés
 - d) Le système est en panne

3. Pour aborder un sujet avec lequel je ne suis pas familier, parmi les documents suivants, je consulte d'abord : (une seule réponse possible)
 - a) Une revue
 - b) Une encyclopédie
 - c) Une base de données
 - d) Un livre

4. Vous devez effectuer une recherche dans une base de données en psychologie portant sur : « L'effet des relations familiales sur les résultats scolaires des élèves à l'école primaire ». Lequel des ensembles de mots utiliserez-vous ? (une seule réponse possible)
 - a) relations familiales, résultats scolaires, école primaire
 - b) relations familiales, résultats scolaires
 - c) effet, relations familiales, résultats scolaires
 - d) effet, relations familiales, résultats scolaires, école primaire

5. Laquelle des références bibliographiques suivantes décrit un article de revue ? (une seule réponse possible)
 - a) TARRAB, G. & PELSSER R. (1992), *Le Rorschach en clinique et en sélection*, Marseille, Hommes et perspectives.
 - b) PEAUCELLE, J.-L. (2001), La recherche française en systèmes d'information : comparaison avec les Etats-Unis, *Systèmes d'information et management*, 6(3), 5-30.
 - c) BOUDON, P. (1991), L'architecture des années 30, ou l'inversion des signes, in R. ROBIN (Ed.) *Masses et culture de masses dans les années 30* (pp. 137-162), Paris, Éditions ouvrières.

- d) TELLIER, Y. & TESSIER R. (dir.) (1990), *Priorités actuelles et futures*, in *Changement planifié et développement des organisations* (Vol. 2, pp. 132-189), Ste-Foy (Qué.), Presses de l'Université du Québec.
6. Un moteur de recherche (Google, Yahoo...) ne permet pas de trouver : (une seule réponse possible)
- Les livres disponibles à la bibliothèque
 - Des renseignements biographiques sur des personnalités connues
 - Des catalogues de produits
 - De l'information sur les entreprises
7. Mon amie m'a suggéré de lire un article publié dans Guide Internet du mois de novembre 2001 : « La console Xbox de Microsoft », par M. Pelletier. Pour vérifier la disponibilité de cet article à la bibliothèque, je cherche dans le catalogue sous : (une seule réponse possible)
- Guide Internet
 - Pelletier M.
 - La console Xbox de Microsoft
 - Les réponses (a), (b), et (c) sont bonnes
8. Pour trouver à l'aide d'un moteur de recherche (Google, Yahoo...) des documents sur « L'impact de l'amincissement de la couche d'ozone sur la santé », j'utilise les mots : (une seule réponse possible)
- impact, amincissement, couche d'ozone, santé
 - couche d'ozone, santé
 - couche d'ozone
 - cancer de la peau, couche d'ozone
9. Pour repérer un grand nombre de documents sur mon sujet, je peux inclure des synonymes (mots qui ont le même sens) dans mon expression de recherche. Pour réunir ces synonymes, j'utilise : (une seule réponse possible)
- ET
 - +
 - SAUF
 - OU
10. Vous avez trouvé un livre portant exactement sur le sujet qui vous intéresse. Quelle section du livre allez-vous consulter pour trouver d'autres documents sur le sujet ? (une seule réponse possible)
- Le glossaire
 - L'index
 - La bibliographie
 - La table des matières

11. Pour trouver tous les documents sur J. Tolkien dans le catalogue de la bibliothèque, je fais une recherche : (une seule réponse possible)
 - a) Par titre
 - b) Par éditeur
 - c) Par sujet
 - d) Par auteur
12. J'utilise un métamoteur de recherche tel Copernic, Vivisimo, Dogpile ou MetaCrawler pour : (une seule réponse possible)
 - a) Lancer une requête dans plusieurs moteurs de recherche simultanément
 - b) Exécuter la recherche dans tous les sites Web existants
 - c) Étendre la recherche à des sites Web de langues étrangères
 - d) Exécuter la recherche dans toutes les bases de données disponibles à la bibliothèque
13. Pour trouver l'information la plus récente sur la toxicomanie, je consulte : (une seule réponse possible)
 - a) Un livre
 - b) Une revue scientifique
 - c) Une encyclopédie
 - d) Un dictionnaire
14. Vous devez faire un travail portant sur « Le traitement de la dépression », quelle stratégie de recherche trouvera le plus petit nombre de documents ? (une seule réponse possible)
 - a) dépression et psychothérapie
 - b) dépression ou psychothérapie ou antidépresseurs
 - c) dépression et psychothérapie et antidépresseurs
 - d) dépression
15. Le catalogue de la bibliothèque permet de trouver, entre autre(s) : (plusieurs réponses possibles)
 - a) Tous les titres des livres disponibles à la bibliothèque
 - b) Tous les titres des livres disponibles sur le marché
 - c) Tous les titres des articles de revues disponibles à la bibliothèque
 - d) Tous les titres des revues disponibles à la bibliothèque
16. Parmi les caractéristiques qui permettent d'évaluer la qualité d'un site Internet on retrouve : (plusieurs réponses possibles)
 - a) La date de publication est mentionnée
 - b) L'auteur est connu dans le domaine
 - c) La responsabilité du site est clairement indiquée
 - d) Il est accessible rapidement

17. Vous trouvez des articles de revues et des pages Web qui présentent des opinions sur un sujet d'actualité. Vous désirez utiliser cette information pour rédiger votre travail. Dans quel(s) cas devez-vous faire référence à la source d'où vient l'information ? (plusieurs réponses possibles)
- Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'un article de revue
 - Quand je reproduis mot à mot un paragraphe d'une page Web
 - Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans un article de revue
 - Quand j'écris dans mes propres mots ce qui est dit dans une page Web
18. Parmi les énoncés suivants, identifiez celui ou ceux décrivant bien les articles publiés dans les revues scientifiques ? (plusieurs réponses possibles)
- Ils présentent de l'information scientifique vulgarisée
 - Ils fournissent une liste de références
 - Ils décrivent la méthodologie de recherche utilisée
 - Ils ont été évalués par un comité de lecture avant publication

Le plagiat à l'heure d'internet

Rachid Safi

« Le plagiat est nécessaire, le progrès l'impose »

Plagiat¹ : « action de plagier. Plagier : piller des œuvres d'autrui en donnant pour siennes les parties copiées. »

« Copier, c'est plagier ! Plagier, c'est frauder ! »

Plagiaire² : « n et adj. Emprunté (1555) au latin *plagiarius*; nom d'agent qui désigne celui qui vole les esclaves d'autrui ou celui qui achète ou vend comme esclave une personne libre ; le mot s'emploie adjectivement au figuré en parlant d'un auteur qui en pille un autre. (...) Par suite *plagios* [= oblique] s'est employé au figuré pour 'qui emploie des moyens équivoques, qui est fourbe' (...). *Plagiaire* a été introduit en français pour désigner, en arts et littérature, la personne coupable d'un emprunt abusif à une œuvre originale. »

¹ le Petit Larousse, 1998.

² *Dictionnaire historique de la langue française* (sous la direction d'Alain REY), Paris, 2000, t.2, p. 2765.

La question du plagiat ou dans sa version numérique du « copier/coller », nous pose les questions de la relation à l'apprentissage, au savoir et plus largement à la connaissance. Le plagiat a toujours existé et qu'on l'admette ou non, fut à une certaine époque fort « limité » dans la mesure où l'accès au savoir était lui-même restreint et presque réservé aux élites. Il s'impose dans un double mouvement historique et sociologique : une certaine « démocratisation » de l'enseignement, la massification de l'école, l'irruption de nouvelles technologies de l'information et de la communication – principalement Internet³ – qui s'accompagnent de nouvelles relations à la culture, à la lecture, à l'écriture et à la connaissance en général.

Le plagiat pour ce qui nous concerne, se pose principalement par rapport à l'écrit. Nous savons également que, pour pouvoir écrire, il faut avoir beaucoup lu⁴ ! Pour me limiter au champ disciplinaire des sciences sociales dans lequel je donne et fait mon enseignement, l'expérience me fait dire que les meilleurs travaux écrits sont ceux des étudiants qui lisent, et qui en font la preuve dans leurs écrits.

Les étudiants, dans leurs travaux, font la démonstration quadruple de la lecture, de la compréhension, de l'appropriation et de l'exploitation du vocabulaire, concepts, pensées et théories, pour être à même de mener à bien un exercice d'écriture quelconque. Cet exercice maîtrisé parce que répété et appris, permet aux étudiants de s'approprier le savoir et la connaissance. L'usage des procédés de la citation, de l'inspiration, de la paraphrase n'enlève rien à la qualité d'un travail écrit, pour autant que toutes les règles en matière de sources et de références bibliographiques soient respectées.

Si seulement une minorité des étudiants réussit bien cette épreuve⁵, il n'en reste pas moins avéré que l'incorporation de l'habitus de l'écrit, aussi contraignante soit-elle, éloigne les étudiants de l'improvisation hasardeuse, du

³ Dans une certaine mesure, dans les publications écrites (livres, revues scientifiques, travaux de fin d'études, etc.), l'usage du plagiat pouvait être facilement décelé et donc était contrôlable. L'arrivée d'Internet a bouleversé la donne, dans la mesure où cette manne de ressources est « infinie ».

