



Rapport de recherche

2008

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants

Bergadaà, Michelle; Dell'Ambrogio, Piera; Falquet, Gilles; Mc Adam, Daisy; Peraya, Daniel; Scariati, Renato

How to cite

BERGADAÀ, Michelle et al. La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants. 2008

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6338>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

LA RELATION ETHIQUE-PLAGIAT DANS LA REALISATION DES TRAVAUX PERSONNELS PAR LES ETUDIANTS

Michelle Bergadaà, Présidente de la Commission Ethique-Plagiat
Piera Dell'Ambrogio
Gilles Falquet
Daisy McAdam
Daniel Paraya
Renato Scariati

Genève, 8 avril 2008

AVANT-PROPOS

Le rapport «La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants» est le résultat des analyses de la Commission Ethique-Plagiat mandatée par le Rectorat de l'Université de Genève pour faire le point de la situation et proposer des pistes de décisions pour l'université.

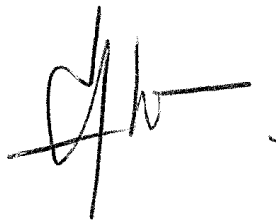
Il a été rédigé à la demande du vice-recteur Yves Flückiger. Ce dernier nous a laissé toute latitude pour analyser la problématique et faire des suggestions qui serviraient de trame décisionnelle pour l'université. Nous le remercions vivement de sa confiance et de la liberté d'action qui nous ont permis d'exprimer sans détour nos analyses.

L'analyse a été effectuée entre septembre 2007 et mars 2008, mais elle résulte également de travaux d'une partie d'entre nous, menés depuis 2004. Etant donné la vitesse des mutations actuelles, nous espérons que ce rapport deviendra interactif, c'est-à-dire que ses lecteurs voudront bien communiquer avec nous et entre eux pour le critiquer, l'améliorer et le compléter.

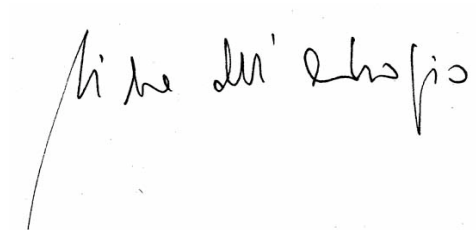
Nous souhaitons remercier ici toutes les personnes de l'Université de Genève qui ont participé aux recherches sur lesquelles nous nous appuyons, qui nous ont fait part de leurs pratiques depuis plusieurs mois et qui nous ont suggéré des «best practices». Un merci tout particulier à: Linda Allal, Christiane Antoniades, Pierre Barrouillet, Ariane Beldi, Jean-Paul de Blasis, Mireille Betrancourt, Dominique Belin, Victoria Curzon-Price, Ahidoba DeFranchi, Ruth Durrer, Leïla el-Wakil, Pascal Engel, Sandra Enlart Bellier, Juliet Fall, Valerie Fehlbaum, Alessandra Fioravanti, Vincent Gessler, Gianluigi Giacomel, Magali Gravier, Claude-Alain Hauert, Peter Henry, Damien Jeannerat, Elizabeth Kukorelly, François Lombard, Isabelle Maurer, Franco Morenzoni, Chantal Pannatier, Francine Pellaud, Constantin Piron, Thierry Pun, Josiane Potterat, Olivier Powell, Jean-Marc Rinaldi, Nicole Rege Colet, Gilbert Ritschard, Lucas Salazar, Mallory Schaub, Erika Scheidegger, Eva Simeth, Claudio Soravia, Jean-François Stasse, Frédéric Walther, Luc Weber, Alan Williams, Basile Zimmermann.

Enfin, nous souhaitons également remercier le Rectorat Vassalli qui nous a demandé de constituer cette équipe aux expertises complémentaires. Nous nous sommes passionnés pour les découvertes intellectuelles qu'induit la dialectique issue de la confrontation de nos divers rôles et nous avons énormément appris les uns des autres au cours de ces six mois de travail.

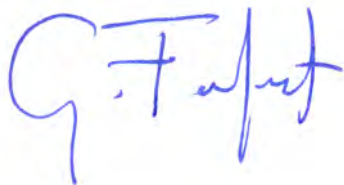
Genève, le 8 avril 2008



Michelle Bergadaà



Piera Dell'Ambrogio



Gilles Falquet



Daisy McAdam



Daniel Peraya



Renato Scariati

Table des matières

PROPOSITIONS	5
INTRODUCTION	11
SECTION I - UN CONTEXTE EN MUTATION	17
1. Technologies, mutation des connaissances et de l'apprentissage: impact sur les métiers d'enseignant et d'étudiant	19
1.1 L'outil – l'artefact technologique – modifie-t-il nos capacités cognitives?	21
1.2 Qu'est-ce qu'une connaissance – la connaissance – aujourd'hui?.....	21
1.3 Comment la technologie influence-t-elle ces connaissances?.....	24
1.4 Ces mutations favorisent-elles une attitude pro-plagiat?.....	27
1.5 Vers la marchandisation de la formation	29
1.6 Conclusion.....	31
2. Les comportements et les compétences des étudiant-es	37
2.1 Quel est le contexte de travail universitaire des étudiant-es d'aujourd'hui?	38
2.2 Le Web: un allié dans la production des travaux d'étudiant-es?.....	42
2.3 Pourquoi les étudiant-es font-ils appel au copier-coller d'Internet?	44
2.4 Quel est le processus de réalisation des mémoires et des thèses par les étudiant-es?.....	48
2.5 Conclusion.....	53
3. La bibliothèque de demain et la compétence informationnelle	57
3.1 Quels enjeux pour la bibliothèque au cœur de la société de l'information?	58
3.2 La bibliothèque: centre de gravité de l'apprentissage universitaire?.....	60
3.3 Que sont les «compétences informationnelles» à acquérir?.....	62
3.4 Quelles actions institutionnelles supportent ces «compétences informationnelles»?	65
3.5 Conclusion.....	67
SECTION II - LES PROJETS ORGANISATIONNELS	73
4. La formation à la «compétence informationnelle»	75
4.1 La formation à la «compétence informationnelle» avec CALIS.....	76
4.2 La problématique du plagiat	77
4.3 La phase de pré-test du didacticiel	79
4.4 Vers un usage généralisé à l'ensemble des facultés	81
4.5 Le format des séminaires préconisé	81
4.6 Comment étendre le projet à l'ensemble des facultés?.....	83
4.7 Conclusion.....	85
5. Valeurs, normes et règles	91
5.1 Tous acteurs dans l'affirmation de nos valeurs académiques	92
5.2 Comment qualifier la faute pour la circonscrire?	95
5.3 Vers une modification des procédures et des règlements.....	103
5.4 Le projet de FormEv	105
5.5 Conclusion.....	107
6. Outils de détection des similarités et leur intégration à l'université	111
6.1 Les principes de la détection de similarités et de plagiat	112
6.2 Les avantages indéniables de ces outils de détection basés sur des index propres	113
6.3 Les limites de cette méthode de détection des similarités	114
6.4 Les problèmes à envisager avant de s'abonner à un détecteur de similarités.....	115
6.5 Le choix d'un logiciel de détection des similarités en fonction des utilisateurs finaux	116
6.6 La question du plagiat d'un point de vue système d'information.....	119

6.7 Les acteurs.....	119
6.8 Les documents à traiter.....	120
6.9 Les processus de collecte et d'examen des documents.....	121
6.10 L'organisation.....	122
6.11 Conclusion.....	124
CONCLUSION.....	129

PROPOSITIONS

Propositions de la Commission Ethique-Plagiat

Nous reprenons ici les propositions qui se situent à la fin des six chapitres du rapport.

1/ Technologies, mutation des connaissances et de l'apprentissage: impact sur les métiers d'enseignant et d'étudiant. Nous considérons:

- L'influence des outils et des technologies sur l'ensemble des comportements humains, les activités humaines, les relations sociales qui s'y nouent et les productions qui sont issues de ces activités.
- La modification des modes de production, de validation et de diffusion des connaissances avec l'exacerbation des différences entre les savoirs scientifiques et narratifs sous l'influence des nouvelles technologies, le Web et Internet, et des usages qu'ils induisent chez les enseignants comme chez les étudiants.
- Le développement de pratiques de production de connaissances réseautées, collectives et collaboratives.
- L'éclatement des sphères spécialisées et légitimées à produire information et connaissance.
- La surcharge d'information, la difficulté à distinguer information et connaissance et à identifier une information ou connaissance pertinente, fiable et de qualité en regard avec les exigences du travail académique.
- L'obsolescence des informations et des connaissances et l'immédiateté induite par les possibilités de mise à jour de l'information numérique.
- L'industrialisation et la marchandisation de la formation, processus que le développement technologique a grandement contribué à renforcer.
- Du côté des étudiants, l'opposition entre mode de production non académique (Web 2, blogue, pratiques *digital natives*, etc.) et productions académiques évaluées sur un mode de l'apprentissage individuel.
- Du côté des enseignants, la coexistence de la culture de chercheur d'«avec le Web» et de celle d'enseignant d'«avant le Web».

2/ Les comportements et les compétences des étudiant-es. Nous recommandons:

- De distribuer le présent rapport à tous les professeurs, membres du corps intermédiaire et services d'appui à la pédagogie afin que chacun prenne conscience de la nature et de l'ampleur du phénomène.

- D'admettre que le temps consacré par les étudiants à leurs études tend à diminuer et de définir une position claire à ce sujet tout en vérifiant que, au cours d'un même semestre, les étudiants d'un programme aient un nombre raisonnable de travaux personnels à rendre.
- De renforcer le rôle des assistants comme de véritables intervenants dans l'apprentissage de «méthodes de travail rigoureuses».
- D'introduire une solide formation au développement d'une e-culture et plus particulièrement de «compétences informationnelles», compétences qui incluent l'art de la citation.
- De constituer une banque de cas de plagiat collaborative et transfacultaire, afin que chacun puisse avoir une référence commune.
- D'éditer un petit mémo simple à l'instar de celui sur la sécurité ou les remboursements, à mettre dans toutes les mains lors du passage aux secrétariats des études.

3/ La bibliothèque de demain et l'apprentissage de «compétences informationnelles».

Nous recommandons:

- De mentionner clairement la «compétence informationnelle» dans la stratégie institutionnelle de l'Université de Genève.
- D'élaborer un plan d'action transversal pour intégrer toutes les bibliothèques de l'université dans le processus de formation (comité de pilotage, groupes de travail, etc.).
- De définir une politique institutionnelle comprenant des standards de base pour assurer l'équité de formation pour tous les étudiants en la matière.
- D'intégrer dans le cursus académique cette formation aux «compétences informationnelles» et de la valoriser en termes de crédits ECTS.
- De former tous les bibliothécaires-formateurs de l'université aux moyens de répondre à la formation aux «compétences informationnelles».
- D'élaborer une enquête sur les «connaissances informationnelles» des étudiants du 1^{er} cycle afin de mesurer l'impact des formations à la maîtrise de l'information et être en mesure de faire évoluer la pratique.
- De prendre une part active aux réseaux internationaux afin de contribuer à la connaissance du plus grand nombre en matière de «compétence informationnelle».

4/ La formation à la «compétence informationnelle». Nous recommandons:

- D'introduire un séminaire de formation aux «compétences informationnelles» actuelles dans le cursus universitaire.
- D'impliquer le programme coordonné de **Formation** à la recherche documentaire et à l'utilisation de l'information scientifique (FORMDOC) dans cette action, les bibliothécaires étant le relais transversal de ces nouvelles «compétences informationnelles».
- D'adapter le didacticiel CALIS (*Computer-Assisted Learning for Information Searching*) aux besoins de chaque faculté en cours d'année 2008-2009, en vue de rendre son utilisation générale à la rentrée 2009-2010.
- De prévoir en début de seconde année pour les «bachelors», en début de «master» pour les étudiants qui viendraient d'autres universités, un séminaire de deux jours de formation aux «compétences informationnelles» et d'introduction à la méthodologie de la communication.
- De s'assurer, en matière de sensibilisation au plagiat, que les enseignants et les assistants renforceront les messages véhiculés lors des séminaires CALIS.
- De communiquer entre facultés au cours de la mise en œuvre du projet CALIS, afin d'adapter le didacticiel aux évolutions des comportements d'apprentissage et des nouveaux besoins en matière de «compétences informationnelles».

5/ Valeurs, normes et règles. Nous recommandons:

- De rappeler nos valeurs de création et de diffusion des connaissances afin d'affirmer l'égalité des chances et le mérite individuel.
- De renforcer la croyance en la norme d'évaluation des connaissances acquises, en insistant sur un traitement d'équité, et non sur l'obéissance à une simple règle.
- De vérifier que les règles définies et qui servent de prescription sont bien en phase avec nos valeurs et nos normes actuelles, et non pas un héritage d'anciens règlements plus ou moins remodelés pour s'adapter aux pratiques.
- De constituer un pôle de recherches multidisciplinaires avec des chercheurs de différentes facultés intéressés à comprendre l'évolution des concepts de valeurs, de normes, de coutumes, d'éthique.
- De qualifier la faute et de savoir distinguer la copie de la triche, du plagiat et de la fraude afin de pouvoir évaluer avec équité la faute et de savoir la sanctionner justement.
- De susciter une communication accrue entre les enseignants de l'université à propos de leurs «best practices».

- De rendre systématiques les déclarations signées par les étudiants certifiant le caractère original des documents réalisés et attestant du respect des règles concernant les citations d'autrui.
- De produire un document didactique qui explique clairement la nature des fautes sanctionnées, les procédures et les sanctions pouvant être émises.
- De préciser dans ce document la qualification de la faute, en donnant des indications pour en évaluer la gravité selon, d'une part la quantité de matériel mis en cause et selon, d'autre part, son évaluation subjective du fait que l'étudiant-e ait été ou non de «bonne foi».
- De travailler, au niveau du Rectorat, avec d'autres universités suisses et européennes en vue de l'élaboration d'un label commun garantissant l'existence de mesures de détection des fraudes, à faire approuver par le Comité de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe.

6/ Outils de détection de similitudes et leur intégration à l'université. Nous recommandons:

- De procéder à l'évaluation et à l'achat d'un (ou deux) logiciel(s) de détection.
- Cette tâche devrait être confiée à un groupe composé de futurs utilisateurs (essentiellement les bibliothèques, mais aussi des enseignants), de spécialistes des interactions humain-machine (pour mettre sur pied les tests d'utilisabilité du logiciel) et de spécialistes de la Division informatique de l'université (pour les questions techniques).
- De mettre sur pied, dans au moins une faculté, un processus complet de détection et de traitement du plagiat et de le tester pendant une période d'un à deux semestres.
- De créer et publier un modèle de système d'information pour le traitement du plagiat à l'université (acteurs, données, processus, interfaces, droits d'accès, etc.).
- Afin d'assurer l'intégration dans le système d'information de l'université, tout futur groupe d'étude s'intéressant aux aspects informatiques de la problématique éthique-plagiat devrait comprendre un représentant de la Division informatique de l'université, si possible une personne proche du e-learning.

INTRODUCTION

Introduction

Quoique le «plagiat» (du latin *plagiarius*, qui signifiait dans la Rome antique le fait de voler l'esclave d'un autre ou de vendre une personne libre), ait une connotation morale, il embarrasse grandement ceux qui veulent le définir aujourd'hui, et le punir, puisqu'il n'a d'autre réalité juridique que celle d'une infraction du droit d'auteur, infraction dénoncée par l'auteur d'origine. Mais, l'acteur, le «plagieur¹», le copieur ou voleur des textes d'autrui, devient l'émanation de notre société dans la mesure où Internet donne accès de manière instantanée à un très grand nombre de textes et de données. Tous les établissements d'enseignement et de recherche sont confrontés à cette dérive. Notre prémisse est de ne pas adopter une attitude normative visant à chercher à sanctionner une faute, après l'avoir détectée. Aussi, nous avons posé en préliminaire un champ de travail élargi aux acteurs et domaines suivants:

a) Nous intégrons l'étudiant à sa réalité sociale, économique et technologique. Nous ne pouvons pas faire semblant de croire que l'étudiant est, à l'université, dans une bulle isolée qui autoriserait le système éducatif à fonctionner comme si la révolution Internet n'avait pas eu lieu. Avant de constater ce qui diverge par rapport à notre vision académique, et donc ce qu'il conviendrait de circonscrire, il semble important de préciser que l'étudiant d'aujourd'hui, en tant qu'acteur social, doit être considéré selon ses propres normes et ses propres valeurs.

b) L'Université de Genève, comme toutes les universités, vit une mutation sans précédent par l'intervention d'Internet. La formation et la connaissance se délocalisent (par exemple, les cours du MIT sont disponibles sur «MITOpenCourses» et sont suivis par plus de 20'000 personnes par jour), mais le besoin de relation avec les acteurs du savoir (professeurs, assistants, etc.) demeure. Cette mutation, fût-elle d'origine externe, trouve bien entendu sa place au cœur de notre système universitaire: la bibliothèque. Nous considérerons donc les mutations de ce «service» comme essentielles à la bonne pratique des étudiants en matière d'acquisition de «compétences informationnelles».