⁴ Il va de soi que certains ont plus de facilité à remplir des pages blanches que d'autres ; il n'empêche qu'ils ont tous besoin de s'approprier tout un arsenal conceptuel propre à ce champ et, pour ce faire, ils doivent tous beaucoup lire !

⁵ Il va de soi que nous ne sommes pas à l'abri de plagiaires fourbes ! Et qu'on n'arrive pas à les déceler ! Il s'agit alors de malhonnêtetés intellectuelles et de fraudes !

plagiat « honteux », tout en leur permettant d'aborder la question de l'écriture avec une posture méthodologique construite et autonome.

Cette autonomie par rapport à l'écrit s'exprime à l'instar de l'habitus de P. Bourdieu qui lui donnait cette acception : « ensemble de dispositions durables, génératrices de pratiques et représentations », acquis au cours de la socialisation individuelle et « collective » propre à l'histoire de tout un chacun.

La pratique de l'écrit est l'habitus⁶ qui permet aux étudiants comme à d'autres, d'entrer dans un processus de création non « assistée par le plagiat »(CAPP). Ce savoir-faire peut aller jusqu'à rendre « l'épreuve de l'écrit », apprivoisée et donc socialisée. L'angoisse paralysante de la page blanche, inhibitrice de tout processus inventif, est souvent surmontée.

S'il est possible donc d'en finir, du moins partiellement, avec les pratiques du plagiat, alors un autre enseignement est à inventer, pour une école qui reste aussi à inventer. Cette école devrait mettre la population scolaire dans les conditions d'une intégration-assimilation de savoirs et savoir-faire relatifs à l'écriture, pour qu'elle puisse incorporer le long habitus de l'écrit comme compétence acquise et mise en pratique lors de travaux écrits.

Combattre le plagiat oui, mais comment ? Dans quelles conditions ? Avec quels moyens ? Le travail doit se faire en amont comme en aval des trajectoires scolaires.

Dans cette perspective et à l'âge des technologies de la communication et de l'information, l'enseignement est à repenser de fond en comble, en termes de fond et de forme.

Le système scolaire exige des étudiants, des travaux « originaux », mais que met-on en place pour que cette exigence soit remplie ? Autrement dit, qu'est-ce que l'enseignement met en place pour apprendre les méthodologies, les méthodes et les techniques des écrits scolaires, académiques et scientifiques ?

Si des initiatives et des bonnes pratiques existent ci et là, elles restent insuffisantes au regard des difficultés rencontrées par les acteurs du terrain, qu'ils

⁶ Rien ne nous interdit de penser la question du plagiat comme un habitus, mais un habitus déviant.

soient étudiants, enseignants, chercheurs⁷, etc...

À l'heure de la culture diffuse et intégrée de « la société du spectacle⁸ », pour le système scolaire, la question de l'écrit doit être considérée avec gravité et sérieux. Nous le savons tous ici : il y a « péril en la demeure ». Il en va de l'avenir culturel et créatif de notre civilisation.

Cette « entreprise » est possible pour autant que le politique prenne conscience de l'ampleur des dégâts que peuvent causer les pratiques du plagiat. Dans l'hypothèse où s'institue une autre politique de l'enseignement⁹, les acteurs de première ligne auront tout intérêt à se remettre en question et à changer leurs pratiques pédagogiques.

La question de l'écrit doit être enseignée très tôt dans le cursus scolaire. La prévention du plagiat, nous l'avons déjà dit, passe par l'appropriation culturelle, par les étudiants, des compétences fondamentales indispensables à la vie dans une société « démocratique ». Cette appropriation passe par l'enseignement de la méthodologie de l'écrit dès le secondaire, pour qu'elle soit déclinée dans les études supérieures en fonction des disciplines enseignées et de leurs exigences respectives par rapport aux travaux écrits demandés aux étudiants.

Les enseignants seront également à même de montrer, aux étudiants, comment on dépasse l'angoisse de la page blanche, que l'écrit n'est pas chose aisée et qu'il arrive souvent qu'il faille revoir sa version, la réécrire plusieurs fois avant d'atteindre le définitif, le meilleur du moment¹⁰ !

⁷ « *Publish or perish* » - Publier ou mourir. La règle impitoyable qui s'applique aux chercheurs, évalués à l'aune du nombre d'articles acceptés par des revues spécialisées, constitue-t-elle un pousse-au-crime ? C'est ce que tend à montrer une enquête sur le plagiat scientifique, relatée dans l'édition du jeudi 24 janvier de l'une des plus éminentes de ces revues, *Nature* (cité dans *Un logiciel contre le plagiat scientifique*, *Le Monde*, 25.01.08).

⁸ DEBORD G. E., *La société du spectacle*, Éd. Champ libre, Paris, 1971.

⁹ Ce n'est pas le lieu pour en parler ; néanmoins, notons au passage qu'une politique d'enseignement digne de ce nom, doit être réalisée en dehors de tout imaginaire marchand et il en va de même pour nous, pour tout ce qui est de l'ordre du service public.

¹⁰ Voir à ce propos Howard S. BECKER, *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Éd. Economica, Paris, 2004.

Dans ce contexte, la pratique de l'écrit devient une culture, un habitus incorporé, à l'instar du comédien de théâtre qui incorpore les techniques du corps pour pouvoir accomplir son art et jouer son rôle. Si la culture de l'écriture favorise les pratiques diverses et récurrentes relatives à l'écrit, elle en fera, au fil du temps, une tradition.

L'écriture peut être comprise comme un mouvement circulaire et dynamique : l'écriture est à la fois culture, pratiques sociales et tradition.

Il est probable que ce genre d'ambition n'en finira pas tout à fait avec les pratiques du plagiat, mais il peut légitimement les combattre pour les marginaliser.

Si l'habitus du plagiat est à proscrire et à combattre avec la plus grande fermeté, il n'en reste pas moins à l'ordre du jour. Et quand bien même il a toujours existé, aujourd'hui, il prend de l'ampleur dans la société du spectacle, dans la culture des écrans et de l'image. Celle-ci¹¹ envahit le tout social, le transformant en une « imagesphère » qui a pour devise : « ce qui apparaît est bon, ce qui est bon apparaît »¹². En dévalorisant le support écrit, et ceci, volontairement ou involontairement et/ou consciemment ou inconsciemment¹³!

Que dire d'autre ? Et surtout que faire face à cette culture du plagiat en train de se développer sous nos yeux ? Si elle est certes favorisée par la culture internet – dont les contenus sont incontrôlables (est-il possible de tout connaître, recenser et ceci, même avec un logiciel anti-plagiat ?) – nous, professionnels de l'enseignement (bibliothécaires, documentalistes, chercheurs, professeurs,...), nous avons le devoir de prendre à bras le corps le phénomène avant qu'il ne soit trop tard !

¹¹ « Le spectacle n'est pas un ensemble d'images, mais un rapport social entre des personnes médiatisées par des images », G. E. DEBORD, *op. cit.* [n.8], p. 10.

¹² G. E. DEBORD, *op. cit.* [n.8], p. 10.

¹³ En témoignent les télérealités (*Star Academy*, par exemple) où l'on entend des propos tels que « les professeurs vont procéder à l'évaluation des élèves académiciens ... !! ?? »... Et la publicité qui sape l'autorité scolaire : voir un spot pour des GSM sur la RTBF, ayant pour décor le professeur de mathématique faisant son cours scotché au tableau, pendant que les élèves sont en train d'écrire des SMS.

J'entends déjà les objections : mais comment ? Que faire ? Avec quels moyens ? Comment repérer les plagiats alors que je dois corriger parfois des centaines de travaux écrits ?

Ces questions, je me les suis posées et je me les pose encore. Individuellement. Je ne peux apporter que des réponses bricolées et fragmentaires. La réponse doit être institutionnelle et construite collectivement pour être comprise.

Le plagiat n'est pas une fatalité ni une nature humaine, mais une construction sociale et historique, que nous avons – nous, les professionnels – à comprendre et à expliquer, en menant des recherches¹⁴ « scientifiques » sur la problématique du plagiat. Mais, il ne suffit pas de comprendre éventuellement les causes du phénomène, il faudrait également se « mouiller la chemise » et agir dessus !

À l'instar de l'enseignement des mathématiques où il y a des problèmes à résoudre, avant tout, il faut maîtriser les définitions, les théorèmes, les règles des démonstrations, faire des applications et des exercices plusieurs fois de suite pour pouvoir en maîtriser la culture. Il en va de même pour la culture de l'écrit.

En effet, l'apprentissage de l'écriture a aussi ses définitions, ses règles, son vocabulaire à connaître, ses problèmes à surmonter. « Le bon » professionnel, quel que soit son domaine d'action, doit pouvoir transmettre les « ficelles du métier » d'écriture à ses étudiants. Sinon comment voulez-vous qu'ils fassent, s'il ne leur a jamais montré, expliqué, démontré, comment ça fonctionne ?

« Cessons de dire que les élèves sont en difficulté, examinons plutôt ce qui les a mis en difficulté »¹⁵.

C'est avec cette citation que je vais clore – provisoirement – ma modeste contribution à cette problématique cruciale pour nous tous.

« Copier, piller !! » « Copier, coller, piller !! Il en restera toujours quelque chose »

¹⁴ À ce sujet, une recherche-action sur une expérience d'écriture collective (élèves et professeurs) serait intéressante à mener avec une classe de 20 étudiants maximum.

¹⁵ Stella BARUK, *Le goût des maths, une affaire de langue* (cité dans *Le Monde*, 12.09.08).

« Copié – collé » : un manque de formation

Une expérience d'apprentissage à la recherche documentaire, menée avec des étudiants de 1^{ère} année de bachelier Assistant social

Michèle Moreau

1. Introduction

Depuis plus de 20 ans, je travaille comme bibliothécaire à l'École Ouvrière Supérieure qui forme des assistants sociaux. École de la dernière chance, l'EOS travaille dans une optique progressiste et met en place des outils de remédiation adaptés à un public étudiant hétéroclite.

En effet, la population scolaire présente un profil d'étudiants souvent peu qualifiés : étudiants issus de conflits guerriers (de nombreux réfugiés), étudiants qui n'ont pas terminé leur cursus secondaire (candidats entrés par examen d'admission), travailleurs qui ont quitté les bancs de l'école depuis longtemps (section à horaire décalé), bref l'équipe pédagogique a depuis longtemps fait son deuil des pré-requis espérés à l'entrée de l'enseignement supérieur¹.

Le cursus de 1^{ère} année de bachelier contient, dans cet esprit, un cours de « méthodologie de la rédaction du rapport social » qui se limite bien souvent à une didactique élémentaire du français écrit (voire oral). En 2008, je me vois attribuer cette charge de cours, étant romaniste de formation. J'en profite, enfin, pour y insérer une didactique de la recherche documentaire.

2. Mes observations de départ déterminent d'emblée mes objectifs

À l'issue d'un test de français, je constate les lacunes et formule dans mes objectifs, le souhait suivant : « à l'issue des 15 heures de didactique du français, les étudiants doivent être à même de remettre en fin d'année un travail écrit correct (orthographe et syntaxe), rédigé hors classe, dont le sujet est lié à une

¹ Voir à ce sujet l'enquête de EduDOC-CIUF en Communauté française de Belgique : THIRION P. et POCHE B., Quelles compétences documentaires et informationnelles à l'entrée dans l'enseignement supérieur ?, dans Cahiers de la documentation de l'ABD, décembre 2008, n°4.

discipline». Il s'agit essentiellement de faire prendre conscience aux étudiants qu'il est inadmissible de présenter un travail rédigé à domicile, rempli de fautes d'orthographe (attitude qui se manifeste encore en 3^{ème} année de bachelier lors du dépôt des TFE !).

J'ajoute un objectif lié à la didactique de la recherche documentaire : « à l'issue de 15 heures de didactique de recherche documentaire, les étudiants doivent pouvoir faire preuve d'une recherche documentaire et doivent être capables d'intégrer les informations trouvées dans leur travail – présenté ci-dessus – en maîtrisant les techniques de la bibliographie et des notes de bas de page ».

3. L'évaluation de ces objectifs, en deux temps

Une évaluation certificative consiste en un rapport de visite du fort de Breendonk :

les étudiants ont effectué la visite (dans le cadre du cours de « Visites sociales ») ;

une recherche documentaire a été effectuée en classe collectivement (rapide parcours des sites internet portant sur le sujet) ;

la méthode d'intégration des informations a été étudiée via le cours DOCUPOLE (voir plus loin).

Une évaluation formative

Le même exercice avait déjà été réalisé pendant l'apprentissage : les étudiants devaient rédiger correctement un travail écrit et documenté sur le conflit social du Carrefour de Bruges (en lien avec le cours de « droit du travail »).

Des corrections individualisées leur ont permis de procéder par essais et erreurs dans une volonté de progression : certains étudiants s'y sont repris à trois fois avant de comprendre et d'assimiler les techniques des notes de bas de page et de la bibliographie.

L'évaluation formative d'un premier groupe de 29 étudiants, testés très faibles en français, a montré que :

13 étudiants ont satisfait aux objectifs en fin d'apprentissage ;

7 étudiants ont réalisé le travail sans atteindre les objectifs (mais c'est principalement l'objectif de la maîtrise du français qui n'est pas atteint) ;

8 étudiants n'ont pas rentré le travail mais ont demandé un délai (pas reçu à ce jour) ;

1 étudiant a commis un plagiat volontaire de tricherie.

Je ne peux pas vous communiquer à ce jour les résultats de l'évaluation certificative (travail à remettre pour le 6 mars).

4. Quelles méthodes d'apprentissages pour atteindre les objectifs ?

Des conditions matérielles et pédagogiques incontournables sont nécessaires pour mettre en place des apprentissages efficaces :

travail en petits groupes (maximum 30 étudiants) ;

un laboratoire informatique (nous disposons d'un laboratoire de 30 PC connectés à internet) ;

un projecteur Data pour accompagner les étudiants dans leurs explorations informatiques ;

un enseignant formé à la recherche documentaire (obtention d'un certificat d'aptitude à gérer les bibliothèques, expérience professionnelle à la Bibliothèque Royale et bien sûr mon expérience de plus de 20 ans comme bibliothécaire dans l'établissement).

Un outil innovant : DOCUPOLE, développement d'un cours en ligne pour la formation documentaire à destination des étudiants de l'enseignement supérieur

« Le cours en ligne DOCUPOLE a été développé par les bibliothécaires du Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie, dans le cadre du projet COUPOLE. L'objectif était de produire un cours d'alphabétisation documentaire destiné à tout étudiant commençant des études supérieures qui est confronté à un travail de recherche, quel que soit le type ou l'orientation des études suivies. Mettant essentiellement l'accent sur la pratique de recherche, le cours permet à l'étudiant d'acquérir une méthode de recherche et de l'expérimenter grâce à des exercices concrets dans des ressources documentaires accessibles en ligne. Divers tests lui permettent d'estimer son niveau et d'évaluer l'acquisition de nouvelles compétences. Des outils (glossaire, répertoire, forum) complètent les modules d'apprentissage. Des éléments d'analyse de l'usage du cours, encore

fragmentaires certes, permettent cependant de tirer des premiers enseignements, tant en ce qui concerne la construction du cours que les comportements de recherche des utilisateurs. Un défi majeur reste posé : celui de l'utilisation et de l'efficacité pédagogiques d'un cours en ligne »².

Lors de la création de ce cours en ligne, nous avons reçu une formation pédagogique dispensée par le Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique (Labset) de l'Université de Liège. Ce dispositif nous a permis de concevoir, de manière innovante, un outil en ligne qui présentait des caractéristiques inédites :

la possibilité de suivre les étudiants en ligne par un système de tutorat mais également en présentiel – c'est ce dernier mode que j'ai adopté cette année ;

une didactique basée sur des méthodes actives et des stratégies pédagogiques variées qui constituent des combinaisons de 8 modèles enseignement/apprentissage de base.

Ainsi, 4 modules du cours DOCUPOLE s'articulent autour des compétences suivantes³.

Module « Type de documents » : objectif

Temps estimé : 15 minutes

À la fin de ce module, vous devriez être capable d'identifier les différents types de documents existants et de trouver le(s) type(s) de documents le(s) plus approprié(s) pour répondre à votre besoin documentaire.

Des exercices vous permettront de tester vos (nouvelles) connaissances.

² FRÉDÉRIC Fr. et BLONDEEL S., *DOCUPOLE : expérience de développement d'un cours en ligne pour la formation documentaire à destination des étudiants de l'enseignement supérieur*, dans *Cahiers de la documentation de l'ABD*, décembre 2007, n°4.

³ Pour se connecter : Site de l'Université virtuelle de l'ULB « uv.ulb.ac.be » - puis cliquer sur « connexion » et introduire l'ID « docupole » et le mot de passe « docupole ».

Module « Comment chercher ? » : objectif

Temps estimé : 90 minutes

À la fin de ce module, vous devriez être capable de définir les différentes étapes d'une recherche d'information et de localisation de la documentation.

- Vous aurez compris l'importance
 - de cerner votre besoin d'information,
 - de préparer votre recherche en reformulant clairement votre question en mots-clés,
 - d'enrichir ceux-ci à l'aide de synonymes et de traduction en anglais,
 - de construire une équation de recherche en combinant plusieurs termes à l'aide d'opérateurs booléens,
 - de limiter la recherche par date et par type de document.
- Vous serez en mesure de consulter une base de données bibliographiques en ligne et d'en extraire les références pertinentes pour votre sujet.

Les périodiques électroniques sont mentionnés à titre informatif.

- Après vous avoir exposé les manipulations de base de la consultation des catalogues, nous vous montrerons par quelques exemples la façon la plus simple de vérifier la présence d'un livre et d'un article de revue dans une bibliothèque. Enfin, nous vous initierons brièvement au repérage des documents in situ.

Des exercices vous permettront de :

- formuler des équations documentaires à soumettre à une ressource bibliographique,
- consulter une base de données en ligne,
- explorer plusieurs catalogues de bibliothèques.

Module « Comment sélectionner ? » : objectif

Temps estimé : 60 minutes

À la fin de ce module, vous disposerez d'outils vous permettant de juger de la pertinence ou non de l'information obtenue. Vous pourrez repérer les critères

de sélection de l'information (auteur, éditeur, comité de lecture, adresse et notoriété d'un site internet...).

Ce module comprend deux exercices qui vous permettront de tester vos (nouvelles) connaissances et compétences. Il vous propose en outre une exploration libre dans des ressources en ligne afin d'expérimenter ces nouvelles compétences.