¹ Nous optons, dans ce texte, pour le terme de «plagieur» et non de «plagiaire», car c'est celui qui reflète le mieux la démarche de l'acteur conscient de ses actes.

c) Le cas du plagiat actuel est un symptôme d'une société en évolution. Le traiter comme un mal à combattre sans en comprendre les raisons serait indigne de notre niveau de réflexion. Nous devons donc comprendre, non seulement qui sont les auteurs de fautes, mais aussi ce qui les motive, et pourquoi ils agissent au risque de subir des sanctions graves allant jusqu'à l'exclusion. Mais, nous devons aussi reconnaître que nos règlements concernant la qualification de la faute ne sont ni assez clairs et précis, ni suffisamment standardisés d'une faculté à une autre, d'une université à une autre, pour permettre un dialogue efficace.

d) Ainsi, l'université a le devoir de se saisir de manière courageuse et juste du problème, sans jamais tenter de chercher des «boucs émissaires»; elle ne doit pas non plus se décharger des solutions sur des «instruments» annexes aux acteurs académiques (i.e. les logiciels de détection et les légistes internes). L'Université de Genève peut d'autant plus aisément adopter une attitude intellectuelle ancrée au bon niveau de réflexion à l'égard de cette problématique qu'elle bénéficie de compétences pointues et diverses et d'un travail de fond dans le domaine par des membres de cette commission (quatre ans d'analyse, un réseau international de 15'000 membres académiques et de contacts professionnels, les enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante, le travail de FormEv, etc.).

e) La finalité des mesures qui devront être prises dès septembre 2008 a une raison: que l'équité soit une valeur affirmée et mise en œuvre, afin que chaque étudiant ait droit à une évaluation qui corresponde à son travail, et qu'il ne subisse pas la frustration de voir un étudiant qui n'aurait pas fait son travail obtenir une meilleure note que lui. Afin que les diplômes de l'Université de Genève soient effectivement de réels «labels» de qualité garantissant au monde économique et social, ainsi qu'aux autres universités qui accueillent nos étudiants, qu'ils maîtrisent bien le savoir indiqué sur leur diplôme. Le débat se situe bel et bien au niveau d'une grande université à la réputation internationale.

Ce rapport est constitué de deux sections:

1. Un contexte en mutation (chapitres 1, 2, 3)
2. Les projets organisationnels (chapitres 4, 5, 6)

- Le premier chapitre concerne l'analyse des technologies, la mutation des connaissances et de l'apprentissage, ainsi que l'impact sur les métiers d'enseignant et

d'étudiant. Il sera fait état des fondements conceptuels qui expliquent comment se déterminent les mutations du savoir, de sa création et de sa diffusion. On montrera que le changement est irréversible et qu'il peut même y avoir une césure entre le comportement des étudiants et celui des professeurs.

- Le deuxième chapitre traite du comportement et des compétences des étudiants. Sur la base des recherches de l'Observatoire de la vie étudiante, de recherches quantitatives et qualitatives conduites notamment à l'Université de Lyon (France), et d'études qualitatives conduites depuis quatre ans à Genève, il sera fait état des dimensions du problème de plagiat tel que reconnu et décrit par les étudiants.

- Le troisième chapitre aborde la situation de la bibliothèque de demain et de l'apprentissage de «compétences informationnelles». L'université traditionnelle a déjà mué dans tous les pays, et les modèles proposés sont divers. On montre ici que la bibliothèque reste le cœur de l'université où étudiants et professeurs peuvent trouver l'information, sachant que ses supports physiques ou numériques y sont ou non localisés. Parce qu'une formation aux (nouvelles) «compétences informationnelles» est nécessaire, c'est à partir de ce centre névralgique qu'elle doit être envisagée.

- Le quatrième chapitre se penche sur la formation à la «compétence informationnelle» et le didacticiel CALIS (*Computer-Assisted Learning for Information Searching*). Testé et amélioré depuis trois ans en faculté des SES, ce didacticiel permet de procurer une formation adaptée aux étudiants en début de parcours (2^e année de bachelor) pour les initier à la recherche documentaire, leur donner une méthodologie rigoureuse en la matière et leur transmettre les notions d'éthique de la citation. On montrera, avec pragmatisme, comment CALIS pourrait être étendu à toutes les facultés.

- Le cinquième chapitre aborde le thème des valeurs, normes et règles qui caractérisent un établissement universitaire tel que le nôtre. Il n'y a pas d'établissement universitaire qui soit, aujourd'hui, en meilleure position que les autres sur l'appréhension des concepts et les pratiques du plagiat en profonde mutation. Des pistes de réflexion et d'action sont proposées pour être en mesure, rapidement, de mettre en place des normes et des règles au niveau de

l'évaluation des fautes, puis de garantir leur traitement institutionnel en vue de la définition de sanctions justes et proportionnées à leur gravité.

- Enfin, le sixième chapitre traite des outils de détection de similitudes et de leur intégration à l'université. Les logiciels de détection ne sont pas le remède miracle. Ils ont leurs limites, mais restent indispensables. Une fois compris où se situent leurs limites, on verra comment en choisir un et où placer son usage. La bibliothèque semble être le meilleur endroit pour contrôler la production d'écrits, lesquels devraient ultérieurement y être déposés pour être accessibles.

Le leitmotiv de ce rapport est qu'il va donc nous falloir être créatifs pour imaginer, dans ce contact quotidien avec Internet, la mise en œuvre concrète de nos valeurs et de nos normes universitaires avec – et non contre – nos étudiants. Il va aussi nous falloir communiquer entre personnes, entre facultés et entre institutions d'enseignement, afin de promouvoir un repère de normes génériques. Il s'agit bien de construire ensemble des «codes de déontologie», c'est-à-dire, étymologiquement, de mettre en œuvre notre devoir, et d'en parler. Ensuite, seulement, serons-nous en mesure d'édicter des directives en la matière, à l'instar des «Directives Intégrité» de l'Université de Genève qui encadrent les pratiques de ses chercheurs, puis d'homogénéiser les contrôles et les sanctions.

SECTION I - UN CONTEXTE EN MUTATION

1. Technologies, mutation des connaissances et de l'apprentissage: impact sur les métiers d'enseignant et d'étudiant

Nous fonderons les propositions de ce chapitre sur la prémisse que la pratique étudiante du plagiat ne doit pas être systématiquement considérée comme une pratique consciente et volontaire de fraude, mais plutôt comme le symptôme, comme un indicateur, d'une évolution sociétale, déterminée par le développement des technologies de l'information et de la communication. Cette évolution et ses conséquences positives et négatives relèvent de la société de la connaissance, une société globalisée dans laquelle le rythme de production de l'information et du savoir, ainsi que leur cycle de vie et leur obsolescence, ne cessent de s'accélérer. Ne pas prendre en compte ces aspects nous conduirait à aborder le phénomène de plagiat de manière simplificatrice, donc réductionniste.

L'évolution sociétale touche d'abord aux fondements de la connaissance elle-même: sa nature et son statut, ses modes de production et de validation. Si le monde académique est partie prenante de ce mouvement, les scientifiques, les chercheurs et les enseignants ne sont pas seuls concernés: les conceptions de l'apprentissage ont elles aussi évolué et cette métamorphose touche directement nos étudiants, leur «métier» ainsi que les conditions dans lesquelles ils l'exercent (professionnalisation des études, organisation des programmes et des curricula, augmentation de la charge de travail et exigence de productivité, etc.). Enfin, pour la première fois sans doute dans l'histoire de l'éducation, une partie non négligeable de nos étudiants maîtrise des compétences relatives à nos instruments de travail, de recherche et de communication que nous-mêmes possédons peu ou encore mal.

Car les étudiants ont changé: ils appartiennent aujourd'hui à la génération des *digital natives*. Les observateurs américains (1) décrivant dès les années 2000 le comportement des jeunes étudiants de 15 ans, semblables à ceux que nous retrouvons aujourd'hui dans nos amphithéâtres, considèrent qu'ils passaient déjà «plus de 10'000 heures à jouer à des jeux vidéo et autant à parler au téléphone mobile, recevaient et envoyaient plus de 200'000 e-mails, alors qu'ils ne consacraient «plus que» 20'000 heures à regarder la TV et 5000 heures à lire». En Suisse, la situation n'est pas fondamentalement différente. Selon un rapport de la Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement, notre pays se situe au

6e rang mondial en ce qui concerne l'accès Internet haut débit tandis que le taux de pénétration du téléphone mobile y est de 99% (2). Un rapport récent (3) trace à ce propos un bilan révélateur du taux de pénétration des technologies de l'information et de la communication dans les usages scolaires sur la base d'indicateurs chiffrés tels que le nombre de projets d'intégration des TICE, de sites Web d'école, d'espaces virtuels et de plateformes déployées, etc. Cependant, une évaluation descriptive de la pénétration des technologies dans l'enseignement pré-universitaire ne permet pas de présumer des usages pédagogiques réels et encore moins de savoir jusqu'à quel point les enseignants les utilisent en ayant prévenu leurs étudiants du bon usage de ces technologies, notamment en matière d'emprunt, de «copier-coller» et de plagiat.

Or, l'exposition des étudiants aux technologies ainsi qu'aux objets numériques dans leur vie personnelle puis professionnelle d'une part, et d'autre part l'intégration de ces artefacts dans les pratiques d'enseignement/apprentissage – notamment l'utilisation des environnements virtuels de travail et le développement de dispositifs de formation hybride mêlant présence et distance – changent profondément leur rapport à l'apprentissage et à leur travail académique. Ils apprennent *avec* les technologies, mais aussi *des* technologies. Conscients des risques importants que courent des jeunes étudiants du niveau collégial qui ne seraient pas formés à ces outils puissants, certains pays ont tiré la sonnette d'alarme il y a déjà quelques années. Ainsi, le Québec a mis en place une commission spéciale pour sensibiliser étudiants et enseignants du niveau collégial (4).

Considérer le plagiat comme un symptôme de ces évolutions irréversibles conduit les auteurs de ces actions à regarder au-delà du fait lui-même et nous invite à comprendre les raisons du développement d'une telle pratique étudiante (niveau micro) et à la resituer dans son contexte académique (au niveau méso), mais encore sociétal (au niveau macro). Adopter cette position nous met face à nos responsabilités d'enseignants et de formateurs: quelles que soient les mutations rapides de notre société du savoir, notre devoir demeure de former nos étudiants à distinguer information et connaissance, à faire preuve d'esprit critique – critique interne autant qu'externe – face aux informations et aux connaissances accessibles, enfin à savoir transformer l'information en connaissance. Cependant, le contexte dans lequel nous exerçons notre mission s'est modifié drastiquement en quelque dix ans. Notre mission doit donc, elle aussi, évoluer.

1.1 L'outil – l'artefact technologique – modifie-t-il nos capacités cognitives?

De nombreux chercheurs (anthropologues, philosophes, historiens de l'écriture, psychologues, cognitivistes, psychopédagogues, théoriciens des médias et de la communication, technologues de l'éducation, ergonomes, sociologues et historiens des technologies, etc.) ont tenté de répondre à cette importante question de l'articulation entre les instances technologiques (les outils matériels mais aussi symboliques) et les dimensions sociales (les gens, leurs liens, leurs échanges, leurs rapports de force) et culturelles (5).

La société est ainsi contrainte par les technologies qu'elle développe et dont elle adopte l'usage: «Les technologies fabriquent des champs d'action potentiels, des champs narratifs possibles, elles élargissent le champ des possibilités des sujets. Et c'est dans ce sens et seulement dans ce sens que l'on peut affirmer que les technologies fabriquent de la culture.» (6). Dès les années 1980, la convergence entre les développements de l'informatique, ceux des courants psychologiques relevant du cognitivisme et enfin des théories des médias et de la communication ont progressivement conduit à la définition des concepts d'*outils cognitifs*, ou encore de *technologies de l'intelligence*. Les auteurs sont nombreux à avoir défendu, argumenté et validé cette position tant à propos des médias les plus classiques comme la télévision que des technologies numériques d'aujourd'hui (7): les technologies non seulement amplifient les capacités cognitives, mais les restructurent: elles constitueraient donc un prolongement des fonctions sensorielles et cognitives de l'homme.

Internet et ses technologies ne sont donc que la dernière étape connue de ce long processus d'instrumentalisation et d'industrialisation de l'information ainsi que des connaissances.

1.2 Qu'est-ce qu'une connaissance – la connaissance – aujourd'hui?

Notre mission de développement et de transfert du savoir nous conduit naturellement à nous interroger sur le rôle qu'ont joué ces nouvelles technologies sur l'évolution de la conception, la diffusion et la validation de la connaissance et des informations.

Nous distinguons ici les connaissances entendues comme le résultat d'un processus d'apprentissage chez l'individu en situation formelle (l'école et les systèmes de formation) ou

non formelle (le milieu social, l'expérience de vie) d'une part et, d'autre part, les connaissances scientifiques produites par des chercheurs dont l'activité professionnelle principale est justement la production de savoirs et de connaissances dans leurs domaines disciplinaires particuliers. Cette distinction nous paraît cruciale en matière de plagiat dans l'enseignement universitaire. En effet, la disponibilité des connaissances gratuites et libres d'accès sur Internet vient bouleverser l'équilibre entre leur mode de production et le mode académique usuel.

Pour approfondir cette distinction initiale et mieux percevoir leurs traits communs comme leurs caractéristiques différentes, il est utile de se souvenir du *distinguo* proposé par Lyotard (8) entre les savoirs scientifique et narratif. Le savoir scientifique serait un dispositif d'énonciation au sens strict, c'est-à-dire un dispositif de production discursive, ou encore d'énoncés scientifiques. Pour définir les prescriptions qui en règlent la validité scientifique, cet auteur analyse une «pragmatique du savoir scientifique», autrement dit les rapports entre les énoncés scientifiques, leurs référents (les phénomènes dont ils traitent) et les tensions qu'entretiennent à travers eux les destinataires (les pairs) et les destinataires (les scientifiques producteurs de connaissances et donc d'énoncés scientifiques). En résumé, l'auteur attribue cinq caractéristiques aux savoirs scientifiques: 1) le statut discursif de ses énoncés; 2) la catégorie des sujets légitimés à produire de tels énoncés; 3) le rapport d'extériorité du référent par rapport aux énoncés scientifiques eux-mêmes; 4) le mode de validation de ces derniers et enfin 5) le caractère diachronique et cumulatif du savoir (connaissance des énoncés précédents) auquel est liée la recherche du nouveau (pertinence scientifique).

Ce savoir scientifique, dans les formes que connaissent nos sociétés modernes, est devenu l'apanage des spécialistes, de professionnels, de «partenaires qualifiés» regroupés au sein d'institutions dont les universités constituent un exemple par excellence. Cela suppose que la compétence scientifique se transmette et que l'on forme des pairs afin de la partager. Tels sont bien sûr le rôle et la responsabilité de nos universités. Et, explique Lyotard, le savoir scientifique isole et exclut la dialectique qui lie les scientifiques au référent, à la réalité dont ils parlent. Autrement dit, le savoir scientifique se veut objectif et objectivant, il ne tolère aucune implication (éthique, morale, comportementale) du chercheur par rapport à la réalité décrite, et ce, même dans les sciences sociales: le chercheur «ne doit pas savoir être ce que le savoir dit qu'il est» (9). Ce savoir n'est plus une composante «immédiate et partagée» du lien

social, et l'action pédagogique constituerait la stratégie choisie par nos sociétés pour résorber la distance entre scientifiques et non-scientifiques. Certes, ce processus rationnel se voit aujourd'hui ébranlé par l'efflorescence d'un grand nombre de revues «scientifiques en ligne», qui sans doute permettent la diffusion accélérée d'articles et de recherches dans des délais rapides, mais qui, en contrepartie, ne garantissent pas tous les processus de vérification et de validation des revues scientifiques. Comment les lecteurs, étudiants, jeunes chercheurs auraient-ils les moyens de douter de leur caractéristique de «savoir scientifique»?

La pragmatique du savoir narratif est toute différente et nous n'en retiendrons ici que les aspects directement en relation avec notre problématique. Quel que soit le contenu des propositions énoncées, elles ne sont pas argumentées en termes de preuve, au sens où Lyotard l'a définie pour le savoir scientifique puisqu'un énoncé relevant du savoir narratif trouve sa validation – sa valeur de vérité – dans le fait d'être rapporté, répété et réaffirmé au sein d'une communauté sociale qui en constitue l'espace de légitimation. Ainsi, l'importance du consensus a pour conséquence l'interchangeabilité des pôles du dispositif énonciatif: toute personne qui se trouve destinataire de ces énoncés peut devenir à tout moment leur (re)producteur², sinon le processus de circulation ne pourrait exister. Il n'y a donc aucune institution légitime pour assumer, pour produire de tels savoirs qui se créent dans et par le lien social. L'énonciateur doit être, partiellement en tout cas, l'objet – et donc le référent – de son propre discours. Ainsi assiste-t-on par exemple à des créations communautaires musicales (10), cinématographiques (11) ou littéraires (13) qui trouvent leur authenticité dans le plébiscite des internautes qui sont à la fois co-auteurs et récepteurs de ces productions.

La question qui nous préoccupe ici est de savoir si le développement d'Internet et des pratiques innovantes induites n'a pas brouillé les frontières entre ces deux types de savoir, scientifique et narratif. Il semble, aujourd'hui, que les savoirs des enseignants, même si leur mode de production a évolué, relèvent toujours intrinsèquement de la pragmatique des savoirs scientifiques. En effet, tout enseignant, tout chercheur a développé des stratégies de recherche et d'information fondées sur un usage pertinent du Web. Malgré cela, le mode de production d'un écrit scientifique et sa validation restent traditionnels. Et l'on attend la même attitude de la part de l'étudiant devant produire un mémoire ou une thèse. Si les technologies de

² N.D.L.R.: Le préfixe «re» marquant la répétition est un ajout de notre part qui nous semble éclairer la problématique du plagiat et son contexte.

l'information et de la communication ont largement contribué à modifier le mode de production des savoirs des enseignants et des étudiants, elles devraient aussi modifier le mode de validation des savoirs étudiants.

Le savoir de nos étudiants relèverait de plus en plus de la pragmatique des savoirs narratifs, notamment par leur mode de validation sociale consensuelle, mais aussi par leur subjectivisation progressive, par la place que prend le sujet au sein du savoir lui-même. Dans cette perspective, la distinction entre information et connaissance – envisagée du point de vue de l'étudiant – autant que la problématique de la transformation de l'information en connaissance sont devenues centrales. L'université, lieu traditionnel de développement, de transfert et de partage des connaissances et de la compétence scientifique, se trouverait dès lors dans l'obligation de faire coexister deux logiques difficilement compatibles, dont celle de ces savoirs narratifs qui, loin de condamner le plagiat, fait de l'appropriation du dire d'autrui son mode de fonctionnement caractéristique. Le plagiat n'y a aucune place, car il n'y existe tout simplement pas.

On comprend dès lors l'importance que revêt cette observation lorsque l'on aborde l'étude du plagiat: selon les acteurs concernés, parle-t-on bien de la même chose? Selon quelle logique considère-t-on que s'approprier l'écrit d'autrui pour le déconstruire puis le reconstruire, le valider enfin, constitue un acte déviant ou bien un acte conforme à la norme et aux valeurs en vigueur? Il s'agit bien d'une question de perspective et de point de vue qui doit être débattue et tranchée avant de juger, face à un plagiat, de la faute et de sa gravité, et surtout avant de condamner.

1.3 Comment la technologie influence-t-elle ces connaissances?

De la même manière que nous devons définir le savoir avant de nous prononcer en matière de sa validation en connaissance, il nous faut définir l'information avant d'aborder le rôle de la technologie dans son processus de transformation.

Nous considérons l'information comme un fait, comme la relation d'un événement, d'une observation: il s'agit donc d'une donnée brute que le sujet transforme ensuite en connaissance par une opération cognitive ou intellectuelle: «la connaissance se construit au fur et à mesure

que les informations sont intégrées et assimilées au sein d'un cadre de connaissance qui assure la cohérence et la structuration de la base de connaissance accumulée» (13) (cf. ci-dessous, figure 1).

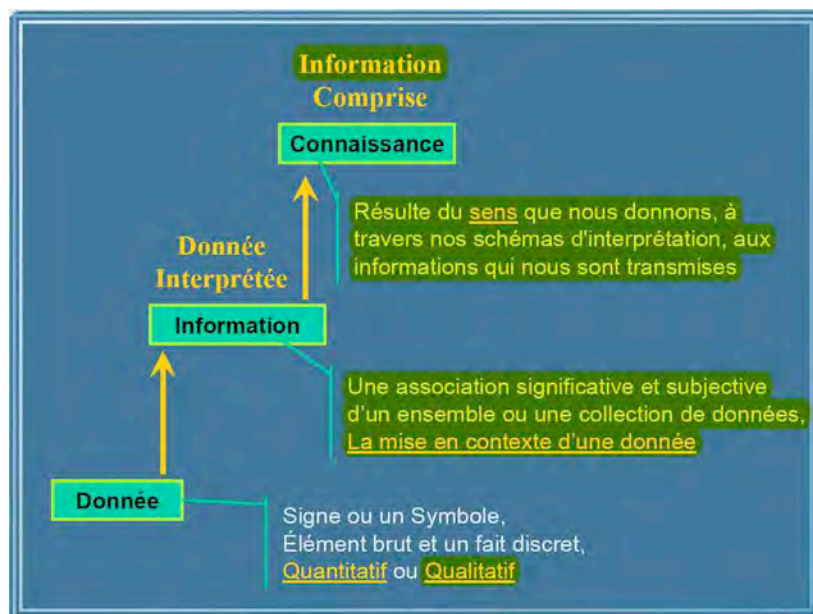


Figure 1: Information et connaissance, Yalaoui (14)

Internet et le Web sont avant toute chose devenus une source colossale d'informations, mais ils offrent également une multitude de connaissances de tous genres (scientifiques, professionnelles, littéraires et artistiques, journalistiques, personnelles comme les blogues, etc.) et de toute nature (textes écrits, documents visuels, multi- et hypermédias, informations sonores, langage oral, musique, etc.). Rappelons de suite que, a) le Web est né d'un besoin de communication scientifique (au CERN à Genève) améliorant les réseaux nés avec Arpanet (de la DARPA, l'agence de recherche avancée de l'armée américaine) et, b) que la finalité actuelle des moteurs de recherche est de générer du revenu publicitaire. Nous reviendrons plus loin sur l'influence de ces «moteurs» sur les informations ou connaissances réellement obtenues.

Ces technologies ont radicalement modifié les modes de transmission, de consultation et d'exploitation de l'information. Ainsi, les ressources disponibles sur le Web dépassent, du moins en nombre, celles de nos grandes bibliothèques. Or, si les chiffres varient énormément d'une source à l'autre, ils ne sont jamais que des sous-estimations dans la mesure où de

nombreuses pages qui constituent le Web «invisible» (les pages dynamiques, les pages trop lourdes, les pages protégées par un mot de passe, par exemple) ne sont pas répertoriées par les moteurs de recherche. Le nombre de pages disponibles sur le Web serait, lui, estimé à plus de 60 milliards dont un tiers seulement serait recensé par les moteurs de recherche (15). A titre d'exemple, en 2000, la société américaine, Cyveillance estimait à 7 millions le nombre de pages créées par jour (16). Ces estimations illustrent clairement l'ampleur des difficultés que rencontrent tous les utilisateurs d'Internet, néophyte ou initié, étudiant ou enseignant: la surcharge d'informations, appelée aujourd'hui infobésité, conduit de facto au stockage d'informations inutiles et aboutit souvent à des quêtes thématiques de liens en liens qui ne débouchent sur la récolte d'aucun document pertinent, etc.

A ce phénomène quantitatif de surinformation s'ajoute celui de la disponibilité d'informations de nature et de qualité très différentes: Internet propose, au même niveau de référence (le mot clé), des articles scientifiques extraits de publications et de livres imprimés, des revues en ligne, des textes de vulgarisation, des articles de presse et de journaux, des articles de revues professionnelles, des travaux d'étudiants, des textes personnels tels que les articles de blogues, des discussions dans les forums et/ou les listes de distribution de communautés de pratiques ou d'intérêt, mais encore des sites Web et des portails. Qui peut, aujourd'hui, se targuer de savoir identifier la qualité et la nature de ces informations publiées numériquement? Il faut être déjà un enseignant et un chercheur expérimenté pour retrouver sur une page Web les informations statutaires (type de publication et/ou collection, appartenance institutionnelle de l'auteur, date de publication. etc.) qui, habituellement rassemblées sur le paratexte ou/et le péri-texte des ouvrages imprimés, font ici défaut (17). Il y a donc ici, d'emblée, une perte d'information essentielle pour fonder une critique externe des textes. Comment un étudiant moins formé que ses enseignants à la démarche de recherche des sources documentaires peut-il évaluer la qualité des connaissances et des informations qui lui sont ainsi proposées? Il pourrait facilement adopter une attitude consumériste liée à l'impression que la connaissance lui est fournie «prête à l'emploi» à travers des mémoires et des thèses portant sur des sujets similaires aux siens et disponibles dans leur intégralité sur le Web. Dans le monde de la formation en ligne, la métaphore de la formation self-service est par ailleurs courante.

Au-delà de la possible confusion des étudiants entre savoirs scientifique et narratif, le problème se complexifie puisqu'il faut encore que ceux-ci identifient les informations et les connaissances de qualité – fiables et valides – parmi les «ressources» du Web et qu'ils fassent la différence entre information et connaissance et qu'ils appliquent aux ressources retenues le processus de transformation information vs connaissance.

1.4 Ces mutations favorisent-elles une attitude pro-plagiat?

Il serait cependant trop facile de déplacer le problème en considérant que les technologies sont la cause directe des phénomènes déviants que nous observons aujourd'hui. Certes, elles y participent, elles ont renforcé et rendu plus patents des comportements existants, elles en ont accéléré et accru d'autres, permettant dès lors un changement de leur nature et de leur qualité. Effectivement, la numérisation de l'information et les manipulations comme le copier-coller que permettent les logiciels «grand public» ont grandement facilité l'emprunt d'extraits de textes et leur insertion dans un texte nouveau. Le travail classique d'intertextualité et de transtextualité (18) qui impliquait certes la citation, mais surtout le déplacement, la transformation et donc la reconstruction, a fait place à l'emprunt et au transfert d'extraits textuels bruts, au sens d'une non-transformation. Si l'on entend le plagiat comme étant l'appropriation par une personne d'un texte ou d'un extrait d'un texte d'autrui, les technologies de l'édition numérique ont bien sûr contribué à son développement et à sa généralisation. Ce comportement rappelle celui qui s'observe en matière de téléchargement de musique et de films selon l'adage «ce qui est gratuit est à tous, ce qui est à tous est à moi». Dans le chapitre suivant, nous verrons à quel point une forme de normalisation de l'appropriation des créations d'autrui transparait dans les discours des étudiants interrogés à Genève (19).

Mais, il nous faut admettre que les connaissances, en général, et plus particulièrement celles que nous nous attendons à voir acquérir par nos étudiants, sont le résultat d'un processus de construction autant individuel (personnel) que collectif (social) sur la base d'interactions et de confrontations avec des ressources humaines (les enseignants, l'équipe pédagogique, mais aussi les pairs) et matérielles (informations, documents, etc.). Dans ces conditions, les connaissances sont plus rarement le fait d'un individu isolé et, en conséquence, une tricherie

ou une fraude éventuelles sont donc bien plus difficiles à déceler que lorsque l'apprenant travaillait seul.

D'autre part, ces mutations de comportement ne concernent pas seulement les étudiants mais tous les acteurs du système éducatif également. Par exemple, les enseignants, dans leur métier de chercheur, travaillent aujourd'hui en réseau et/ou en communauté et ils produisent selon un mode de travail collaboratif. Il leur serait d'ailleurs difficile, vu l'augmentation et la complexification des connaissances, vu les contraintes de productivité auxquelles ils sont exposés, d'assurer autrement leur quota annuel de publications académiques. Dès lors, le nombre de publications «à plusieurs mains» croît et ce, d'autant plus qu'Internet et les outils de collaboration à distance disponibles aujourd'hui – visioconférence, téléprésence, partage de fichiers, écriture collaborative en ligne, etc. – abolissent les distances entre chercheurs situés dans des universités et des laboratoires fort éloignés. Les technologies de l'intelligence constituent la base technique nécessaire à la construction d'une intelligence collective qui est «une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences» (20).

Parallèlement, les listes de distribution, les forums et les technologies les plus récentes de type Web 2 dont les blogues, etc. ont fait éclater les espaces spécialisés de production d'informations et de connaissances habituellement réservés à la production de savoirs scientifiques. Ces nouveaux espaces sociaux de communication sont le creuset de production d'énoncés – informations, connaissances, représentations – dont le mode de diffusion et de validation s'apparenterait à celui des savoirs narratifs. Or, les pratiques qui s'y développent touchent des utilisateurs de plus en plus nombreux, et parmi ceux-ci nos étudiants actuels sont les premiers, d'autant qu'ils sont des *digital natives*.

L'université – pas seulement l'Université de Genève – se trouve face à une tension qu'elle aura de la peine à résoudre, mais qu'elle doit affronter avec lucidité. Cette tension naît de la confrontation entre:

- des pratiques de production de connaissances telles que les vivent et les expérimentent les enseignants universitaires dans leur vie de chercheur;

- un clivage entre les pratiques de chercheur et les pratiques pédagogiques, ces dernières restant enracinées dans une conception plus individuelle de l'apprentissage, de la connaissance et de la compétence scientifique;
- des pratiques de production de connaissances telles que les étudiants les expérimentent et les vivent dans de nombreuses situations d'apprentissage qui se rapprochent des conditions de celles de leurs enseignants (collaboration, production de groupe, etc.), qui par ailleurs les évaluent à l'aune d'une conception plus individuelle.

Autrement dit, le décalage entre ce qui est demandé aux étudiants – ou qu'ils pensent qu'il leur est demandé – et leur culture technologique au sens large – comportements, savoir-faire, représentations – paraît important et risque de s'accroître encore si aucune mesure de sensibilisation et de formation à l'e-culture en général et aux compétences informationnelles en particulier n'est développée au cours de leur formation universitaire de 1er cycle.

1.5 Vers la marchandisation de la formation

La mondialisation et la globalisation, l'économie de la connaissance, phénomènes auxquels nous faisons allusion au début de ce chapitre, constituent la base d'un libéralisme post-industriel, un «capitalisme cognitif» qui se développerait selon certains sur «l'appropriation des connaissances et la production continue de l'innovation» (21). C'est dans ce contexte et dans la foulée de ce mouvement qu'un premier séminaire pluridisciplinaire sur ce thème s'est déroulé en 1991 avec comme objectif «d'aborder la formation comme une composante de ce qu'il est convenu d'appeler les «industries culturelles» (22)». Nul doute que la formation à distance, par ces caractéristiques majeures identifiées déjà depuis fort longtemps (23), n'ait été l'un des principaux laboratoires de ce processus d'industrialisation de la formation: recours à des techniques de production industrielle, mode de production industrialisé de connaissances, division des tâches et taylorisme, importance du capital financier dans le processus de production de dispositifs de formation et des ressources pédagogiques, nécessité de réaliser des économies d'échelles et de s'insérer dans un marché et conquérir une clientèle, diffusion large de produits standardisés, importance des tâches organisationnelles et logistiques, etc.

Standardisation, modularisation d'une part, approche formelle de surface d'autre part pourraient être confondues. Aussi, pour un grand nombre de nos étudiants, la forme pourrait-elle l'emporter sur le fond et la finalité de leur travail s'orienter vers la satisfaction d'exigences exclusivement formelles ou esthétisantes (cf. chapitre suivant). Il s'agit cependant d'un malentendu facilement dissipé par un encadrement de qualité et un dialogue entre l'étudiant et l'équipe enseignante. Dans ce contexte d'industrialisation, l'étudiant pourrait facilement adopter une attitude consumériste liée à l'impression que la connaissance lui est fournie «prête à l'emploi» à travers des mémoires et des thèses portant sur des sujets similaires aux siens et disponibles dans leur intégralité sur le Web.

Enfin, de nombreux sites Web proposent aujourd'hui aux étudiants d'acheter des travaux déjà entièrement rédigés ou bien leur offrent un travail «clé en main» à un prix fixe par page. Le travail est écrit par un spécialiste, des doctorants-producteurs recrutés par voie de mail pour effectuer ces travaux (24). D'autres services se développent chaque jour. Ainsi, certains sites proposent à l'étudiant le service de spécialistes pour décomposer son sujet en mots clés et pour rechercher pour chacun de ceux-ci, dans un très grand nombre de sources documentaires en ligne, une liste de références argumentées (25). L'étudiant «rédacteur» peut alors choisir les références qui lui semblent les plus utiles pour construire son texte. Inversement, d'autres sites encore proposent aux étudiants de récrire dans la rhétorique et le style académiques corrects les paragraphes que l'étudiant aura simplement juxtaposés. Même de la meilleure qualité possible, le logiciel anti-plagiat que nous pourrions adopter (cf. chapitre 6) sera demain déjà contourné.