Module « Comment intégrer l'information obtenue ? » : objectif

Temps estimé : 30 minutes

À la fin de ce module, vous devriez être capable de rédiger une référence et une bibliographie complète. Vous saurez comment intégrer l'idée d'autrui dans votre production personnelle, par la citation et les notes de bas de page.

Vous saurez quelles sont les formes de plagiat et comment les éviter.

Des exercices vous permettront de tester vos (nouvelles) connaissances.

C'est dans ce module que la notion de plagiat est expliquée aux étudiants. Il leur est proposé des exemples concrets de comportements plagiaires :

Qu'est-ce que le plagiat et comment l'éviter ?

La Libre Belgique du lundi 20 février 2006 consacre un article au problème du plagiat.

« *Internet, c'est le choix de la facilité* », titre de l'article ; s'ensuit un constat inquiétant : « De nombreux étudiants pillent allègrement les sites Internet ; ils sont contre le plagiat mais y succombent souvent, faute de temps. » Un étudiant témoigne : « Par manque de temps, les étudiants copient-collent les documents [...] Je pense qu'Internet ôte les scrupules car on ne pense guère à l'auteur du texte, qu'on ne retrouve parfois même plus. »

Si le plagiat est renforcé par le phénomène internet, il n'est cependant pas un phénomène nouveau ! Déjà, Voltaire se plaignait du plagiat : « Le véritable plagiat est de donner pour vôtres les ouvrages d'autrui, de coudre dans vos rapsodies de longs passages d'un bon livre avec quelques petits changements. Mais le lecteur éclairé, voyant ce morceau de drap d'or sur un habit de bure, reconnaît bientôt le voleur maladroit. » écrit-il dans son *Dictionnaire philosophique*.

En effet, quels sont les comportements qui peuvent être taxés de « plagiat » et qui donc entraîneront les sanctions de vos établissements d'enseignement (voir vos Règlements d'études !)?

- Copier-coller un texte trouvé sur internet, sans en mentionner la provenance.
- Reprendre le travail d'un étudiant de l'année précédente et le transformer légèrement.
- Reprendre les idées développées par un auteur dans un livre, sans faire référence à cet auteur.
- Citer des statistiques dans son travail, sans en mentionner l'origine.
- Donner des informations historiques, sans citer ses sources.
- Faire rédiger un travail par une autre personne.

Il n'est pas interdit de s'inspirer d'autrui (au contraire, un travail abondamment illustré par vos recherches sera très apprécié) mais il est formellement interdit de ne pas mentionner ses sources (en notes de bas de page et reprises ensuite dans la bibliographie).

La présence de nombreuses notes de bas de page et de renvois à des références renforce le caractère scientifique d'un travail.

Quels sont les événements d'apprentissage proposés dans ces différents modules ?⁴

Le Labset identifie 8 méthodes d'apprentissage principales :

Reproduire : apprendre en imitant quelqu'un.

Recevoir : apprendre par transmission-réception.

S'exercer : apprendre en s'entraînant.

⁴ Pour plus d'informations : consulter le site de l'Agence Wallonne des Télécommunications, le portail des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), (consulté le jeudi 22 janvier 2009), « E-learning, formation et recherche », <http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,gui,010,015>.

Explorer : apprendre en cherchant de l'information.

Expérimenter : apprendre en testant des hypothèses.

Débattre : apprendre en développant de nouvelles solutions.

S'auto-évaluer : apprendre en s'auto-évaluant.

Ces différentes méthodes ont été exploitées à travers les différents exercices et tests créés dans DOCUPOLE. Elles contribuent à rendre les étudiants actifs et à réfléchir sur leurs pratiques et leurs connaissances.

5. Conclusion

Face aux comportements de plagiat des étudiants, nous avons fait le pari de miser sur un déficit de formation, et des enseignants, et des étudiants.

Grâce à un soutien institutionnel et à des conditions matérielles nécessaires, nous avons choisi de développer une réelle didactique de la recherche documentaire, grâce à l'outil innovant DOCUPOLE qui présente des méthodes actives d'apprentissage.

La cohérence « objectif – méthodes d'apprentissage – évaluation » (la triple concordance, selon Leclercq D.⁵) permet une progression certaine des étudiants.

« La recherche documentaire, en tant que méthode, par le questionnement qu'elle suscite, par l'organisation des connaissances à laquelle elle invite, par la proximité de la dynamique d'apprentissage qu'elle offre, est à la fois outil d'instruction et outil d'éducation, induisant une pédagogie et une didactique particulières. Devenant ainsi à la fois méthode d'apprentissage et d'enseignement, elle dépasse le cadre de la stricte méthodologie et organise les connaissances et leurs accès : nous parlons dès lors de la *maîtrise de l'information*, dont nous pensons qu'elle a vocation à devenir paradigme d'enseignement. »⁶

⁵ LECLERCQ D. et POUMAY M., *Triple Concordance en formation*, Université de Liège, 2004.

⁶ MARCILLET Fr., *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*, Paris, ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques, n°29), 2000, p. 24.

6. Questions au public

Quelle est la place de la « formation à la recherche documentaire » dans nos cursus d'enseignement et à quel moment idéal devrait-elle avoir lieu?

Tous les acteurs institutionnels constatent la nécessité de cette formation mais aucun programme n'accorde une place à part entière à ces nouvelles compétences requises. Comment former et sensibiliser nos enseignants ?

Les bibliothécaires sont-ils des acteurs pédagogiques ?

7. Bibliographie

Livres

LECLERCQ D. et POUMAY M., *Triple Concordance en formation*, Université de Liège, 2004.

MARCILLET Fr., *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*, Paris, ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques, n°29), 2000.

Articles

FRÉDÉRIC Fr. et BLONDEEL S., *DOCUPOLE : expérience de développement d'un cours en ligne pour la formation documentaire à destination des étudiants de l'enseignement supérieur*, dans *Cahiers de la documentation de l'ABD*, décembre 2007, n°4.

THIRION P. et POCHET B., *Quelles compétences documentaires et informationnelles à l'entrée dans l'enseignement supérieur ?*, dans *Cahiers de la documentation de l'ABD*, décembre 2008, n°4.

Ressources internet

Site de l'Agence Wallonne des Télécommunications : le portail des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) (consulté le jeudi 22 janvier 2009) : « E-learning, formation et recherche »
<http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,gui,010,015>.

Cours en ligne d'initiation à la recherche documentaire « docupole », Site de l'Université virtuelle de l'ULB « uv.ulb.ac.be », puis cliquer sur « connexion » et introduire l'ID « DOCUPOLE » et le mot de passe « docupole ».

Atelier 3

« Éthique et déontologie : quelle place dans la formation ? »

Cécile BASTAITS (HELB - Ilya Prigogine)

Pierre DALED (ULB)

Eric DEGUIDE (Lycée Émile Jacqmain)

Ilaria FACCIN (ULB)

François HEINDERYCKX (ULB)

Brigitte LEFÈVRE (Athénée Royal de Braine-le-Comte)

Claude MISERCQUE (HEB - ESI)

Luc WILKIN (ULB)

Présentation de l'atelier

Pierre-Frédéric Daled propose la thématique suivante :

En éthique de l'information et de la communication dans l'espace public, on peut relever deux perspectives : la reconnaissance formelle du droit abstrait à la liberté de communiquer et l'organisation de la responsabilité (entre autres, éditoriale) en contrepoids à cette liberté d'information. Deux thématiques (autorégulation libérale et responsabilité sociale) qui, transposées au sein du monde entrepreneurial, pourraient se traduire, dans le premier cas, par une volonté de faire intérioriser à chacun de ses membres le bien de l'entreprise qui est alors vécue comme le lieu d'une référence identitaire autour de valeurs partagées et d'intérêts communs — une « éthique de la fidélité » ? ; dans le second cas, par la contestation ou la dénonciation des pratiques irresponsables ou nuisibles de la part de certaines entreprises en « tirant la sonnette d'alarme » (*whistle blowing*) ou via les hot lines permettant d'informer confidentiellement une autorité de toute violation des règles — une éthique de l'« homme de bien », de la vertu aristotélicienne ou de la pure morale kantienne ?

Il propose la question de départ suivante : alors que la règle enjoignant de dénoncer ceux qui ont « mal » agi à ceux à qui l'on a délégué la fonction de

surveiller et de punir serait plutôt vue comme un devoir civique aux États-Unis, comparativement, en France, elle évoquerait la délation.

François Heinderyckx souhaite évoquer la problématique du respect de la propriété intellectuelle, y compris le problème du plagiat. Les travaux d'étudiants, et en particulier les mémoires de fin d'études, nécessitent l'utilisation de sources. Les étudiants y sont formés, y compris dans le recours à la citation et l'attribution des sources. Pourtant, un certain nombre de travaux sont entachés d'utilisation impropre des sources au point de relever parfois du plagiat. Dans ce cas, il est parfois difficile de distinguer les cas de négligence de ceux qui relèvent de la fraude. Le développement des ressources disponibles en ligne constitue un facteur aggravant dans la mesure où il augmente considérablement la quantité de documents disponibles, la facilité d'y accéder et de les copier. Dans le cadre de la licence, puis du master en information et communication de l'ULB, une stratégie a été développée et constamment adaptée pour éviter ce genre de pratique impropre. Combinant formation, prévention, dissuasion et en dernier recours, répression, cette stratégie entend clarifier et baliser aussi précisément que possible, auprès des étudiants, les limites de ce qui est légalement et éthiquement acceptable lorsqu'on s'appuie sur les idées, les mots et les concepts d'autrui.