Quelle que soit notre position personnelle face à cette évolution, les mutations du comportement font d'ores et déjà partie de notre réalité. Et nous le vivons puisque Internet a permis le développement important de la formation à distance, et surtout, au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire, des dispositifs dits «hybrides» qui mêlent activités présentielles sur le site et activités à distance organisées dans un environnement technopédagogique. Nos universités ont largement adopté, avec le déploiement institutionnel de «campus virtuels», des plateformes telles que Moodle, Claroline, Dokéos, Web CT, etc., des dispositifs de formation hybrides, qui correspondent le plus souvent à une pratique d'enseignement «présentiel enrichi par les technologies» (26). En lui offrant une base technologique, Internet et les environnements numériques pour la formation ont donc

contribué à renforcer ce processus d'industrialisation et de marchandisation de la formation ainsi que les valeurs qui leur sont associées: massification de la formation, logique de production industrielle, standardisation, normalisation des «produits» éducatifs, renforcement de la concurrence, création de regroupements institutionnels et reconfiguration des territorialités, entrée dans une logique de marché, rationalisation de l'offre de formation des différentes universités, volonté de rendre compatibles les formations et les curricula, une conception «self-service» du parcours de formation, etc. Il serait bien hypocrite de ne voir dans ces formidables potentiels que le côté positif lorsque l'on se veut créateur et dispensateur de connaissance, puis d'en attribuer les failles et les risques à la seule responsabilité des étudiants.

1.6 Conclusion

Dans le contexte brièvement évoqué ici, on peut imaginer que les conditions d'exercice des métiers d'enseignant et d'étudiant se sont profondément modifiées ces dernières années. Nous avons identifié les axes majeurs permettant de mieux comprendre de quelles mutations le plagiat était en réalité un symptôme.

A un niveau «macro», nous avons souligné l'évolution de notre société vers une société globalisée et une société de la connaissance, l'industrialisation et la marchandisation de la formation. Au niveau méso, nous avons analysé comment les technologies de l'information et de la communication ont contribué à modifier culturellement nos représentations et nos pratiques de production et de validation des connaissances, quelle qu'en soit la nature (scientifique, académique ou personnelle). Nous avons étudié l'éclatement des lieux classiquement légitimés à produire du savoir sous l'effet d'Internet puis montré combien la «pragmatique de savoirs narratifs» semble correspondre à certaines pratiques de partage de l'information des connaissances des *digital natives* que sont nos étudiants. Enfin, nous avons montré que l'université, en tant que lieu de production et de transfert de connaissance, se trouvait aujourd'hui confrontée à la nécessité de voir émerger – tant au niveau des représentations que des pratiques – des logiques scientifiques et pédagogiques souvent peu compatibles au niveau des acteurs considérés comme au niveau «micro» de l'analyse. A ce dernier niveau, nous avons envisagé l'évolution des métiers respectifs d'enseignant-chercheur d'une part, d'étudiant d'autre part. Du côté de l'enseignant, nous avons longuement

développé les modifications des conditions de gestion de la recherche et de la production des connaissances tout en insistant sur le fait que les conditions de validation de celles-ci sont demeurées relativement stables. Nous avons aussi suggéré, chez de nombreux enseignants, une discordance entre, d'une part, leur mode de production et de validation des connaissances caractéristiques de leur pratique académique et, d'autre part, leur pratique pédagogique.

Les apprenants, quant à eux, développent des usages personnels des technologies (blogues, listes de distribution, etc.) qui encouragent vraisemblablement des modes de comportements cognitifs régis par la logique propre aux savoirs narratifs, incompatible avec la logique académique. Il existerait dès lors un usage du Web centré sur un processus de consommation/reproduction/circulation de l'information à faible valeur ajoutée. De plus, le Web, univers d'informations numérisées, offre une énorme quantité de documents (infobésité), de nature et de qualité hétérogènes et, en même temps, donne peu, voire pas, de repères indispensables à une critique externe des sources et des documents disponibles (mise à plat et perte des marques d'identité et de statut). Aussi assiste-t-on logiquement à une dégradation du processus de recherche/consultation/exploitation de l'information à haute valeur ajoutée (production et appropriation de connaissance).

Les chapitres qui suivent illustrent, en se fondant sur le vécu des étudiants observé et analysé dans plusieurs recherches de terrain conduites ces dernières années, comment il est possible, à chaque étape de l'apprentissage et pour plusieurs «types» caractéristiques d'étudiants, de les accompagner vers une connaissance authentique. Si l'accompagnement n'exclut pas, bien sûr, le contrôle et, si nécessaire, la sanction, cette dernière n'a que peu de chance de modifier les comportements sans la mise en œuvre de mesures préventives d'accompagnement.

Nous considérons

- **L'influence des outils et des technologies sur l'ensemble des comportements humains, les activités humaines, les relations sociales qui s'y nouent et les productions qui sont issues de ces activités.**
- **La modification des modes de production, de validation et de diffusion des connaissances avec l'exacerbation des différences entre les savoirs scientifiques et narratifs sous l'influence des nouvelles technologies, le Web et Internet et des usages qu'ils induisent chez les enseignants comme chez les étudiants.**
- **Le développement de pratiques de production de connaissances réseautées, collectives et collaboratives.**
- **L'éclatement des sphères spécialisées et légitimées à produire information et connaissance.**
- **La surcharge d'information, la difficulté à distinguer information et connaissance et à identifier une information ou une connaissance pertinente, fiable et de qualité en regard des exigences du travail académique.**
- **L'obsolescence des informations et des connaissances et l'immédiateté induite par les possibilités de mise à jour de l'information numérique.**
- **L'industrialisation et la marchandisation de la formation, processus que le développement technologique a grandement contribué à renforcer.**
- **Du côté des étudiants, l'opposition entre mode de production non académique (Web 2, blogue, pratiques *digital natives*, etc.) et productions académiques évaluées sur le mode de l'apprentissage individuel.**
- **Du côté des enseignants, la coexistence de la culture de chercheur d'«avec le Web» et de celle d'enseignant d'«avant le Web».**

Références des auteurs cités

- (1) Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, (9)6, NBC University Press. Les chiffres cités sont des estimations dont l'auteur s'explique dans son texte.
- (2) Rapport de la CNUCED (2006) cité dans Edicom. Disponible en ligne à l'adresse http://www.edicom.ch/fr/news/economie/acces-a-internet-et-telephonie-mobile-la-suisse-bien-placee_1184-4898858. Consulté le 8 février 2008.
- (3) Barras, J.L. & Petko, D. (2007). *L'ordinateur et Internet dans les écoles suisses, Etat et développement entre 2001 et 2007*. L'école sur le Net (PPP), Berne: CTIE. Disponible en ligne à l'adresse: http://www.educa.ch/dyn/bin/171225-185075-1-barras_petko_stat-ppp-2007_fr.pdf. Consulté le 8 février 2008.
- (4) *Le plagiat électronique dans les travaux scolaires*, Commission de l'Éthique de la Science et de la Technologie, 2005 http://www.ethique.gouv.qc.ca/IMG/pdf/AVIS_sans_photo.pdf.
- (5) Caron, A. & Caronia, L. (2005). *Culture mobile: les nouvelles pratiques de communication*. Montréal: Presses universitaires de Montréal.
- (6) Lévy, P. (1997), *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe*. Paris: O. Jacob (p. 23).
- (7) Les auteurs sont nombreux dans les différentes disciplines concernées. Citons à titre indicatif: Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge Mass: Harvard University Press. Jonassen, D.H. (1992). What are Cognitive Tools? In P.A.M. Kommers et al. (Ed.), *Cognitive Tools for learning*, NATO ASI Series. Berlin: Springer. Lévy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère de l'informatique*, Paris: La Découverte. Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: Editions de La Découverte (p. 29). Mac Luhan M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press. Traduction française (1967). *La galaxie Guttenberg face à l'ère électronique*. Paris: Mame. Mac Luhan M. (1964), *Understanding Media*. New York: McGraw Hill. Traduction française (1968), *Pour comprendre les media*. Paris, Mame/Seuil. Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books. Pea, R.D. (1985). Beyond Amplification: Using the Computer to Reorganize Mental Functioning. *Educational Psychologist*, (20)4, 167-182. Salomon, G. (1979). *Interaction of media, Cognition and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. Salomon, G. (1981). La fonction crée l'organe, formes de représentation des médias et développement cognitif. *Communications. Apprendre des médias*, 33, 75-101. Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- (8) Lyotard, J.-F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris: Minuit (voir les pages 43-49). Voir aussi Peraya, D. (1985). Une pragmatique du savoir scientifique. In *La communication scalène* (pp. 297-300). Thèse de doctorat. Département de communication. Louvain-la-Neuve.
- (9) Lyotard, J.-F., *op. cit.*, p. 46
- (10) Exemple de sites de musiques communautaires: <http://www.lastfm.fr/>
- (11) Voir par exemple cette vidéo collective qui se construit en temps réel et qui décrit la représentation des étudiants de leur vie et de leurs conditions d'étudiant. Cette production est réalisée dans le cadre du cours d'anthropologie. <http://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o>
- (12) Voir <http://amillionpenguins.com/>
- (13) Obrich, M. (2003), Processus d'intelligence économique: Transformer l'information en connaissance, *Actes de Colloque*, 8ème Congrès de l'Association Information et Management 21, 22, 23 Mai, Grenoble. Texte disponible à l'adresse www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-1-page-261.htm. Consulté le 13 février 2008.

- (14) Yalaoui, B. (2005). *Le KM au service de la veille: comment capitaliser et exploiter les informations de veille par l'entreprise*, Algérie, Télécom. Disponible en ligne à l'adresse <http://www.algerietelecom.dz/manifestation/pdf/yalaoui.pdf>. Consulté le 13 février 2008.
- (15) Mesguich, V. & Thomas, A. (2006). *Net recherche*. Paris: Editions ADDBS. Interview disponible en ligne à l'adresse <http://www.journaldunet.com/solutions/chat/retrans/060601-mesguich-thomas.shtml>. Consulté le 13 février 2008.
- (16) <http://www.cyveillance.com/>. Voir par exemple http://www.lesinfos.com/list_breve-2418.html
- (17) Belisle, C. (Ed.) (2005). *La lecture numérique: réalités, enjeux et perspectives* (Préface de B. Legendre). Paris: Presses de l'Enssib.
- (18) Genette, G. (1982). *Palimpsestes*, Paris: Seuil.
- (19) Bergadaà, M. (2004), De la triche à la fraude, site Responsable.unige.ch, Université de Genève.
- (20) Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: Editions de La Découverte (p. 29).
- (21) Deceuninck, J. (2007). Lecture critique de T. Lamarche (coord.). (2006). Capitalisme et éducation. Syllepses. A. Payeur (coor), *Distances et savoirs. Industrialisation, repérages*, 5(1), 131-133. Fichez E., Deceuninck J. (2002) *Industries éducatives. Situation, approches, perspectives. Actes du colloque des 28-29 octobre 1998*, coll. "Travaux et recherches". Lille: Université Lille 3.
- (22) Miège, B. (1989, 1997, 2007). *La société conquise par la communication* (Tomes 1, 2 et 3). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- (23) Henri, Fr. & Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile*. Québec: Presses de l'Université du Québec, Télé-Université.
- (24) <http://responsable.unige.ch/index.php?main=b-8-1>
- (25) <http://myresearchbot.com/>
- (26) Barette, C. (2004). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. *Bulletin Clic*, 55, <http://www.clic.ntic.org/clic55/metasyntese.html>

2. Les comportements et les compétences des étudiant-es

La manière d'apprendre des étudiant-es, tout comme celle de réaliser des travaux de recherche documentaire et de produire des mémoires et des thèses, s'est radicalement modifiée en quelques dix ans. La facilité d'investigation que procure aujourd'hui la très grande quantité de ressources en ligne proposées par nos bibliothèques y contribue avec bonheur. Mais, c'est surtout le libre accès aux ressources disponibles grâce à Internet – mémoires et thèses in extenso, analyses déjà effectuées sur tout sujet, articles de journaux de vulgarisation, Wikipédia et sites de vente de travaux – qui a modifié les comportements face à la connaissance et les habitudes de travail.

Si le constat de cette mutation a frappé de plein fouet tous les établissements universitaires et les a laissés désemparés (1), un grand nombre d'entre eux réagissent aujourd'hui et mettent en place des politiques de veille et des processus de recadrage des habitudes de travail et de contrôle des déviances potentielles de leurs étudiant-es. En mars 2004, nous avons créé le site «Responsable.unige.ch» dédié à la compréhension de la problématique, au recueil des initiatives individuelles ou collectives, à l'analyse de la mutation en cours et à la recherche collective de «solutions». Nous avons été confrontés, à l'origine de ce travail, à l'incrédulité, parfois à l'incompréhension, voire à une certaine agressivité (on ne parle pas des sujets qui fâchent). Or, en moins de quatre ans notre programme de travail a été reconnu et plus de 15'000 acteurs académiques francophones sont abonnés à notre Lettre d'information. Leurs contributions directes au développement de notre site collaboratif proviennent de 113 établissements différents, de 13 pays et de plus de 17 disciplines. Les actions des membres de ce réseau ont permis de faire rapidement «bouger» déjà un certain nombre d'établissements universitaires de réputation internationale qui ont mis en place des politiques institutionnelles intégrées. Ainsi, aujourd'hui, un établissement qui choisit délibérément de se doter de véritables moyens d'action peut, en quelques mois, circonscrire le problème qui nous préoccupe.

Dans ce chapitre, nous poserons la problématique de l'«éthique-plagiat» sur la base des résultats obtenus par des recherches conduites par des acteurs académiques (et non journalistiques).

Il s'agit notamment:

- De données factuelles provenant des enquêtes – 1990, 2004, 2006 – de l'Observatoire de la vie étudiante de l'Université de Genève. (1), (2), (3).
- D'une enquête quantitative commanditée par l'Université de Lyon en 2007. (5)
- D'une enquête internationale qualitative (netnographie) réalisée auprès de la communauté académique en 2004. (6)
- D'une enquête qualitative (entretiens) pour comprendre les raisons évoquées par les étudiants (7)

2.1 Quel est le contexte de travail universitaire des étudiant-es d'aujourd'hui?

S'il fut une époque où l'on pouvait distinguer le temps des études du temps de la vie active, elle est bien révolue. *Etudiants 2004* (2) et *Etudiants 2006* (3) ont mis en évidence qu'un des enjeux cruciaux de la vie des étudiant-es est l'organisation des temps sociaux (études, vie à l'université, activité rémunérée, loisirs, relations amicales, vie de famille). Les mondes «vie étudiante» et «vie professionnelle» ne constituent pas des univers séparés. Au contraire, de plus en plus d'étudiant-es travaillent, et de plus en plus de personnes en activité actualisent leurs connaissances en formation continue. En parallèle, on constate que l'âge moyen d'entrée à l'université est en augmentation, et que la durée des études s'est étendue (allongement des cursus, possibilité de poursuivre des études, mise entre parenthèses ou ralentissement de certaines phases des études). Le passage de la jeunesse à l'âge adulte par la sortie du nid parental se fait aussi plus souvent aujourd'hui pendant les études que par le passé, la colocation servant de plus en plus souvent de phase de transition. Ce départ du foyer parental sans mise en couple systématique serait, d'après des enquêtes internationales, caractéristique, dans la forme et la précocité, de la Suisse (4).

Un fait est que les étudiant-es de l'Université de Genève tendent à travailler plus que par le passé. La comparaison entre les données *Etudiants 1990* (1) et *Etudiants 2006* (3) montre, non seulement qu'une part plus importante d'étudiant-es travaillent aujourd'hui, mais aussi qu'ils consacrent plus d'heures à des activités rémunérées qu'en 1990; ce, dès le début de leurs études. Indépendamment du sexe, la proportion d'étudiant-es qui travaillent est passée de 57% à 69% en première année d'études, et de 79% à 86% en troisième année. Et si en 1990 les étudiant-es au tout début de leurs études ne travaillaient (en moyenne) pas plus de 5 heures par semaine, 58% d'entre eux travaillent aujourd'hui entre 6 et plus de 20 heures.

Partant de ce constat – et même si les raisons qui poussent les étudiant-es à travailler n’ont pas toujours un caractère de nécessité au sens du «budget minimum indispensable» (puisque l’étudiant-e travaille souvent par désir d’indépendance vis-à-vis des parents, pour améliorer son niveau de vie, pour financer des loisirs, par intérêt pour la vie active, etc.), l’université et le corps enseignant ne peuvent plus faire comme si leurs étudiant-es se consacraient à 100% à leurs études. Cette nouvelle donne est par ailleurs intégrée dans les principes directeurs de la réforme de Bologne, puisque la possibilité pour les étudiant-es de suivre leur formation tertiaire à temps partiel est explicitement mentionnée. Le temps étant une quantité inélastique, chaque journée ne comprend que 24 heures, une diminution du temps disponible pour les études entraîne chez l’étudiant-e des calculs opportunistes d’attribution d’unités de temps à un ensemble de cours et de travaux académiques: *quel est le meilleur rapport «temps consacré aux travaux /note visée» pour chacun des cours?*

Les études à l’université s’inscrivent davantage que par le passé dans la perspective d’un temps continu où le monde professionnel fusionne plus étroitement avec le monde des études, nous avons étudié la relation entre ces deux univers. Un élément clé mis en exergue par les recherches de l’Observatoire de la vie étudiante: la perception du rôle de l’université par les étudiant-es. Pour ceux-ci, le rôle de l’université est avant tout de proposer un développement de compétences spécifiques. Lorsqu’on leur demande de classer par importance les diverses dimensions de ce rôle, la dimension «*développement personnel*» devance de très peu celle de «*l’insertion professionnelle*»; la dimension «*formation de spécialiste*» étant toutefois plus nettement en retrait.

Les étudiant-es se montrent sur ce rôle de l’université opportunistes – ceci est un constat et non un jugement de valeur – car ils considèrent que leur diplôme est une porte d’entrée pour accéder à l’emploi. *Etudiants 2006* (3) confirme ainsi que près de 70% des étudiant-es ont choisi d’aller à l’université «*par intérêt pour le domaine d’études choisi*», mais aussi qu’une majorité d’entre eux l’ont fait également des raisons bien pragmatiques: «*par choix professionnel*», «*pour avoir de nombreux débouchés*», «*pour accéder à des professions bien rémunérées*» et, dans une moindre proportion, «*pour accéder à des professions de grand prestige*». Les étudiant-es – mais surtout les étudiants au masculin – veulent tirer de leur diplôme non seulement un épanouissement personnel, mais aussi des avantages pratiques à faire valoir sur le marché de l’emploi.

Lorsqu'on les interroge sur leurs chances d'obtenir des postes possédant des caractéristiques particulières, leurs réponses varient (sig. $\alpha = 0.05$), en fonction de la faculté. Ainsi, les «*postes à responsabilité*» sont surtout l'apanage des facultés de Droit, Sciences de l'éducation, Médecine et Sciences économiques; les «*emplois stables*» des facultés de Droit, Sciences de l'éducation et Médecine; les «*emplois épanouissants*» des Sciences de l'éducation et Médecine; les «*emplois bien payés*» des facultés de Droit et Sciences économiques; les «*emplois utiles à la collectivité*» des facultés des Sciences de l'éducation, Psychologie, Médecine, Sciences et Sciences sociales. Les «*postes laissant du temps libre*» ne seraient recherchés que par 30% des étudiant-es en Sciences de l'éducation et 20% en Lettres (enseignement). Nous constatons également que, plus l'échéance de fin des études approche, plus les étudiant-es raisonnent en termes d'une finalité pour laquelle chaque faculté a une identité spécifique.

C'est donc dans une logique «moyens-fin» que s'inscrit le cheminement des étudiants. Dans cette perspective, on remarque que l'étudiant aspire à comprendre l'intérêt pragmatique pour son avenir du travail demandé lors de la réalisation de travaux notés, et ne les conçoit pas à priori comme des activités autotéliques qui généreraient en elles-mêmes un potentiel d'épanouissement intellectuel. Ces données quantifiées rejoignent ici les données qualitatives obtenues lors d'entretiens que nous analysons plus loin. Ainsi, puisque les étudiant-es situent leur actions présentes par rapport à leurs objectifs professionnels futurs, il semblerait judicieux que chaque travail, mémoire ou thèse demandé, soit positionné également suivant cette logique par les professeurs et les assistants.

Nous nous sommes naturellement penchés sur les compétences cognitives que les étudiant-es estiment acquérir durant leur formation afin de vérifier comment l'introduction de nos propositions pourrait s'inscrire dans celles qui seraient demandées par les étudiants. Les compétences cognitives qui sont les plus reconnues parmi celles proposées sont l'«*acquisition de connaissances intellectuelles générales*» (92%), d'un «*esprit d'analyse et de synthèse*» (92%), «*l'ouverture d'esprit*» (88%) et le «*goût de nouvelles connaissances*» (87%). La différence entre elles est non significative. Par contre, se détache nettement, et de manière significative, l'acquisition de «*rigueur méthodologique*» qui, de l'avis des étudiant-es, serait moins souvent offerte par la formation (74%). Pourtant, cette dimension est généralement

considérée comme constitutive de l'identité universitaire. Notons toutefois que la perception d'acquisition de cette compétence sépare les facultés en deux groupes compacts. D'une part, les facultés qui formeraient le mieux les étudiant-es à cette «*rigueur méthodologique*» seraient Médecine, Droit, ETI, Sciences. D'autre part, les facultés qui offriraient moins de possibilités de développer cette compétence seraient Psychologie, Sciences économiques et sociales, Sciences de l'éducation, IUHEI, Lettres.

Finalement nous constatons que 29% des étudiant-es reprochent une inadéquation entre l'offre et la demande d'acquisition de compétences en matière de «*méthode de travail rigoureuse*»: une attente à laquelle il nous semble important de répondre. L'apprentissage d'une «*méthode de travail rigoureuse*» influencera automatiquement le comportement de l'étudiant lors de la réalisation en solitaire de mémoires et de thèses. Or, ce type de compétence ne s'acquiert pas en cours ex-cathedra. Nous avons donc investigué la relation aux professeurs et la relation aux assistants, puisque ces derniers effectuent une grande partie de «*coaching*» et d'aide à la rédaction rigoureuse de travaux et du mémoire. Un élément clé mis en exergue par les recherches de l'Observatoire de la vie étudiante: la disponibilité des enseignants, donc la proximité de ce face-à-face dans le rapport individuel, est toujours globalement assez bien évaluée (84% de satisfaits), mais laisse quand même 16% d'insatisfaits, alors que la disponibilité des assistants est jugée favorablement par 93% des répondants. Nous considérons donc ici que le rôle des assistants sera fondamental dans les procédures que nous envisagerons dans les chapitres suivants pour aider les étudiants à acquérir des «*compétences informationnelles*» et à construire des travaux personnels.

Nous avons finalement observé comment les étudiants considéraient les diverses formes de contrôle de connaissances acquises: «*QCM*», «*Examen oral*», «*Dissertation écrite*» et finalement «*Travaux personnels*». Les recherches de l'Observatoire de la vie étudiante montrent que l'exercice des «*dissertations écrites*» ou de l'«*examen oral*» et les «*travaux personnels*» restent clairement préférés par les étudiant-es aux «*QCM*». Elles montrent aussi que c'est dans les facultés où les étudiants considèrent moins positivement la disponibilité de leurs enseignants qu'ils apprécient le plus les QCM. Donc, plus la relation recherchée avec l'enseignant est forte, plus l'examen oral sera recherché et le QCM rejeté. Et inversement. Il est également utile de constater que les étudiant-es des facultés qui estimaient être le mieux formés en matière de «*méthode de travail rigoureuse*» sont ceux qui apprécient le moins

l'évaluation par des «*travaux personnels*» et apprécient le plus l'évaluation à travers l'«*examen oral*». Nous concluons que, quel que soit l'impact de la révolution Web sur notre métier, la relation directe enseignant-étudiant reste l'élément fondateur de notre pédagogie. La question, bien évidemment, est celle des ressources humaines qui seraient nécessaires pour donner à chaque étudiant-e la qualité relationnelle qu'il aimerait développer avec ses enseignants, afin d'acquérir de solides «*méthodes de travail rigoureuses*» et d'être bien «noté-e» lors de la réalisation de travaux personnels. Il nous semblerait aussi illusoire de ne pas impliquer également dans ce débat les professeurs et le corps intermédiaire, comme il nous semblerait artificiel de déconnecter le mode de connaissances acquises (quoi et par qui) et le mode de contrôle de ces connaissances.

2.2 Le Web: un allié dans la production des travaux d'étudiant-es?

De nombreuses études quantitatives ont maintenant été publiées sur l'importance du phénomène que nous étudions. Nous avons retenu ici une très récente étude comme base de réflexion (5). Nous avons pris l'hypothèse que le comportement des étudiant-es de France voisine est similaire à celui de nos étudiant-es, et plus proche que celui des étudiant-es nord-américains sondés jusque lors. Nous résumerons ci-après les principaux résultats de cette étude commanditée par l'Université de Lyon qui s'est équipée, en 2007, d'un logiciel de détection des similarités et du plagiat. Les réponses ont été fournies par 1191 répondants, issus de l'enseignement supérieur (base de sondage: 1102 étudiant-es et 117 enseignants).

Cette étude montre que 4 étudiant-es sur 5 (79,7%) déclarent avoir recours au «copier-coller», et que 9 enseignants sur 10 ont déjà été confrontés au «copier-coller». Une confusion entre *citer* et *plagier* se produit chez les étudiant-es (malgré une formation à l'usage de sources documentaires qui leur est dispensée). Ainsi, 3 professeurs sur 5 estiment que les citations sont mal identifiées dans les travaux des étudiant-es. Le problème, dans cette université, pour effectuer un contrôle informatisé de plagiat systématique, est que seulement 2 travaux sur 5 sont rendus sous format électronique.

Pour évaluer la gravité du phénomène de «copier-coller», les auteurs de l'enquête ont ensuite procédé à deux mesures:

a) Concernant le pourcentage de leurs travaux qui contiennent *«au moins un passage copié à l'identique sur Internet sans référence à la source»*, les étudiants se répartissent ainsi: 22,9% répondent «aucun»; 47,7% répondent «entre 1% et 25%»; 15% répondent «entre 26% et 50%» et enfin 14% répondent «plus de 50%».

b) Concernant maintenant le *«pourcentage de travaux recopiés d'Internet dans chacun de leurs travaux personnels»*, les résultats sont plus préoccupants. Les étudiant-es se répartissent ainsi:

- 27,2% répondent qu'«aucun de leurs travaux ne comprend de copié-collé»;
- 59,2% répondent que chacun de leurs travaux comprend «entre 1% et 25%» de copié-collé;
- 13% répondent que chacun de leurs travaux comprend «entre 26% et 75%» de copié-collé;
- et enfin 1% des étudiant-es déclarent que dans un travail type qu'ils rendent, plus de 75% est du copié-collé.

Il nous est apparu que le mode de production des étudiant-es est certainement semblable à celui de leurs professeurs lorsqu'ils font des recherches, mais que ce serait bien ce que nous avons identifié précédemment comme usage de *«méthodes de travail rigoureuses»* qui apporterait une réelle différence entre ces deux populations. Ainsi, 15,7% des étudiant-es disent *«effectuer un travail de recherche rigoureux, bien dissocié du travail de rédaction»*; 44,0% disent effectuer *«un travail de recherche qu'ils complètent tout au long de la rédaction»*; 35,5% disent *«adapter leur travail de rédaction en fonction du résultat de leurs recherches»*; 4,8% disent *«rédiger leurs rapports au dernier moment avec ce qu'ils trouvent sur l'instant»*. La différence majeure entre la manière de procéder des étudiant-es et celle de leurs enseignants réside dans le fait que près de 30% des étudiant-es utilisent les travaux d'autres élèves comme «source documentaire». En outre, seuls 3 étudiant-es sur 10 utilisent «souvent» les ressources de la bibliothèque universitaire pour effectuer leurs travaux. Par contre, l'achat de documents «tout prêts» sur Internet ne serait pratiqué que par 4% des étudiant-es. Il est difficile de savoir si cette option va croître ou non à l'avenir, car elle est relativement récente en Europe et peu de sites (ex. Oboulo.com ou Pickdoc.com) offrent cette alternative en français.

C'est donc bien au niveau de ce que l'on entend par «*méthode de travail rigoureuse*» tout au long de la réalisation des travaux personnels que se trouve certainement la source du problème qui nous préoccupe.

2.3 Pourquoi les étudiant-es font-ils appel au copier-coller d'Internet?

Dans la recherche effectuée à l'Université de Lyon (5), il a été demandé aux étudiants: «*Pourquoi recourez-vous au "copier-coller"?*» Les réponses ont été: pour 34,8% d'entre eux, «*Par manque de temps*», pour 59,7%, «*Par facilité*», pour 8,2%, «*Tout le monde le fait*» et pour 5,8%, «*Pratique sans risque de sanction et les professeurs ne voient pas la différence*». Afin de vérifier si l'on pouvait détecter les raisons générant ces attitudes, nous avons réalisé une étude qualitative auprès d'étudiant-es (7) en 2004-2005. Des entrevues en profondeur auprès de vingt étudiants de l'Université de Genève qui avaient été choisis en fonction de la diversité de leurs profils (sept nationalités, huit types d'études, trois niveaux de diplômes) ont été réalisées. L'avantage de cette méthode est que, ne cherchant pas une représentativité quantitative, elle permet d'aller au-delà des causes, jusqu'aux raisons profondes des acteurs impliqués. L'analyse de contenu des verbatim a permis d'induire le sens que les étudiants attribuaient au plagiat dans leur contexte quotidien, et à quel réseau de signification (ethnométhodes) se référait leur action. Nous résumons ici les cinq profils que nous avons induits des données, puis structurés.

a) Les non-plagieurs. Trois étudiants de l'échantillon se situent dans cette catégorie. Certes, deux d'entre eux ont plagié une fois ou une autre, mais il ne semble pas qu'il s'agisse d'une habitude. En effet, le fait de tricher une fois ou deux n'autorise pas à considérer la personne comme un «*plagieur*». Toutefois, rien ne garantit qu'ils n'adopteront pas le comportement de leurs collègues si la pratique du plagiat s'accroît dans leur environnement direct. La fréquence d'un acte déviant tout comme le fait de pouvoir s'en vanter auprès de ses pairs influent sur la rapidité d'acquisition d'un caractère spécifique déviant par rapport aux normes du système. Les raisons que donnent ces trois personnes pour ne jamais plagier est la peur de la sanction. Par exemple, une personne dit:

«Je suis un tricheur très modeste. Je n'ai jamais repris un travail complet, et d'ailleurs je pense que je n'aurais pas osé. Oui évidemment que l'on en parle avec les autres. Souvent quand le sujet est relativement complexe, beaucoup de monde bute sur un point ou deux et du coup on essaie tous de trouver une solution. Entre copains on se refille les bons plans,

mais cela reste dans un cercle très petit et très fermé. Il faut tout de même rester vigilant.»
(Témoignage 9)

Citons, comme exemple de pratique, le cas d'un étudiant étranger qui a copié une page et demie trouvée sur Internet sur un document de dix pages. Si le professeur avait appliqué à la lettre le règlement, il aurait dû lui mettre une note de zéro, avec les conséquences que l'on connaît.

b) Les bricoleurs. Cinq étudiants de l'échantillon se situent dans cette catégorie. Les étudiantes de type «bricoleur» structurent leurs connaissances par eux-mêmes. Leur problème principal avec la toile, est qu'ils ne savent pas ce qu'est une information fiable et valide. Ils ne s'opposent pas au système universitaire, mais ils le critiquent et jouent avec. Si nous ne les canalisons pas, nous risquons de les perdre comme créateurs véritables. En effet, ils pratiquent le copier-coller par gain de temps, mais aussi parce qu'ils aiment déconstruire des connaissances et reconstruire des travaux «originaux» à l'aide de morceaux créés par d'autres. Il convient de constater que ce type de fonctionnement se retrouve dans le domaine musical, où de nombreux internautes y voient une forme de «création collective» et non une attitude négative.