Claude Misercque rendra compte de l'expérience des après-midi « Informatique et société » menée au sein de l'École Supérieure d'Informatique. En particulier, elle soulève les questions suivantes : nos après-midi « Informatique et société » nous ont ainsi permis d'offrir une occasion supplémentaire de questionnement à nos étudiants, à nos anciens étudiants et aux amis de l'école intéressés. Par ailleurs, la plupart des enseignants de l'ESI sont sensibles à des questions éthiques, notamment certaines qui sont liées aux matières qu'ils enseignent. Ils les soumettent à leurs étudiants et proposent ou suscitent la découverte de pistes de réflexion, de réponses ou, dans certains cas, de solutions y compris techniques. Serait-il opportun de créer un cours d'éthique ? Il y aurait évidemment l'avantage de donner ses lettres de noblesse à une matière qui n'intéresse peut-être pas a priori des étudiants attirés avant tout par des questions techniques. Il y aurait justement l'apparition explicite dans les programmes de cours de la dimension humaine dans les processus informatiques. Mais ne risquerait-on pas d'enfermer l'éthique dans un ghetto, à l'instar de ce que l'on voit se passer trop souvent pour l'apprentissage de la langue maternelle et des méthodes de travail ? Ne risquerait-on pas de perdre la diversité des approches ?

Cette question s'inscrit dans la question plus large : n'est-il pas inquiétant de voir apparaître l'idée de spécialistes en éthique dans les entreprises et dans notre société ? Plutôt que de voir le commerce devenir éthique, il se pourrait que ce soit l'éthique qui devienne commerciale. Il se pourrait aussi que ce soit l'occasion d'un renforcement des doctrines éthiques dogmatiques, habillées de modernité.

Cécile Bastaits défendra l'idée suivante : devant un plagiat, nous ne sommes pas en présence d'une atteinte au droit d'auteur, mais d'une atteinte aux principes de la méthode scientifique, en quelque sorte à la déontologie du scientifique, ou du scientifique en devenir. Pourtant, au-delà de la simple réprobation par le corps scientifique, l'auteur du plagiat va pouvoir se voir sanctionner par le droit, par l'intermédiaire d'une procédure disciplinaire. Cette dernière doit cependant présenter elle-même un caractère éthique, en ce qu'elle intègre et matérialise des principes fondamentaux d'une société démocratique. C'est donc la question de la sanction qui sera abordée sous cet angle.

Documents

Questions d'éthique, questions de société à l'École Supérieure d'Informatique¹

Claude Misercque

Au printemps 2001, Jean-Marie Van Loock et moi-même avons créé une activité², dans le cadre des Journées de l'Enseignement Officiel, qui permettait à l'ESI de réaffirmer les valeurs de l'Enseignement Officiel. Lors des rencontres préliminaires avec les organisateurs de ces Journées de l'Enseignement Officiel, Jean-Marie Van Loock avait en effet lancé l'idée d'un après-midi d'exposés centrés sur des questions éthiques liées à l'utilisation croissante et souvent massive des nouvelles technologies. Nous voulions que ce moment de réflexion, offert aux

¹ L'École Supérieure d'Informatique fait partie de la Haute École de Bruxelles : www.heb.be/esi.

² On pourra en consulter le programme ainsi que les articles auxquels elle a donné lieu à partir de la page internet http://www.heb.be/esi/infosoc_fr.htm.

étudiants de deuxième année, aux enseignants et aux amis de l'ESI intéressés par cette activité, soit imprégné d'une vision humaniste qui refuse à la machine le droit de disposer de la vie et de la pensée de chacun d'entre nous. Nous voulions, par cette initiative, compléter le travail de ceux de nos collègues qui, soucieux de ces questions, enrichissent la matière de leurs cours en essayant de susciter ce type de réflexion chez leurs étudiants. Nous avons pu bénéficier de l'aimable collaboration de plusieurs intervenants. Parmi eux, Émile Peeters (ULB-UMH) nous permit d'utiliser le titre de son cours « Informatique et société » pour nommer nos après-midi. En 2009, nous aurons pu réaliser neuf après-midi. Avec la collaboration de deux de nos collègues de l'ESI et de notre partenaire à l'IUT de Lille, nous avons publié trois articles dans la revue « Espace de Libertés ».

Le premier thème traitait des difficultés d'accès au système internet pour les personnes handicapées et des réalisations favorisant cette accessibilité. Par ailleurs, deux autres thèmes qui reviendront plus tard sous d'autres éclairages furent déjà abordés cette première année : le respect de la vie privée dans le cadre de l'utilisation d'internet et une analyse soignée de tous les aspects de la recherche, à la fois de transparence et de liberté de parole, sur internet.

L'année suivante, l'un de nos collègues nous a fait part de ses découvertes, comparaisons et analyses de chartes d'utilisation des nouvelles technologies dans différentes institutions d'enseignement supérieur. Son travail repris plus tard au niveau administratif de la Haute École, a nourri la charte actuelle, intégrée dans le règlement du travail. Un aspect particulier des comportements sur internet se manifeste lors de l'usage du courriel. L'analyse de ces comportements fit apparaître la peinture d'une situation paradoxale : un moyen puissant d'échange qui engendre trop souvent la non communication. Mais pour maîtriser une technologie, il faut la comprendre et la troisième intervention nous a permis de mesurer les problèmes muséologiques que pose la volonté d'initier le plus efficacement et le plus sérieusement possible le grand public aux nouvelles technologies.

En 2003, nous avons l'occasion de nous pencher sur les mythes engendrés par les « TIC », les dangers qui en découlent et les alternatives. La prégnance des mythes, liés au glissement de la « Société de l'information » à la « Société de la connaissance », tient à la fascination pour la technologie et l'idée qu'elle ne peut apporter que du « meilleur ». Un exemple est celui du village global, convivial, qui cache en fait une fracture sociale grandissante, fracture sociale que le concept de réseau citoyen veut combattre. On a également relevé les dangers des mythes engendrés par l'utilisation des jeux vidéo du fait que les valeurs véhiculées sont trop souvent une vision stéréotypée de la femme, le manichéisme, le racisme ou la

violence. L'importance de réfléchir à une éthique professionnelle là où le marketing intervient dans la conception des personnages a été soulignée.

L'année 2004 vit, en Belgique, une extension des expériences de vote électronique. Cette question devait évidemment attirer notre attention. L'histoire du vote et les différences techniques entre le vote électronique et le vote « papier », notamment, ont nourri la confrontation entre les arguments en faveur du vote électronique et ceux en sa défaveur. On a conclu qu'il était difficile de prendre parti mais que la vigilance s'impose. Chacun cherchera sa réponse à la question « vote automatisé : pour ou contre ? ». À l'ESI, cette recherche rencontre un des objectifs des études : réfléchir aux limites de l'outil et aux éventuelles possibilités de les dépasser, limites d'ordre technique (sécurité des données, gestion des pannes, ...) mais aussi limites dans la communication homme-machine (présentation des interfaces, conception de modes d'emploi, ...).

L'ESI a porté plusieurs noms depuis sa fondation en 1969 (ETSE, ISIB, IESEC, ESI, ESI-HEB). Fêter ses trente-cinq ans en 2005 permet d'encourager les contacts entre anciens de générations différentes. À travers l'histoire de leur institution, anciens et étudiants actuels ont pu mesurer l'évolution des rapports de l'être humain aux matériels et logiciels. De plus, cette année-là, nous étions confrontés à la généralisation dans l'enseignement supérieur de la gestion de la qualité, également source de questionnement éthique et social ; deux de nos anciens diplômés qui s'étaient spécialisés dans la gestion de la qualité de départements informatiques d'entreprises importantes ont partagé avec nous leur expérience.

Les technologies de l'information ont considérablement amélioré la diffusion et l'accès aux publications. Elles ont aussi conduit au développement de nouveaux modèles économiques qui modifient les conditions d'achat et d'utilisation des périodiques et à l'émergence de nouveaux modes de communication savante, tels que les serveurs de prépublications et les Archives Ouvertes. C'est ainsi qu'en 2006, nos trois intervenants ont abordé les enjeux de l'édition scientifique électronique, les compétences et responsabilités que doivent assumer les « nouveaux documentalistes » et l'utilisation des logiciels libres en bibliothèques.