«Les informations sont plus accessibles sur le Net et certaines personnes ne font même pas la différence entre le travail qu'elles produisent véritablement ou alors leur talent de recopieur. Or, copier le travail de quelqu'un d'autre ou alors tenter de faire un patchwork peut prendre beaucoup de temps. Il y a plein de détails qui peuvent devenir un vrai calvaire quand le travail à rendre est long. Par exemple, souvent les personnes dont on reprend des parties n'ont pas le même style, pas le même vocabulaire, il faut faire attention à la concordance des temps... Bref, ce n'est pas si simple que cela de «bien» copier.»
(Témoignage 8)

Citons, comme exemple de pratique, le cas d'un étudiant dont le travail a été sanctionné et qui a été exclu de l'université car il avait constitué son mémoire par copier-coller de quatre mémoires trouvés sur Internet. La reconstitution ayant été astucieuse, la démonstration de la faute a demandé beaucoup de temps sans logiciel de détection des similarités et de plagiat. Mais, finalement, il s'est avéré que plus de 90% du mémoire était plagié. L'étudiant exclu de l'université est venu spontanément nous trouver, très affecté. Il ne pouvait absolument pas admettre que ce qu'il avait fait était incorrect. Il a expliqué que, fan d'Internet, il adorait reconstituer des textes et en construire à partir de matériel de récupération. Il ne comprenait pas comment le système universitaire, qu'il aimait, ne lui laissait aucune chance de sortie honorable, mais il n'a pas fait appel de la sanction prononcée.

c) Les tricheurs. Six étudiants de l'échantillon se situent dans cette catégorie. L'étudiant de type «tricheur» va se fier essentiellement au comportement de ses pairs. S'il lui semble que beaucoup plagient, il va en faire autant. Son problème principal semble être de ne pas savoir ce qu'est la norme institutionnelle en matière d'éthique. Il critique moins le système que les étudiant-es du profil précédent, car il est discipliné. En fait, il risque de «*payer pour les autres*» en se faisant prendre en flagrant délit de plagiat, ce qu'il trouve profondément injuste. En effet, tricher ne le met pas à l'aise. Ce qui freinerait ces étudiant-es, par rapport à ceux des autres profils, c'est d'abord le respect qu'ils portent au professeur. Donc, s'ils peuvent éviter de tricher avec certains, ils trouveront «*une autre solution*» (sic). Remarquons que ces étudiant-es ont quand même de la difficulté à s'identifier à leurs propres yeux comme des tricheurs.

«En fait, la première fois c'était parce qu'une copine avait pu se procurer un texte. Ce n'était pas vraiment moi qui avais triché. Je n'ai juste rien dit. En plus, j'avais peur que l'on se fasse prendre. Mais bon, ça a été. Alors, ce n'est pas grave. Disons que j'ai profité de la triche de quelqu'un d'autre, mais je ne peux pas tout à fait dire que c'était vraiment de la triche pour moi. En plus si elle n'avait pas eu ce travail, moi je n'aurais pas triché.»
(Témoignage 13)

Citons, comme exemple de pratique, le cas d'une étudiante, dont le travail a été sanctionné et qui a été exclue de l'université, car elle avait copié-collé plus de 30% de son mémoire sur Internet et en avait, selon les examinateurs, paraphrasé un bon 25%. Elle a fait appel de la sanction à ce titre et elle s'est défendue tout en essayant de demander de l'aide auprès de nombreux professeurs. A chaque fois elle tentait de faire valoir sa logique: comme il avait été prouvé qu'elle n'avait copié *que* 30% du mémoire, elle ne devait avoir *que* 30% de la sanction. Il nous semblerait utile que les cas évalués par chaque faculté soient compilés par les services juridiques et servent de «cas exemples» pour que les acteurs individuels, professeurs et assistants, sachent comment agir face à ce type de comportement.

d) Les manipulateurs. Deux étudiants de l'échantillon se situent dans cette catégorie. L'étudiant de type «manipulateur» va se fier à ses propres valeurs, lesquelles le justifient à ses yeux. Son problème principal est qu'il ne sait plus s'il y a ou non des normes institutionnelles ou si elles ont un sens dans la société. Il risque de ne jamais s'intégrer et d'usurper ses diplômes. Ces étudiant-es vont évaluer les professeurs à l'aune de la probabilité qu'ils

puissent les repérer en cas de plagiat. Ils peuvent parfaitement estimer un enseignant, entretenir une relation amicale avec lui et plagier. Les deux domaines sont indépendants.

«La morale de toute façon c'est un truc très élastique. Pour certains c'est très petit et pour d'autres c'est très large, alors c'est difficile de dire. Le type qui débarque de l'autre bout du monde, genre le pays où les unis sont trop nulles ou pas connues et qui doit s'intégrer c'est pas vraiment simple. Mais d'ailleurs, ils sont toujours très utiles ces gars parce qu'ils sont toujours au courant des bons plans et ils peuvent te filer des bons tuyaux. Imagine tu connais à peine la langue et tu te retrouves parfois un peu largué, alors bon la tentation est grande. Et puis, en plus, dans certains pays, ils n'ont parfois pas tellement la même conception que nous.» (Témoignage 18)

Une étudiante, dont le travail a été sanctionné et qui a été exclue de l'université avait copié-collé deux mémoires sur Internet, soit un mémoire de DESS de Rennes (France) et un mémoire de DEA de Lyon (France). Elle n'avait apporté aucune modification, pas même à la table des matières. Elle avait dédié ces deux travaux à ses enfants. Etudiante de 28 ans, elle a fait appel de la sanction en expliquant qu'elle parlait mal le français, et que dans son pays emprunter sur le Web n'était pas vraiment plagier, puisque ce qui est gratuit est à tous, donc à chacun. Par ailleurs, elle a expliqué avoir le «couteau sur la gorge» car si elle perdait son visa d'étudiante, elle devrait revenir avec ses deux enfants dans son pays. Nous croyons que les bonnes règles de conduite doivent pouvoir être exprimées simplement, et il nous semblerait indispensable que l'université édite un petit manuel didactique très simple, du même type que ceux distribués pour les remboursements et pour les mesures de sécurité, à l'usage des étudiants.

e) Les fraudeurs. Deux étudiants de l'échantillon se situent dans cette catégorie. L'étudiant de type «fraudeur» se fie au résultat de ses actions/risques en étant indifférent au système et aux autres. Il se vante même avec satisfaction de son comportement auprès de quelques initiés. Le risque véritable est qu'il profite de Bologne et qu'il se joue du système: il est passé par ici, il repassera par là. Comme il s'agit bien de le sanctionner sans aucune ambiguïté, comment le détecter à moindre coût, humain et financier, pour l'exclure formellement?

«La plupart des cas, les profs liront à peine ma thèse de doctorat. Alors que ce soit moi ou un autre qui l'a écrite, qu'est-ce que ça change? A mon sens, pas grand-chose. Oui, ce n'est pas bien ce que l'on fait. Mais dans un sens tout le monde le fait! Alors si on coinçait tous les fraudeurs, on ne donnerait même pas la moitié des diplômes que l'on donne à l'heure actuelle. Il est difficile de trouver des moyens de tester qui conviennent à tout le monde. On est très nombreux par session alors, je pense que la façon d'être évalué par écrit est bonne. Ensuite, ce n'est pas mon problème s'ils ne savent pas détecter les plagieurs.» (Témoignage 19)

Un étudiant, dont le travail a été sanctionné et qui a été exclu de l'université avait fait appel. Il s'agissait d'un étudiant de 26 ans. Il avait copié-collé un document interne d'une entreprise de conseil et l'avait utilisé dans un travail final d'un cours. Il avait modifié la mise en page en plaçant le texte sur deux colonnes et en mettant en bas de page le copyright avec son nom et le sigle de l'Université de Genève. Il a fait appel de la sanction en disant que s'il n'avait pas eu zéro – note d'exmatriculation – dans ce cours, il aurait eu la moyenne et aurait obtenu son diplôme. Donc, il fallait lui laisser une chance de repasser un examen afin d'avoir le diplôme. Finalement, cet étudiant a bien été exclu mais il s'est aussitôt inscrit dans une autre université hors de notre canton et a fait valoir l'obtention de ses crédits ECTS pour obtenir des équivalences de cours et obtenir rapidement son diplôme. Nous croyons que les bonnes règles de relations entre universités devraient nous conduire à édicter des mesures qui permettraient à une université de décider en pleine connaissance de cause si elle accepte ou non un étudiant qui aurait été sanctionné pour fraude dans un cursus antérieur.

2.4 Quel est le processus de réalisation des mémoires et des thèses par les étudiant-es?

Les données que nous venons d'exposer et la révélation de l'ampleur du phénomène de plagiat nous conduisent à rejeter tout raisonnement simpliste du type «*Il suffit de traquer puis sanctionner les tricheurs*». Il nous faut analyser le phénomène, donc aller au-delà de ces chiffres descriptifs ou des raisons évoquées par les étudiants pour *comprendre* comment travaillent les étudiant-es lors de la réalisation de travaux personnels et mieux cerner le problème. En sachant plus précisément à quel moment de leur processus de travail les étudiant-es auraient besoin du concours des professeurs, des membres du corps intermédiaire ou des autres acteurs impliqués dans la pédagogie, nous saurions mieux les accompagner et leur éviter la tentation du plagiat. Pour répondre à cet objectif de compréhension, une recherche qualitative (8) a été réalisée auprès d'étudiant-es en sciences sociales et humaines, puis elle a été validée par des enseignants du supérieur. La pratique des projets de recherche au niveau bachelor dans ces facultés rend urgente l'attention qu'il faut y apporter. Cette recherche nous a permis de définir comment les relations «étudiant - travail à réaliser - enseignant» se construisent durant le processus d'élaboration du mémoire ou de la thèse. Nous en décrivons ici les cinq grandes étapes, soit, la définition du sujet, le premier «draft» du travail, la consultation des mémoires et des thèses, l'écriture finale du texte, la consultation de la correction.

a) La définition du sujet. Le sujet est indiqué par le professeur, ou il est accepté par celui-ci sur proposition de l'étudiant-e. Les étudiant-es analysent les termes du sujet et demandent parfois des précisions quant au nombre de pages, la taille des caractères et le nombre de références bibliographiques requises. Ils considèrent, pour la plupart, le travail à produire (mémoire ou thèse) comme un objet de forme parallélépipédique, muni d'une bibliographie, et bien relié. Leur objectif est toujours d'obtenir une note correcte; il est parfois de retenir des connaissances. Le risque est que, si le professeur ne précise pas son projet pédagogique au travers de ce travail, l'étudiant-e peut croire qu'il corrigera superficiellement son travail.

«Des fois, c'est vraiment n'importe quoi, genre on nous donne un sujet et puis «débrouillez-vous, faites ce que vous voulez vous êtes libres» cela dit j'ai appris que la notion de liberté pour un professeur en ce qui concerne ses élèves ne concorde pas forcément avec celle du dictionnaire... Alors des fois, le «comme vous voulez» sous-entend, faites-le comme si c'était MOI qui le faisais et non pas comme VOUS le souhaitez. Ça peut pousser à tricher en effet.» (Témoignage 11)

Il semble important, selon les étudiant-es, qu'on leur précise pourquoi le professeur demande un travail écrit au lieu d'un examen, quelles sont les qualités cognitives qu'il souhaite voir développées, quelles sont les aptitudes que l'étudiant-e doit mettre en exergue. En fait, les étudiant-es viennent parfois d'horizons variés (en termes géographiques, mais aussi de disciplines dans le cas des masters). Tous n'ont pas été systématiquement formés à l'usage des opérations d'écriture de ce type de documents: classer (préciser l'ordre et établir des parallèles), opposer (pour contredire ou rectifier une idée), lier (par des causes ou par des conséquences), développer (introduire, renchérir, atténuer, conclure). Il semble également important aux étudiant-es qu'on leur précise s'il faut distinguer, dans le travail, l'important de l'accessoire, et si l'objet est de décrire, d'expliquer, d'analyser ou de critiquer le phénomène qu'ils étudient.

b) Le premier draft du travail. Dans une deuxième étape du travail, il semble que tous les étudiant-es se familiarisent avec leur sujet en consultant Wikipédia. L'un des problèmes de cette encyclopédie en ligne gratuite est que les informations ne sont pas rigoureusement justes, alors que les étudiant-es les prennent souvent pour vérité absolue et sacrée, sans comprendre que cette encyclopédie ne comporte pas de processus de révision des articles publiés pour en valider le contenu (même si au fil du temps un article sera complété et amélioré, il peut contenir des inexactitudes ou des jugements de valeur un certain temps). Les

étudiant-es racontent comment ils décomposent, en second lieu, leur sujet en mots clés qu'ils vont inscrire sur l'outil de recherche de Google. Ils vont alors lire, voire recopier, les textes relatifs à ces mots clés et constituent ainsi la trame première de leur travail par une synthèse de ces diverses sources.

«Internet est une sorte de pages jaunes géantes, on ne réfléchit plus à ce que l'on doit chercher ou trouver, on se borne à taper quelques mots et l'ordinateur fait le travail à notre place. 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! Après c'est à chacun de faire la part des choses et de voir la limite entre ajouter des références et illustrer un travail avec ceux d'autres personnes et en reprendre un sans scrupule et y mettre son nom. Moi-même, je serais tout bonnement incapable de vous dire à qui appartenaient les rapports dont je reprends certains passages.» (Témoignage 5)

Il serait utile que leurs enseignants lisent également ce qui est écrit sur Wikipédia en se référant aux concepts de leur enseignement. D'une part, cela leur permet d'en parler en cours aux étudiant-es et d'autre part, cela peut leur donner envie d'enrichir Wikipédia de leurs connaissances. Il nous semble également indispensable de développer le plus tôt possible, chez nos étudiant-es, l'aptitude à savoir effectuer une recherche documentaire, à s'adonner à la critique en matière de sources documentaires et à savoir citer convenablement ses sources. Toutes les bonnes universités ont un service de bibliothèque qui propose des séances obligatoires de formation des étudiant-es à la recherche documentaire et à la consultation des revues en ligne. De nombreuses sections de l'Université de Genève ont développé ce type de formation, mais ce n'est pas systématique. De plus, l'étude réalisée à Lyon (2) montre qu'une confusion entre «citer» et «plagier» se produit chez les étudiant-es malgré la formation à l'usage de sources documentaires qui leur est dispensée.

c) La consultation des mémoires et des thèses. Dans une troisième étape, les étudiant-es consultent des mémoires et des thèses disponibles sur Internet afin de s'en inspirer. C'est logique, puisqu'ils pensent qu'un mémoire placé sur Internet a eu une bonne note, donc qu'il est un bon indicatif de ce qui plaît aux correcteurs. Aujourd'hui, de nombreuses universités placent ces documents en ligne. Le choix des sujets finissant par être limité au sein d'une discipline, il est assez aisé pour l'étudiant-e de trouver des travaux proches du sien. La lecture rapide de ces travaux permet aux étudiant-es d'établir leur table des matières, et c'est alors que semble se produire le principal risque de glissement vers des pratiques non acceptables. Le premier «copier-coller» qui intervient est celui des références bibliographiques. Ce

premier pas franchi, il devient plus facile de copier des parties de plusieurs travaux, tout en justifiant ces pratiques par des considérations d'ordre sociétal.