Deux années ont ensuite été consacrées à la question de nos libertés face aux technologies de l'information et à la question de trouver comment les garantir face, par exemple, à l'identification électronique ou au traçage électronique. La carte à puce qui permet l'identification électronique, notamment par la carte d'identité, est un objet portable multi-applicatif facile à utiliser, un ordinateur capable de communiquer de l'information à la demande de l'utilisateur, mais aussi à son insu. Si elle facilite les liens avec différents types d'organismes, si elle

permet d'assurer plus de sécurité et parfois de sauver des vies, elle suscite aussi l'inquiétude : croisements de fichiers, falsifications, risques de perte du secret du vote, dissémination de données personnelles, contraintes à l'emploi de services non désirés, etc. Le traçage électronique, lui, que ce soit grâce aux technologies RFID (minuscules « étiquettes » qui communiquent par ondes radio) ou par les programmes espions sur internet, amplifie la surveillance de chacun d'entre nous, avec certains avantages, certes, mais à quel prix. Une information de qualité sur ces sujets est indispensable ainsi qu'une incitation à la réflexion sur la question centrale de ce débat : dans quelle mesure les avantages qu'apportent ces nouvelles techniques peuvent-ils contrebalancer les risques qu'ils font courir à nos libertés ? Leur défense dépend d'ailleurs de notre volonté de rester informé et d'utiliser si cela s'avère nécessaire les moyens techniques et législatifs mis à notre disposition pour protéger nos droits. En 2009, nous élargissons l'interrogation. Que devient le statut de l'homme face aux machines, quelles qu'elles soient ? Comment penser et défendre nos libertés dans ce contexte ?

Nos après-midi « Informatique et société » nous ont ainsi permis d'offrir une occasion supplémentaire de questionnement à nos étudiants, à nos anciens étudiants et aux amis de l'école intéressés. Par ailleurs, la plupart des enseignants de l'ESI sont sensibles à des questions éthiques, notamment certaines qui sont liées aux matières qu'ils enseignent. Ils les soumettent à leurs étudiants et proposent ou suscitent la découverte de pistes de réflexion, de réponses ou, dans certains cas, de solutions y compris techniques. Serait-il opportun de créer un cours d'éthique ? Il y aurait évidemment l'avantage de donner ses lettres de noblesse à une matière qui n'intéresse peut-être pas à priori des étudiants attirés avant tout par des questions techniques. Il y aurait justement l'apparition explicite dans les programmes de cours de la dimension humaine dans les processus informatiques. Mais ne risquerait-on pas d'enfermer l'éthique dans un ghetto, à l'instar de ce que l'on voit se passer trop souvent pour l'apprentissage de la langue maternelle et des méthodes de travail ? Ne risquerait-on pas de perdre la diversité des approches ? Cette question s'inscrit dans la question plus large : n'est-il pas inquiétant de voir apparaître l'idée de spécialistes en éthique dans les entreprises et dans notre société ? Plutôt que de voir le commerce devenir éthique, il se pourrait que ce soit l'éthique qui devienne commerciale. Il se pourrait aussi que ce soit l'occasion d'un renforcement des doctrines éthiques dogmatiques, habillées de modernité.

Déontologie, éthique, morale et droit : le plagiat comme point de rencontre

Cécile Bastais

Avertissement liminaire: étant donné le caractère limité et vulgarisateur de l'exposé, il ne pourra pas être fait montre de toute la rigueur scientifique habituelle dans les contributions juridiques. Nous prions le lecteur de nous en excuser.

Droit et morale, droit et éthique, droit et déontologie¹ fonctionnent dans des sphères différentes, mais entrent en interaction.

Schématiquement, on peut poser que morale, éthique et déontologie sont fixées au niveau du corps social. Ce sont des règles souvent tacites, non détaillées. Leur violation entraîne une réprobation sociale. Pour la suite du texte, bien conscients du caractère plus limité du vocable, mais pour des raisons de facilité, nous utiliserons uniquement le terme d'éthique.

Le droit, lui, est un corps de règles obligatoires dans un État donné, des règles écrites, coulées dans des formes déterminées par des instances déterminées, dont la violation entraîne des poursuites devant les Cours et Tribunaux de l'État en question. Certaines règles de morale, d'éthique ou de déontologie, vont bien sûr être intégrées au sein du droit et acquérir ainsi force obligatoire.

Il est cependant d'autres points de rencontre entre droit et éthique. C'est le cas lorsque des règles déontologiques, éthiques ou morales sont applicables à une profession, un fonctionnaire, un étudiant, mais sont cette fois susceptibles d'une sanction autre que la réprobation sociale, sous la forme d'un disciplinaire. Le disciplinaire, contrairement au droit pénal, ne requiert pas de règles écrites et précises pour punir. Seule la gamme des sanctions sera prévue, et, en fonction de la gravité de l'atteinte à l'éthique, on choisira parmi celles-ci une peine proportionnée à la faute.

Devant un plagiat, on se trouve justement à ce point de rencontre du droit et de l'éthique. Qu'est-ce que le plagiat? Au plan juridique, il ne faut pas confondre

¹ Il ne sera pas question ici de la notion de déontologie au sens juridique du terme, soit un corps de règles applicables à une profession, sanctionnées par un Ordre professionnel. Il s'agit de la notion au sens philosophique du terme, plus large.

plagiat et atteinte au droit d'auteur.

Il y a atteinte au droit d'auteur lorsqu'on est en présence d'une œuvre protégeable, soit une œuvre qui remplit trois conditions : elle doit présenter un caractère d'originalité², être suffisamment mise en forme et faire partie du domaine littéraire et artistique. Nous allons ici nous concentrer sur le critère d'originalité : l'œuvre est originale si elle exprime la personnalité, la créativité de son auteur.

Une contribution scientifique, un syllabus de cours, ne constitue pas nécessairement une œuvre originale, donc n'est pas nécessairement protégeable par le droit d'auteur. On n'est pas nécessairement dans le domaine littéraire, on se situe dans le domaine scientifique.

Cependant, l'utilisation d'un passage d'un texte scientifique par un étudiant ou par un chercheur sans qu'il cite sa source constitue bien un plagiat. Le plagiat est une notion avant tout scientifique. Il constitue en fait une remise en question de la méthode scientifique, où le fait de citer ses sources est essentiel pour des raisons d'honnêteté intellectuelle, mais aussi et surtout de critique de ces sources. Nous ne sommes pas dans le domaine du droit d'auteur, nous sommes dans celui des règles de la démarche scientifique.

Ces règles scientifiques vont être protégées, sanctionnées, de deux façons. Par l'intermédiaire du disciplinaire et/ou d'une cote nulle, s'il s'agit d'un étudiant, pour le volet juridique ; pour le volet social, par la réprobation encourue au sein de la communauté scientifique.

En pratique, le disciplinaire³ suppose la fixation d'une série de règles. Dans le cadre d'un personnel sous statut, les sanctions sont définies par le texte, ainsi qu'une partie de la procédure. Pour ce qui concerne les étudiants des Hautes Écoles, la procédure et les sanctions doivent être entièrement fixées par

² Selon la Cour de cassation, l'originalité de l'œuvre se définit comme « l'expression de l'effort intellectuel de son auteur, condition indispensable pour donner à l'œuvre le caractère d'individualité nécessaire pour qu'il y ait création », Cass. 27 avril 1989, *Pas.*, p. 108 ; Cass. 2 mars 1993, *Pas.*, p. 234 ; Cass. 10 décembre 1998, *A&M* 1999, p. 355.

³ Voir notamment à ce sujet: DEPRÉ S., « Les recours internes en matière disciplinaire dans la fonction publique », *L'administration contestée*, Bruxelles, Bruylant, 2006 ; PREUMONT M., « Le droit disciplinaire à l'égard des élèves dans les établissements d'enseignement en Belgique », *J. dr. jeun.* 1992, liv. 114, 2-10, *Rev. de droit de l' U.L.B.* 1991, liv. 4, 115-137.

l'établissement. Les sanctions peuvent être importantes et aller jusqu'au renvoi.

De plus, et c'est essentiel, la procédure disciplinaire doit impérativement tenir compte des principes de respect des droits de la défense et du contradictoire (il faut entendre la personne avant de la sanctionner). On peut la résumer comme suit:

1. **Constitution d'un dossier disciplinaire** : il convient donc tout d'abord de constituer un dossier contenant les preuves des faits reprochés à l'incriminé. Ce dossier devra être mis à disposition du membre du personnel et d'un défenseur éventuel (avocat, syndicaliste) durant un délai suffisamment raisonnable pour qu'il puisse en prendre complètement connaissance. Il se peut qu'un texte légal prévoie que les pièces doivent être visées par la personne mise en cause.

2. **Délai** : une date de prescription spéciale peut être prévue par un texte légal⁴. Dans tous les cas, une règle ne doit pas être perdue de vue, celle du délai raisonnable : il faut réagir le plus vite possible à partir du moment où les faits sont connus.

3. **Convocation devant l'instance disciplinaire** : la personne mise en cause doit être convoquée devant l'instance disciplinaire compétente et entendue par celle-ci. L'audition doit porter sur les faits en cause, mais aussi sur les sanctions envisageables parmi l'éventail existant.

La convocation mentionnera le jour et l'heure de la convocation, ainsi que la possibilité pour la personne de se faire assister par un défenseur de son choix. Elle indiquera aussi où et à quel moment le dossier disciplinaire constitué pourra être consulté. Cette convocation doit se faire par recommandé avec accusé de réception. En cas de défaut, mieux vaut par précaution reconvoquer la personne, constater le défaut à la seconde audience et poursuivre la procédure.

4. **La composition de l'organe de discipline** : si rien ne s'oppose à ce que la personne qui a instruit l'affaire siège durant l'audience, il faut l'éviter si cette personne a pris position de façon claire quant à la culpabilité de l'incriminé ou la sanction à appliquer. Cette personne doit alors se retirer. Par précaution, il en va de même pour toute personne qui aurait porté des accusations contre l'incriminé. Il faut veiller à respecter l'impartialité de l'organe qui siège.