«Dans ma branche le nombre de rédactions et de rapports est très élevé et, dû au manque de temps pour les rendre dans les délais, nous sommes obligés de frauder afin de respecter le temps dont on dispose. Le système nous pousse à recourir à cette technique. Je suis plutôt détendu, je travaille souvent en collaboration avec un autre étudiant et nous avons une sorte de réseau d'anciens fraudeurs. Nous disposons d'une petite base de données nous permettant de chercher aisément les documents nécessaires. L'habitude fait que je me sens moins stressé. D'ailleurs, le fait d'être «si bien organisé» a parfois impressionné certains camarades et, avec les filles, ça donne un petit côté "bad boy". On arrive à répertorier de plus en plus de documents dans notre base de données. Et il y a de plus en plus de personnes intéressées.»
(Témoignage 3)

C'est à ce point qu'il faudrait rappeler nos valeurs de création et de diffusion de connaissances afin d'affirmer l'égalité des chances et le mérite individuel. Il faudrait aussi renforcer la croyance dans la norme d'évaluation des connaissances acquises, en insistant sur un traitement d'équité fondée sur une mesure juste de l'effort personnel. Mais il serait utile, parallèlement, de pouvoir s'appuyer sur l'assurance qu'il sera fait usage d'un logiciel de détection des similarités et de plagiat afin d'être en mesure de conduire tout «plagieur» devant la réglementation pour que la faute soit justement et sévèrement punie. S'il n'y a pas, *a priori*, cet avertissement, voire cette discussion, il faudra effectivement que les enseignants vérifient avec une mentalité de douanier tous les travaux. Ce qui ne cadre pas véritablement avec l'idée que se font les enseignants de leur vocation.

d) L'écriture finale du texte. Malgré toutes ces précautions, le risque d'avoir à faire à des tricheurs ou des fraudeurs est toujours possible. Il faut bien considérer qu'il est extrêmement difficile de les repérer et, ici, tout usage d'un logiciel d'analyse des similarités ne servira à rien face à des personnes déterminées. Au cours des quatre dernières années, nous avons vu de nouvelles tendances se produire, de l'achat de documents intégraux aux organismes qui offrent de rédiger au cas par cas des devoirs selon une tarification à la page. De nombreux sites Internet proposent aujourd'hui ces alternatives. Dans ces «modèles économiques», il est garanti aux acheteurs que les travaux ne sont pas plagiés, donc qu'ils ne risquent rien, et cette garantie est qualifiée de «charte d'éthique». Mais la banalisation du phénomène se retrouve également dans nos murs. Ainsi, une affichette déclarait récemment: *«Cherche étudiant(e) pour un travail de diplôme qui nécessite un complément et une restructuration textuelle. Je n'ai pas le temps de m'en occuper. Merci de me contacter au 078 ...»*, ce qui se traduit en

langage clair par: *«J'ai fait un patchwork de plusieurs éléments copiés-collés. Merci de produire un paraphrasage et des liaisons convenables.»* Aucune étude, quantitative ou qualitative, ne pourrait dire si le pourcentage de ces fraudeurs augmentera ou non à l'avenir. Nous considérons que c'est à chacun de s'interroger et de se positionner, à l'instar de cet étudiant:

«Tricher est devenu un acte très banalisé dans la société et cela n'a plus le caractère interdit qu'il a pu revêtir par le passé. C'est une façon d'arriver à un résultat au même titre que le travail par soi-même. Que ce soit moral ou non ne change rien, on le fait dans un but rationnel, que ce soit bien ou mal ne rentre pas en ligne de compte lors de la décision. Je pense que le phénomène se développe de plus en plus, je pense également qu'il n'y a pas grand-chose à faire pour endiguer le processus. Certaines personnes frauderont toute leur vie et n'y voient (n'y verront) aucun problème.»
(Témoignage 1)

En 2004, nous pensions que le fait de rappeler nos normes et nos valeurs de création de connaissance ainsi que notre souci d'équité serait suffisant. Mais, les résultats de l'enquête que nous avons conduite (7) nous ont montré que nous nous trompions grandement. Il n'y a pas de sentiment moral qui intervienne dans ces pratiques estudiantines, pas davantage qu'il y en a dans le téléchargement de musique sur le Web. Un seul élément, selon les étudiants, peut freiner les fraudeurs: le contact permanent que les étudiants ont avec le professeur et ses assistants. Mais ici encore, les grands fraudeurs ne sont pas ceux qui recherchent la compagnie des assistants. Et c'est souvent à cet indice que ces derniers détectent un fraudeur: ils trouvent étrange de recevoir un document parfait d'une personne qu'ils n'ont jamais vue.

e) La consultation de la correction. Si l'on fait l'hypothèse que le choix de faire réaliser un mémoire et non de procéder par une autre forme de contrôle des connaissances (examen oral ou écrit, travail de terrain, expérimentations...) répond à des impératifs pédagogiques précis, les étudiants doivent pouvoir interagir avec leur enseignant ou leurs assistants pour vérifier la justesse de la note qu'ils reçoivent. C'est sur cette base qu'ils peuvent trouver les moyens d'améliorer leur performance et de renforcer leurs forces spécifiques. Le problème intervient, évidemment, lorsqu'une partie de l'effort intellectuel n'est pas le leur et que la notation se retrouve déconnectée du mérite individuel, ainsi que l'exprime un étudiant:

«Lors de la correction, les professeurs devraient être plus vigilants pour être sûrs que c'est bien tel ou tel élève qui l'a effectivement rédigé. J'ai trouvé profondément injuste qu'un ami plagieur ait obtenu un meilleur résultat pour l'un des dossiers que l'on avait à rendre, sachant que j'avais passé des heures voire même des jours avec mon groupe pour le rédiger et que le sien avait repris celui d'anciens élèves en modifiant vaguement quelques mots par-ci par-là. Et le pire c'est qu'il s'en vantait. Tricher,

c'est déjà affreusement moche, mais se targuer de l'avoir fait est tout simplement scandaleux.» (Témoignage 4)

La notation, comme toute échelle de mesure, doit être fiable et valide. Par fiabilité, nous entendons qu'aucun élément aléatoire n'a été introduit dans la notation de chacun des étudiants. Par validité, nous entendons ici le fait qu'une différence de note entre deux étudiants doit bien mesurer une différence de compétence affichée. Le problème est bien que le plagiat fait exploser les critères rigoureux de ces échelles de mesures, qui peuvent devenir non fiables et non valides, et dès lors saper nos valeurs d'intégrité, d'équité et de responsabilité, trois principes clés énoncés dans la Charte éthique de notre université. Il nous semblerait peu équitable de laisser aux étudiants la responsabilité d'assumer au quotidien la mise en perspective éthique de ces comportements.

2.5 Conclusion

Si les chiffres concernant le plagiat que relèvent les enquêtes internationales sont éloquentes et inquiétants, si la grande presse se récrie régulièrement sur la «triche des étudiants», il convient d'analyser avec objectivité le phénomène. Avant de chercher comment punir les responsables d'inconduite, il nous faut comprendre ce qu'est justement la conduite des études dans un environnement qui a évolué. Tout d'abord, bien sûr, il faut parler en toute simplicité et transparence du problème sans chercher à le cacher comme une maladie dont on aurait honte. L'Université de Genève n'a aucune raison d'être, sur ce problème, ni meilleure ni pire que ses consœurs internationales.

Bien sûr, pour aborder le problème du plagiat, il convient de travailler, en amont, sur l'acquisition de deux leviers qui sont, d'une part, l'acquisition de «*méthodes de travail rigoureuses*» et, d'autre part, l'acquisition de véritables «*compétences informationnelles*». Ce n'est donc pas au symptôme, le plagiat, que nous choisirons de nous consacrer dans les deux chapitres suivants, mais bien à son fondement.

Car les étudiants, mêmes les plagieurs, ne sont pas dans une relation d'opposition avec leurs professeurs. Ils sont fiers de l'Université de Genève. Mais, alors que les enseignants et leurs assistants font preuve d'une certaine émotivité face au problème du plagiat (7), se sentant parfois trahis par les plagieurs, la majorité des étudiants ne font que peu de liens entre

l'estime qu'ils portent au professeur et le fait de pratiquer le plagiat. Et, contrairement à notre hypothèse, les étudiant-es sont apparus bien plus conservateurs que leurs professeurs: ils en appellent à des sanctions fermes en cas de plagiat avéré (6). Les étudiant-es longuement interrogés, du non-plagieur au fraudeur, en appellent à un raffermissement du système à l'égard d'un système universitaire qui est le leur et que, *in fine*, ils respectent. Par raffermissement nous n'entendons pas ici contrôle et sanction, mais avant tout mise en exergue de nos valeurs et de notre attachement aux normes d'évaluation de la production intellectuelle de nos étudiants.

Nous recommandons

- **De distribuer le présent rapport à tous les professeurs, membres du corps intermédiaire et services d'appui à la pédagogie afin que chacun prenne conscience de la nature et de l'ampleur du phénomène.**
- **D'admettre que le temps consacré par les étudiants à leurs études tend à diminuer et de définir une position claire à ce sujet tout en vérifiant que, au cours d'un même semestre, les étudiants d'un programme aient un nombre raisonnable de travaux personnels à rendre.**
- **De renforcer le rôle des assistants comme de véritables intervenants dans l'apprentissage de «méthodes de travail rigoureuses».**
- **D'introduire une solide formation au développement d'une e-culture et plus particulièrement de «compétences informationnelles», compétences qui incluent l'art de la citation.**
- **De constituer une banque de cas de plagiat collaborative et transfacultaire, afin que chacun puisse avoir une référence commune.**
- **D'éditer un petit mémo simple à l'instar de celui sur la sécurité ou les remboursements, à mettre dans toutes les mains lors du passage aux secrétariats des études.**

Références

- (1) Etudiants 1990, Observatoire de la vie étudiante, Université de Genève.
- (2) Etudiants 2004, Observatoire de la vie étudiante, Université de Genève.
- (3) Etudiants 2006, Observatoire de la vie étudiante, Université de Genève.
- (4) Family and Fertility Survey - FFS-Pays Bas.
- (5) Les usages d'Internet à l'Université de Lyon: de la documentation... au plagiat, Université de Lyon, 2007.
- (6) Du plagiat à la normalité, Responsable.unige.ch, Université de Genève, Bergadaà, 2006.
- (7) De la triche à la fraude, Responsable.unige.ch, Université de Genève, Bergadaà, 2004.
- (8) Comment produire des mémoires et des thèses? Responsable.unige.ch, Université de Genève, Bergadaà, 2008.

3. La bibliothèque de demain et la compétence informationnelle

*"Libraries are not made; they grow."
Augustine Birrell (1850-1933)*

Il est un espace de savoir historique au cœur de l'université: la bibliothèque. Parce que s'y retrouvent les acteurs de diverses disciplines, sections et facultés, parce qu'elle est un lieu de découvertes et de formation continue, un centre socioculturel autant que de formation d'expertises, la bibliothèque joue un rôle clé dans notre société de l'information. Mais la bibliothèque est aussi concernée par les partenariats et les alliances régionales et internationales qui se créent dans l'intérêt des usagers (consortiums, réseaux, coopérations, alliances associatives, etc.), elle a le pouvoir de contribuer à la perspective prospective du devenir de ces «compétences informationnelles» que nous abordons dans ce chapitre.

Sur le plan politique, l'économie du savoir et de l'information avance sur un terrain de plus en plus compétitif qui transforme radicalement le paysage universitaire, le comportement des acteurs en présence ainsi que les usages en bibliothèque. Ainsi, dans notre société de l'information basée sur la connaissance et le savoir accessible immédiatement, la «compétence informationnelle» (*Information Literacy*) devient un enjeu stratégique. Elle est une des compétences de base nécessaires à l'individu pour une pleine réussite des études académiques. Mais elle est aussi le fondement d'une attitude citoyenne tout au long de la vie.

La construction de cette société de l'information et l'avènement de nouvelles technologies de communication, malgré un certain nombre de contraintes, ouvrent des perspectives et des opportunités captivantes. Nous assistons dans le monde entier à une remise en question des schémas organisationnels de la pédagogie traditionnelle. La modernité du XXe siècle, qui avait cloisonné les divers secteurs de l'université, se voit aujourd'hui bouleversée par l'impératif d'ouvertures vers des collaborations innovatrices pour et avec nos étudiants.

Par le processus de Bologne, la comparaison entre les universités s'accroît à tous les niveaux: individuels, institutionnels, mais aussi par pays. Des méthodes pédagogiques davantage interactives et s'appuyant sur de nouveaux outils sont partout intégrées aux enseignements traditionnels. Les bibliothèques participent à ce mouvement en développant et en offrant des services d'appui *ad hoc*. Leur philosophie est en parfaite adéquation avec la

vision d'un apprentissage centré sur l'étudiant tel qu'il est formulé par l'European University Association dans la déclaration de Lisbonne (1) qui met l'accent sur des valeurs partagées et des objectifs d'innovations pédagogiques sur le plan universitaire européen:

«Un apprentissage centré sur l'étudiant: les universités sont conscientes que des efforts supplémentaires sont nécessaires afin de faire face aux défis que suscite la généralisation d'un apprentissage centré sur l'étudiant. Pour y parvenir, il faut non seulement encourager une approche fondée sur les résultats de l'apprentissage et être plus explicite quant aux connaissances et compétences que les diplômés doivent acquérir, mais aussi encourager l'esprit critique et l'implication active des étudiants.»

Dans ce contexte en mutation, l'université d'aujourd'hui est appelée à mettre en place un environnement propice aux nouvelles formes d'apprentissage, en encourageant concrètement la mise à disposition d'outils favorisant le développement des compétences en informatique et en documentation. Dès lors, le rôle de la bibliothèque traditionnelle évolue plus que jamais pour devenir véritablement un service de soutien et d'appui inséparable de l'action de l'enseignement académique.

3.1 Quels enjeux pour la bibliothèque au cœur de la société de l'information?

Au travers de l'International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2), les bibliothèques ont été étroitement impliquées dans la préparation du Sommet mondial de la société de l'information (Genève 2003 – Tunis 2005). Leurs voix se sont répercutées dans la *Déclaration de principe* (3) et le *Plan d'action*, les deux documents clés pour mettre en place jusqu'en 2015 une société de l'information plus juste et plus équitable. C'est ainsi que le principe qui définit le rôle social que jouent les bibliothèques dans la société de l'information a pu être intégré dans la déclaration. Il est celui-ci:

«Les bibliothèques et les services d'information jouent un rôle clé dans le développement économique et culturel en donnant le libre accès aux ressources essentielles de l'information et du savoir. Par leur contribution au maintien de la liberté intellectuelle, à la sauvegarde des valeurs démocratiques et aux droits civils universels, ils encouragent la cohésion sociale en veillant à la satisfaction de toutes les communautés d'utilisateurs sans aucune discrimination.»

Situées au cœur de la société du savoir, les bibliothèques ont pris la mesure des défis qui se présentent et qu'il faut relever rapidement, mais d'une manière coordonnée qui s'inscrit dans

une logique de réseau mondialisé. Ainsi, en 2003, à Genève, au Palais des Nations, des représentants gouvernementaux rencontraient des bibliothécaires du monde entier dans le cadre de la manifestation: *Libraries@the Heart of the Information Society* (4). En 2005, en Egypte, dans la prestigieuse bibliothèque d'Alexandrie, s'est tenu le second colloque entièrement consacré à la maîtrise de l'information dans la société de l'information. L'IFLA s'est alors engagée officiellement en adoptant le «*Manifeste sur les bibliothèques et la société de l'information en action*» (5). Elle certifie son engagement en publiant ses convictions dans le document intitulé «*Phare de la société de l'information: La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie*» (6). Il faut aussi relever l'importante conférence internationale de Prague, qui a réuni des experts de 23 pays pour discuter des connaissances en information avec le soutien de l'UNESCO. Un document commun a été finalisé en tant que *Déclaration de Prague* (7) sous le titre «*Vers une société compétente dans l'usage de l'information*».

Mais, au-delà des déclarations qui en ont découlé et qui toutes établissent la mutation profonde de la société de l'information, certains bibliothécaires ont su saisir plus rapidement les nouvelles opportunités qui se présentaient, alors que d'autres campaient sur leurs rôles traditionnels. Cependant, le mouvement était en cours et les bibliothécaires du monde entier ont été obligés de se confronter au changement de paradigme. Ils ont pris la mesure de la mutation en cours et ils ont rapidement saisi les occasions mises en évidence par cette nouvelle société de l'information en développant un nouveau *know-how* professionnel à mettre à la disposition du public à servir. Or, nous notons qu'il peut exister un certain décalage entre cette ouverture globalisée des bibliothécaires à notre société du savoir et l'image que peuvent en avoir les acteurs internes. En fait, aujourd'hui, les pratiques des bibliothèques évoluent très vite grâce aux nouvelles technologies. En tant que spécialistes de l'information documentaire, les bibliothécaires sont renforcés dans leur rôle d'acteurs de la société de l'information. Ils participent désormais activement à la création d'information, au développement d'accès ouverts (Open Access), à l'organisation des archives institutionnelles, à de l'édition scientifique qui valorise la production institutionnelle. Ils sont partie prenante de l'usage d'outils collaboratifs de la génération Web 2.0, voire bibliothèque 2.0 (blogues, wikis, tags, social bookmarking, etc.) qui permettent de communiquer autrement avec les étudiants tout en favorisant leur intégration dans les affaires des bibliothèques, ce qui encourage par là même une participation plus interactive de leur part.

En Suisse, dans cette mouvance, a été publiée une déclaration adoptée en assemblée générale en 2003 par l'Association des bibliothèques et bibliothécaires suisses (BBS). Elle est intitulée *Les bibliothèques suisses dans la société de l'information* (8). C'est ainsi qu'il est stipulé comme fondement que les bibliothèques sont des lieux de formation. Cette prémisse repose sur deux principes:

- a) *Les bibliothèques forment à la recherche et à l'utilisation de l'information.*
- b) *Les bibliothèques forment à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, notamment de l'Internet comme source d'information.*

Ce qui a comme conséquence directe:

- c) *Les bibliothèques préconisent la formation à la recherche documentaire par des professionnels initiés à la pédagogie dans tous les cursus de formation secondaire et universitaire.*

Ainsi, les bibliothécaires disposent d'un savoir-faire spécifique et ils sont parfaitement qualifiés pour intervenir dans le domaine de l'information documentaire. Ce sont des experts qui se sont progressivement spécialisés à jouer un rôle de médiateur et d'intermédiaire. Notons qu'une enquête effectuée l'an dernier à l'Université de Genève a confirmé que la grande majorité du personnel des bibliothèques avait effectué des études universitaires. Chacun, bibliothécaire, technicien ou personnel administratif, est donc prêt à prendre une part active à la mutation de notre société du savoir.