⁴ L'article 155 du Décret du 24 juillet 1997 stipule par exemple que la procédure disciplinaire ne peut se rapporter qu'à des faits qui ont été constatés dans l'année précédant la date à laquelle la procédure est entamée.

5. **Le PV d'audition** : un procès-verbal d'audition doit être établi. Il doit comprendre l'audition complète, en ce compris la partie sur la sanction. Le plus simple est qu'il soit établi immédiatement, et qu'il soit relu et visé pour accord par la personne. Sinon, il faut l'envoyer par recommandé et considérer que, si aucune remarque n'est faite dans un temps déterminé (par exemple dans les 7 jours de l'envoi du recommandé), ce procès-verbal est considéré approuvé par l'intéressé.

6. **La sanction** : la décision de sanction doit être motivée et indiquer la voie de recours existante⁵. À nouveau, les textes légaux peuvent prévoir diverses procédures.

Le droit vient sanctionner l'éthique, certes, mais pas sans garanties pour la personne passible de sanctions. Dans ce cadre, la procédure est la matérialisation de ces garanties, elle a du sens : elle doit empêcher l'arbitraire. Au final, la procédure, intégrant les valeurs d'une société démocratique, est elle-même éthique. Et l'on remarquera que la règle de la proportionnalité de la sanction aux faits commis n'est en fait que l'idée de justice, regardée par le petit bout de la lorgnette. Après tout, on ose à peine l'écrire, mais la sanction doit être juste ! Ou, comme toute œuvre humaine est imparfaite, tendre vers la justice.

Devant un plagiat, nous ne sommes pas en présence d'une atteinte au droit d'auteur, mais d'une atteinte aux principes de la méthode scientifique, en quelque sorte à la déontologie du scientifique, ou du scientifique en devenir. Pourtant, au-delà de la simple réprobation par le corps scientifique, l'auteur du plagiat va pouvoir se voir sanctionner par le droit, par l'intermédiaire d'une procédure disciplinaire. Cette dernière doit cependant présenter elle-même un caractère éthique, en ce qu'elle intègre et matérialise des principes fondamentaux d'une société démocratique.

⁵ Les établissements d'enseignement libre subventionné n'ont pas la qualité d'autorité administrative au sens de l'article 14 des lois coordonnées sur le Conseil d'État à l'égard de leur personnel. Il s'ensuit que motivation et indication de la voie de recours ne sont normalement pas obligatoires. Cependant, la motivation est essentielle pour que le membre du personnel puisse introduire utilement un recours s'il est prévu par les textes. À l'égard des étudiants, la jurisprudence du Conseil d'État étant en évolution, mieux vaut s'entourer de précautions.

Atelier 4 :

« Détecter le plagiat : quelles méthodes, quels outils ? »

Nicole ANTOINE (Athénée Royal Gatti de Gamond)

Christine BRASSEUR (Athénée Maïmonide)

Aude DILLIS (HE L. de Brouckère – Institut Haulot)

Jean-Jacques JESPERS (ULB)

Marie-José SPINOGATTI (Athénée Royal de Nivelles)

Eric UYTTEBROUCK (ULB – PRAC-TICE)

Michel VERSTRAETEN (ULB)

Emilie VOSSEN (ULB)

Isabelle WETTENDORFF (HE L. de Brouckère)

Présentation de l'atelier

Bien que la question du plagiat se pose aussi chez les enseignants et chercheurs, nous nous focaliserons sur cette problématique chez les apprenants de l'enseignement secondaire ou supérieur, en 1^{er} ou 2^{ème} cycle.

On peut en effet espérer que, par la qualité de l'ensemble de la formation reçue, les enseignants seront à même de former leurs élèves et étudiants à l'utilisation critique et responsable de l'information. De même, ceux qui se destinent à la recherche auront appris à respecter le travail intellectuel de chacun.

Comme en sécurité routière, si la prévention vaut mieux que la répression, il apparaît néanmoins important de détecter le plagiat, pour permettre de modifier le comportement de l'apprenant.

Les principaux objectifs visés, dans le cadre de cet atelier, sont de réfléchir ensemble aux outils pratiques utilisés dans un cadre institutionnel donné.

Afin de favoriser un échange de pratiques et d'alimenter la réflexion commune, trois expériences serviront d'introduction aux débats.

Seront présentés :

la « boîte à outils »¹ en ligne de l'Athénée Royal Gatti de Gamond ;

le pourquoi et le comment de l'utilisation du logiciel *Ephorus* dans le cadre de l'évaluation des travaux de la section « Diététique » de la Haute École Lucia de Brouckère ;

l'historique et l'évolution de l'utilisation du logiciel *Compilatio* dans le cadre de l'évaluation des mémoires en Faculté de Philosophie et Lettres à l'ULB.

Chaque participant pourra enrichir le débat en faisant part de ses expériences, réflexions et questions.

¹ http://www.ecoles.cfwb.be/argattidegamond/bo%C3%A0_ou%20tils.htm.

Intervenants

Nicole ANTOINE, Préfète des Études, Athénée Royal Gatti de Gamond.
Rue du Marais, 65 – 1000 Bruxelles

Paul ARON, Directeur de recherches, Fonds national de la Recherche scientifique et Professeur, Université libre de Bruxelles.
Courriel : paron@ulb.ac.be

Nicole BARDAXOGLU, Directrice des relations extérieures, internationales et de la coopération au développement, Haute École Libre de Bruxelles Ilya Prigogine.
Courriel : nicole.bardaxoglou@helb-prigogine.be

Cécile BASTAITS, Maître-Assistante chargée de la gestion administrative et juridique, Haute École Libre de Bruxelles Ilya Prigogine.
Courriel : cecile.bastaits@helb-prigogine.be

Marie BLONDEAU, Conseillère pédagogique, Université libre de Bruxelles – PRAC-TICE.
Courriel : marie.blondeau@ulb.ac.be

Sébastien BLONDEEL, Maître-Assistant, Haute École Francisco Ferrer.
Courriel : sebastien.blondeel@brunette.brucity.be

Christine BRASSEUR, Enseignante, Athénée Maïmonide.
Boulevard Poincaré, 67 – 1070 Bruxelles

Pierre DALED, Chargé de cours au Département de Philosophie, d'éthique et de sciences des religions, Université libre de Bruxelles.
Courriel : pfdaled@ulb.ac.be

Eric DEGUIDE, Préfet des Études, Lycée Émile Jacqmain
Rue Belliard 135 A – 1040 Bruxelles

Catherine DEHON, Chargée de cours, CKE, ECARES, SBS-EM, Université libre de Bruxelles.
Courriel : cdehon@ulb.ac.be

Muriel DELFORGE, Chargée de recherches, Faculté Polytechnique de Mons.
Courriel : muriel.delforge@fpms.ac.be

Aude DILLIS, Maître-Assistante, Haute École Lucia de Brouckère – Institut Haulot.
Courriel : audrey.diet@belgacom.net

François DUBUISSON, Professeur assistant, Directeur du Centre de droit de l'information et de la communication, Université libre de Bruxelles.
Courriel : frdubuis@ulb.ac.be

Ilaria FACCIN, Assistante, Département des Sciences sociales, Université libre de Bruxelles.
Courriel : ilaria.faccin@ulb.ac.be

François FRÉDÉRIC, Coordinateur du Groupe Formation des Utilisateurs, Archives et Bibliothèques de l'Université libre de Bruxelles
Courriel : ffranconi@ulb.ac.be

Françoise GILAIN, Maître-Assistante, Haute École Paul-Henri Spaak et Haute École de Bruxelles
Courriel : fgilain@heb.be

Jacqueline GOFFIN, Maître de formation pratique, Haute École Paul-Henri Spaak – IESSID.
Courriel : jacquelinegoffin@scarlet.be

Françoise GUILLAUME, Préfète des Études, École Decroly.
Drève des gendarmes, 45 – 1180 Bruxelles

François HEINDERYCKX, Professeur ordinaire, Département des Sciences de l'information et de la communication, Université libre de Bruxelles.
Courriel : francois.heinderyckx@ulb.ac.be

Jean-Jacques JESPERS, Professeur, Département des Sciences de l'information et de la communication, Université libre de Bruxelles.
Courriel : jean-jacques.jespers@ulb.ac.be

Mark KEOHANE, Maître-Assitant, HEB – ISTI
Courriel : mkeohane@heb.be

Josiane KIRT, Préfète des Études, Athénée Charles Janssens.
Place de Londres 5 – 1050 Bruxelles

David LALLEMAND, Journaliste, RTBF

Brigitte LEFÈVRE, Préfète des Études, Athénée Royal de Braine-le-Comte.
Rue de Mons, 87 – 7080 Braine-le-Comte

Alain LAMMÉ, Conseiller pédagogique, Université libre de Bruxelles –
PRAC-TICE.

Courriel : alamme@admin.ulb.ac.be

Claude MISERCQUE, Maître-Assistante, Haute École de Bruxelles – ESI.
Courriel : cmisercque@heb.be

Michèle MOREAU, Maître-Assistante et Bibliothécaire, Haute École Libre
de Bruxelles Ilya Prigogine.

Courriel : michele.moreau@helb-prigogine.be

Timothy J. PERFECT, Professor, School of Psychology, University of
Plymouth (U.K.)

Courriel : t.perfect@plymouth.ac.uk

Nicole PERRAULT, Conseillère en technologies éducatives, réseau des
répondantes et répondants TIC, Fédération des cégeps (Québec)

Courriel : nicole.perrault@fedecegeps.qc.ca

Pascal PHILIPPE, Préfet des Études, Athénée Royal de Gilly.
Rue du Calvaire, 20 – 6060 Gilly

Patrick RAES, Maître-Assistant, Haute École Francisco Ferrer
Courriel : patrick@training-hockey.be

Rachid SAFI, Maître-Assistant, Haute École Libre de Bruxelles Ilya
Prigogine.

Courriel : rachid.safi@helb-prigogine.be

Marie-José SPINOGATTI, Préfète des Études, Athénée Royal de Nivelles.
Avenue du Centenaire, 34 – 1400 Nivelles

Caroline SCHEEPERS, Maître-Assistante, Haute École Lucia de Brouckère –
ISPE.

Courriel : caroline.scheepers@student.ulg.ac.be

Michèle TASIAUX, Préfète des Études, Institut De Mot - Couvreur.
Place du Nouveau Marché aux Grains, 24 – 1000 Bruxelles

Eric UYTTEBROUCK, Conseiller pédagogique, Université libre de Bruxelles
– PRAC-TICE.
Courriel : eric.uyttebrouck@ulb.ac.be

Jean-Sébastien VANDENBUSSCHE, Bibliothécaire, Haute École Paul-Henri
Spaak.
Courriel : vandenbussche@he-spaak.be

Michel VERSTRAETEN, Professeur assistant, SBS-EM, Université libre de
Bruxelles.
Courriel : mverstra@ulb.ac.be

Emilie VOSSEN, Assistante, Département des Sciences de l'information et
de la communication, Université libre de Bruxelles.
Courriel : emilie.vossen@ulb.ac.be

Isabelle WETTENDORFF, Maître-Assistante chargée de la gestion de la
qualité, Haute École Lucia de Brouckère.
Courriel : iwettendorff@heldb.be

Luc WILKIN, Professeur ordinaire, Faculté des Sciences sociales, politiques
et économiques, Université libre de Bruxelles.
Courriel : wilkin@ulb.ac.be

Philippe WISEUR, Proviseur, Athénée Royal d'Enghien.
Rue Montgomery, 73 – 7850 Enghien

Annexe

Présentation du Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie

Le Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie rassemble l'Université libre de Bruxelles, cinq Hautes Écoles, l'École Royale Militaire, deux Instituts d'Architecture, trois établissements supérieurs d'enseignement artistique et le Conservatoire Royal de Bruxelles. À travers les 230 formations organisées par les institutions partenaires, le pôle propose à ses étudiants la quasi-totalité des diplômes d'enseignement supérieur délivrés en Belgique francophone.

1. Les institutions

Université libre de Bruxelles

Haute École de Bruxelles

Haute École Francisco Ferrer

Haute École Paul-Henri Spaak

Haute École Libre de Bruxelles-Ilya Prigogine

Haute École Lucia de Brouckère

Académie royale des beaux-arts de Bruxelles – Ecole supérieure des arts

École Nationale Supérieure des Arts Visuels de la Cambre

École Royale Militaire

Institut Supérieur d'Architecture de la Communauté française – La Cambre

Institut Supérieur d'Architecture Victor Horta de Bruxelles

Conservatoire Royal de Bruxelles

Institut National Supérieur des Arts du Spectacle et des techniques de diffusion

2. Les buts du Pôle

2.1. Mettre en place un pôle européen d'enseignement supérieur et de recherche à Bruxelles

- Par une insertion volontaire dans l'espace éducatif européen, notamment en stimulant la coopération internationale, tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de la recherche, en favorisant la mobilité de ses étudiants et enseignants-chercheurs, en assurant la transparence de ses curriculums d'enseignement ;
- Par l'ouverture à la dimension multiculturelle de la connaissance.

2.2. Optimiser le parcours d'études de l'étudiant

Par l'offre faite à chaque étudiant du parcours de formation qui correspond le mieux à ses aspirations et qui tient compte à la fois de ses potentialités propres et de son projet d'études, et cela, quelle que soit l'orientation de départ qu'il a choisie.

2.3. Garantir la qualité d'un enseignement de haut niveau

Par la mise en place de dispositifs pour figurer en bonne place dans le système d'accréditation des institutions d'enseignement supérieur en Europe, ainsi que dans les accords internationaux de collaboration autres qu'européens.

2.4. Partager les ressources pédagogiques

Par la mise à disposition des étudiants, enseignants et chercheurs de l'ensemble des ressources pédagogiques des différents partenaires. Un effort particulier sera consenti en matière de développement et d'accessibilité aux technologies de l'information et de la communication.

2.5. Garantir et renforcer les complémentarités

- Sur le plan de l'accueil des étudiants

Par l'amélioration de l'accueil et de la qualité de vie des étudiants belges et étrangers.

Par la promotion de la mobilité des étudiants aussi bien entre les institutions partenaires que dans le cadre de programmes d'échanges internationaux.

- Sur le plan de l'enseignement

Par l'harmonisation des curriculums dans les filières passerelles en vue de créer les conditions réalistes de passage d'un niveau à l'autre.

Par la création de nouveaux curriculums d'enseignement entre institutions partenaires comportant à la fois des éléments de formation commune et des modules spécifiques.

- Sur le plan de la recherche

Par l'intensification de la concertation scientifique et le renforcement des synergies existantes entre l'Université et les Hautes Écoles sur le plan de la recherche en proposant de nouveaux projets de recherche qui allient à la fois les aspects fondamentaux et appliqués et bénéficient de la complémentarité des compétences scientifiques et des infrastructures de laboratoire spécifiques à chacune des institutions.

3. Renseignements

Coordination

ULB-Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie
 av. F. D. Roosevelt 50 - CP 131/5
 B - 1050 Bruxelles
 Tél. : + 32 (0)2 650 48 50
<http://www.poluniv-bxl.be>

Membres

Université Libre de Bruxelles

avenue F.D. Roosevelt 50
 B - 1050 Bruxelles
 Tél. : + 32 (0)2 650 21 11
<http://www.ulb.ac.be>

Haute École de Bruxelles

Chaussée de Waterloo 749
 B - 1180 Bruxelles
 Tél. : +32 (0)2 340 12 95
<http://www.heb.be>

Haute École Francisco Ferrer

rue de la Fontaine 4
 B - 1000 Bruxelles
 Tél. : +32 (0)2 279 58 10
<http://www.he-ferrer.eu>

Haute École Libre de Bruxelles – Ilya Prigogine

avenue Besme 97B
 B - 1070 Bruxelles
 Tél. : +32 (0)2 349 68 11
<http://www.helb-prigogine.be>

Haute École Lucia de Brouckère

Campus Ceria
 avenue Emile Gryson 1
 B - 1070 Bruxelles
 Tél. : +32 (0)2 526 73 00
<http://www.helldb.be>

Haute École Paul-Henri Spaak

rue Royale 150
 B - 1000 Bruxelles
 Tél. : +32 (0)2 227 35 01
<http://www.he-spaak.be>

École Royale Militaire

avenue de la Renaissance 30
 B - 1000 Bruxelles
 Tél. : +32 (0)2 737 60 11
<http://www.rma.ac.be/rma>

**Institut Supérieur
d'Architecture – La Cambre**
place Flagey 19
B - 1050 Bruxelles
Tél. : +32 (0)2 640 96 96
<http://www.lacambre-archi.be>

**Institut Supérieur
d'Architecture Victor Horta**
boulevard du Triomphe CP 248
B - 1050 Bruxelles
Tél. : +32 (0)2 650 50 52
<http://www.horta.ulb.ac.be>

**Académie royale des beaux-
arts – École supérieure des arts**
rue du Midi 144
B - 1000 Bruxelles
Tél. : +32 (0)2 506 10 10
<http://www.aca-bxl.be>

**Conservatoire Royal de
Bruxelles**
rue de la Régence 30
B - 1000 Bruxelles
Tél. : +32 (0)2 511 04 27
<http://www.conservatoire.be>

**École Nationale Supérieure des
Arts Visuels de la Cambre**
Abbaye de la Cambre 21
B - 1050 Bruxelles
Tél. : +32 (0)2 626 17 80
<http://www.lacambre.be>

**Institut National Supérieur des
Arts du Spectacle et des
techniques de diffusion**
rue Thérésienne 8
B – 1000 Bruxelles
Tél. : +32 (0)2 511 92 86
<http://www.insas.be>

4. Le Pôle en bref

Plus de 200 formations différentes

Plus de 30 000 étudiants

2 500 enseignants

200 équipes de recherche

55 000 000 d'euros de budget de recherche

(dont 39 200 000 euros pour la recherche contractuelle)

Plus de 45 implantations et campus

5. Offre de formation

L'offre de formation proposée par les institutions du Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie couvre les axes académiques suivants :

- Agronomie – environnement,
- Arts et techniques artistiques,
- Droit et administration,
- Économie et gestion,
- Informatique,
- Langues,
- Pédagogie,
- Philosophie et lettres,
- Psychologie et logopédie,
- Santé,
- Sciences du livre,
- Sciences sociales,
- Sciences, sciences appliquées et techniques,
- Tourisme.

Un document reprenant l'ensemble de l'offre de formation peut être obtenu auprès de la Coordination du Pôle.