3.2 La bibliothèque: centre de gravité de l'apprentissage universitaire?

Ces dernières années, face à la masse documentaire et à la multiplication des accès électroniques, la formation des usagers est devenue une priorité pour les bibliothécaires. Plusieurs travaux scientifiques ont mis l'accent sur l'importance des compétences informationnelles en établissant un lien entre la capacité des étudiants à mener une recherche d'information et la réussite des études universitaires (9). Mais parce qu'elles ont été les premières touchées par la mutation technologique en cours, les bibliothèques ont aussi été les

premières à prendre la mesure de la tendance prédominante dans l'évolution des métiers de l'information documentaire. Ceci, alors que l'enseignement n'était encore touché que marginalement et que seuls quelques secteurs académiques prenaient la mesure de l'évolution de leur métier qui allait inéluctablement se produire.

Aujourd'hui, dans la plupart des universités du monde occidental, les bibliothèques s'intègrent de plus en plus à l'organisation académique dans le but de participer activement à la réalisation d'un environnement d'apprentissage dynamique correspondant aux exigences du XXI^e siècle. Des collaborations entre bibliothécaires et professeurs se concrétisent pour inclure la recherche documentaire et d'information, sur support papier ou électronique, dans les méthodes pédagogiques. Le développement de ces partenariats actifs permet également d'intégrer des formes d'apprentissage basées sur les ressources électroniques. Cette approche permet non seulement d'assurer une meilleure exploitation des ressources disponibles, mais facilite aussi l'intégration de la culture de l'information dans le cursus académique et encourage parallèlement une formation durable.

Pour que la bibliothèque universitaire remplisse son rôle, ses dimensions conceptuelles sont les suivantes:

- a) Un espace ouvert et visible: sur le plan physique, la bibliothèque universitaire représente un endroit privilégié qui accueille sept jours sur sept, en un seul lieu, tous les acteurs de la scène académique. Bien située et parfaitement visible, elle est au cœur de l'action universitaire en offrant des moyens, des équipements, des services et la fourniture de prestations à valeur ajoutée (service de référence, recherches documentaires à la carte, autoformation en ligne, formations de plusieurs niveaux). Sur le plan virtuel, la bibliothèque universitaire représente aussi l'endroit où sont réunis tous les accès à l'information dont un étudiant, un enseignant, un chercheur, peut avoir besoin à tout moment et de tout endroit.
- b) Une participation active au processus d'apprentissage: la bibliothèque, carrefour de la connaissance et du savoir, est au cœur de l'action universitaire. Traditionnellement, sa mission était de développer des collections, de les organiser pour faciliter la diffusion tout en étant au service de l'enseignement et de la recherche d'une communauté

scientifique donnée. Ce rôle s'est complexifié avec les accès aux nombreuses ressources électroniques (bases de données, périodiques en ligne), puis l'arrivée d'Internet a encore bouleversé les règles du jeu avec de nouvelles technologies basées sur la communication. Les professionnels des bibliothèques ont un rôle central à jouer face au flot continu des informations documentaires déversées par Internet puisqu'ils ont les compétences pour repérer, sélectionner, trier, filtrer et valider les contenus (ce savoir-faire a d'ailleurs déjà été mis au service de la faculté SES au moyen d'une participation active au processus d'apprentissage grâce à l'élaboration sur mesure du didacticiel CALIS).

- c) Un nouveau service centralisé: avec l'évolution des outils de publication et d'indexation sur le Web, les professionnels des bibliothèques ont développé des compétences technologiques basées sur des normes et des standards universels de pointe (ex. Dublin Core est un protocole de gestion des métadonnées permettant d'exploiter l'information). Aujourd'hui, une équipe de bibliothèque est non seulement composée de bibliothécaires, mais aussi de techniciens. Au sein de l'université, ce personnel agit de plus en plus de manière transversale. Des contacts sont établis avec d'autres universités et les pratiques professionnelles peuvent évoluer. (Nous montrerons ainsi dans le chapitre 6 du présent document que c'est là l'endroit idéal où placer un contrôle efficace pour détecter les tentatives de fraude au plagiat. Il est alors plus facile d'évaluer et d'observer l'évolution des pratiques dans ce domaine au moyen d'indicateurs comparatifs avec les observations d'autres universités.)

3.3 Que sont les «compétences informationnelles» à acquérir?

Les bibliothèques universitaires ont depuis longtemps proposé à leurs usagers une offre de formation basée sur le meilleur usage des locaux et des ressources documentaires mises à disposition (visites guidées, introduction au catalogue, formation à la recherche sur les bases de données). Cependant, le mouvement s'est accéléré face au développement exponentiel de l'information et à la dispersion des sources d'information. De nouveaux besoins sont apparus avec les enjeux économiques de la globalisation et l'avènement de la société de l'information dans le cadre de son sommet mondial (2003-2005). Les bibliothécaires ont pris conscience de l'évolution de la société civile et ont réalisé qu'il fallait exploiter toutes les ressources

disponibles de manière optimale. Ils ont alors intégré dans leur offre de service de nouvelles formations basées sur une démarche stratégique de recherche documentaire, d'évaluation de l'information ainsi que son utilisation efficace.

Face à la dématérialisation progressive de l'information, la mutation des bibliothèques est déjà en cours. Certes des livres resteront sur les rayons, mais la bibliothèque de demain consistera en un pôle de compétences informationnelles mis à la disposition de la communauté universitaire. Ainsi, l'UNESCO, à travers son programme intergouvernemental «*Information pour tous*» (PIPT), promeut l'accès universel à l'information et à la connaissance. Elle a développé un programme de soutien important pour les bibliothécaires du monde entier en ce qui concerne l'encadrement de formation des formateurs (10).

Mais, de quelle connaissance parle-t-on? Clairement identifié en anglais par le terme *Information Literacy*, le concept a de la peine à s'exprimer en français. Selon les pays francophones et selon les sensibilités, on est confronté aux dénominations suivantes: «connaissance ou culture informationnelle» (Québec), «maîtrise de l'information» (France), mais aussi «alphabétisation informationnelle» et encore «compétence informationnelle». Pour notre part, nous choisissons l'expression de «compétence informationnelle» dans la mesure où nous inclurons dans notre charte la formation à la recherche d'information, mais également sa critique et sa restitution sous forme d'écrits reconnaissant explicitement les sources d'origine des idées et des écrits.

Selon la Bibliothèque cantonale et universitaire de Fribourg, qui a intégré une «maîtrise de l'information» dans son offre de formation, cela inclut:

«... le savoir-faire de base lié à la recherche et au traitement de l'information. Les compétences documentaires représentent un concept très large qui s'étend de la reconnaissance et la formulation du problème à la recherche fructueuse et l'évaluation critique de l'information, ainsi qu'à son utilisation efficace en situation d'apprentissage, dans un contexte de résolution de problèmes ou de prise de décision. Les compétences documentaires sont une clé de succès indéniable dans l'apprentissage et les études. Au vu de l'évolution incessante du domaine de l'information, la maîtrise de ces compétences est également reconnue comme un facteur déterminant au niveau de la réussite professionnelle.»

Relevons également la définition donnée, en 2000, par l'*Association of College and Research Libraries (ACRL)*, selon les standards américains des compétences des études supérieures:

«Information literacy is a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.»

Par ailleurs, il est intéressant de constater que l'ACRL met en relation des normes avec des résultats, et qu'elle a servi de modèle aux bibliothèques québécoises du CREPUQ (11).

Parallèlement à ce changement de philosophie, un besoin de normes et de standards s'est manifesté. Des groupes de professionnels ont développé des référentiels de compétences à acquérir non seulement pour réussir des études universitaires, mais aussi pour pouvoir valider des acquis informationnels dans la compétitivité de la vie professionnelle, au niveau de son curriculum vitae.

Le mouvement d'officialisation sur le plan national des normes de «compétences informationnelles» a commencé en 1999 au Royaume-Uni avec SCOUNL (12), s'est poursuivi aux Etats-Unis en 2000 avec l'Association of College and Research Libraries (ACRL) (13) puis s'est étendu en Australie la même année, reprise par le Conseil des bibliothécaires académiques d'Australie (CAUL). Les 7 piliers de la maîtrise informationnelle sont:

- 1) Savoir reconnaître un besoin en information
- 2) Savoir comment combler le manque d'information
- 3) Savoir construire des stratégies pour localiser l'information
- 4) Savoir localiser et accéder à l'information
- 5) Savoir comparer et évaluer l'information obtenue de différentes sources
- 6) Savoir organiser, mettre en application et communiquer l'information
- 7) Savoir synthétiser et créer de nouvelles connaissances

En octobre 2000, CAUL (Conseil des bibliothécaires académiques d'Australie) adoptait des standards pour maîtriser les «compétences informationnelles». Ces standards ont été repris par ANZIIL (Institut australien et néo-zélandais pour la connaissance informationnelle) en 2004. Selon ces standards (14), la personne qui maîtrise l'information doit savoir s'adapter aux

contraintes culturelles, éthiques, économiques, légales et sociales liées à l'usage de l'information et être capable de:

- 1) Définir ses besoins en information et déterminer la nature en quantité et qualité
- 2) Trouver l'information nécessaire avec efficacité et efficience
- 3) Evaluer l'information avec un esprit critique et développer une stratégie de recherche
- 4) Gérer l'information récoltée ou générée
- 5) Intégrer l'information récente à son expérience pour créer et construire de nouvelles connaissances

Aujourd'hui, même si les normes de la maîtrise informationnelle ne sont pas partout explicites, nous constatons que des efforts d'organisation à cet égard sont en train de s'implanter. Partout, à travers le monde, des initiatives prennent forme et se concrétisent. La question reste posée de savoir pourquoi ces modèles n'incluent pas explicitement les risques associés à cette «compétence informationnelle». Par exemple, l'approche fonctionnaliste qui inspire le modèle britannique dans l'élaboration de ses sept piliers prévoit bien les étapes de renforcement des compétences. Ainsi, l'apprenant passe par les stades de novice, de débutant avancé, de compétent avant d'atteindre le stade de l'expertise. Cependant, un étudiant aujourd'hui habitué à aller directement chercher sur Internet des informations diverses et variées peut avoir l'impression d'être déjà un expert de la recherche d'information sans en avoir compris même les bases.

Notre proposition est donc ici de ne pas dispenser une formation à la recherche d'information sans lui adjoindre une formation très claire à la citation correcte et une mise en garde contre les dangers du plagiat (involontaire ou non).

3.4 Quelles actions institutionnelles supportent ces «compétences informationnelles»?

Face aux enjeux du développement de ces «compétences informationnelles» dans un contexte mondialisé et virtualisé, les bibliothèques éprouvent l'impérieux besoin de travailler en réseau et d'échanger savoir-faire et analyses de la situation. A titre d'exemple, nous citerons le projet EduDOC du Conseil Inter-Universitaire Francophone qui implique la majorité des établissements d'enseignement supérieur de Belgique. En France voisine, à Lyon, FORMIST le «réseau francophone pour rechercher, évaluer et utiliser l'information», réseau avec lequel nous collaborons déjà et qui organise chaque année des rencontres. C'est sous les auspices du

CREPUQ que les bibliothèques universitaires du Québec ont développé une stratégie d'intégration des «compétences informationnelles» dans les programmes d'études. Un financement a ainsi été assuré pour développer des normes québécoises et élaborer une enquête sur les connaissances en recherche documentaire de 5000 étudiants entrant au 1er cycle. Le groupe de travail Culture informationnelle dans les hautes écoles suisses agit de manière plus conventionnelle. Il constitue surtout un réseau de contacts pour échanger des expériences. Les rencontres se concrétisent dans le cadre d'ateliers.

Afin de choisir comment positionner l'action spécifique des bibliothèques de l'Université de Genève en matière de «compétences informationnelles», nous avons comparé les actions de plusieurs établissements qui nous sont similaires et qui toutes proposaient des programmes de formation organisés par les bibliothèques en matière de «compétences informationnelles» (cf. annexe 1): Bibliothèque cantonale et universitaire de Fribourg, Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne, EPFL, Universität St. Gallen, Universitätsbibliothek Bern, Universitätsbibliothek Konstanz (Allemagne), Bibliothèques de l'Université libre de Bruxelles (Belgique), Université de Lyon 2, Leeds University Library (Royaume-Uni), Université de Montréal, University of Technology, Sydney.

Après avoir comparé ces différentes approches et discuté avec les personnes de contact, nous avons pu constater une grande similitude quant aux pratiques, aux niveaux types et niveaux d'étudiants formés et à l'organisation de ces séminaires. Deux différences majeures, entre établissements, sont toutefois à relever:

- 1) La politique institutionnelle. Elle diffère grandement d'un établissement à l'autre. Dans de nombreuses institutions, la vision stratégique au niveau du Rectorat n'est pas encore définie et, dans ce cas, les bibliothèques suivent de manière plus ou moins autonome la mouvance internationale des bibliothèques selon les moyens dont elles disposent. Pour une partie des autres établissements, il existe une véritable implication des instances dirigeantes depuis moins de cinq ans. Dans ce cas, le concept de «compétences informationnelles» est bien considéré comme un enjeu institutionnel majeur.

2) La prise en compte du plagiat. Ici encore, aussi étrange cela soit-il, la «compétence informationnelle» n'est pas systématiquement comprise comme incluant le contrôle de l'éthique et du plagiat. Tout semble indiquer que les bibliothécaires et leurs instances dirigeantes ont compris l'impact des technologies actuelles dans la mutation de l'information, mais n'en ont pas, parallèlement, assimilé les frontières et leurs risques de déviance. Si, parfois, le cas du plagiat est abordé, c'est de manière externalisée (logiciels de détection, contrôles a posteriori, sanction...) et non d'emblée comme une des dimensions du développement des «compétences informationnelles».

A ce stade, nous constatons que sur ces deux points, l'Université de Genève se place déjà en position de pionnier.

3.5 Conclusion

Participant récemment au colloque professionnel KWIL (15), à Konstanz, nous avons pu prendre connaissance d'un certain nombre de projets en construction (Allemagne, Suisse, USA, Royaume-Uni) et nous avons pu constater que nous étions très bien positionnés sur le plan international. Non seulement nous avons intégré dans notre savoir-faire les éléments fondamentaux de la «compétence informationnelle» en mutation, mais nous avons également développé CALIS, notre produit phare, aujourd'hui parfaitement adapté à notre communauté académique. Aujourd'hui, nous considérons le développement de «compétences informationnelles» comme incluant aussi bien les risques que les opportunités des technologies de l'information et de la communication en évolution constante.

Pour donner sa pleine mesure, la bibliothèque doit pouvoir inscrire son action, d'une part dans une volonté institutionnelle clairement définie et, d'autre part, dans la volonté individuelle des différents acteurs (professeurs, étudiants, bibliothécaires) de se rencontrer autour de ce concept de «compétence informationnelle». Alors, la bibliothèque, aujourd'hui lieu de rassemblement, servira demain de plateforme d'accès et d'échanges des informations entre les différents acteurs universitaires.

Nous recommandons

- **De mentionner clairement la «compétence informationnelle» dans la stratégie institutionnelle de l'Université de Genève.**
- **D'élaborer un plan d'action transversal pour intégrer toutes les bibliothèques de l'université dans le processus de formation (comité de pilotage, groupes de travail, etc.).**
- **De définir une politique institutionnelle comprenant des standards de base pour assurer l'équité de formation pour tous les étudiants en la matière.**
- **D'intégrer cette formation aux «compétences informationnelles» au cursus académique avec des crédits ECTS.**
- **De former tous les bibliothécaires-formateurs aux moyens de répondre à la formation aux «compétences informationnelles». (16)**
- **D'élaborer une enquête sur les «connaissances informationnelles» des étudiants du 1er cycle afin de mesurer l'impact des formations à la maîtrise de l'information et être en mesure de faire évoluer la pratique.**
- **De prendre une part active aux réseaux internationaux afin de contribuer à la connaissance du plus grand nombre en matière de «compétence informationnelle».**

Références

- (1) European University Association. A consulter: www.eua.be
- (2) IFLA: Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques. A consulter: www.ifla.org
- (3) IFLA Contribution to the World Summit on the Information Society (WSIS). A consulter: <http://www.ifla.org/III/wsis2605.html>
- (4) A consulter: <http://www.ifla.org/III/wsis/wsis051103.html>
- (5) Texte IFLA disponible sur le site: <http://www.ifla.org/III/wsis/AlexandriaManifesto-fr.html>
- (6) A consulter: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-fr.html>
- (7) A consulter: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration-Francaise.pdf>
- (8) La déclaration suisse est disponible sur le site de la BBS. A consulter: http://www.bbs.ch/documents/SMSI_Prise_de_position_version_final.pdf
- (9) Coulon, Alain. – Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. – Paris: Economica-Anthropos, 2005.
- (10) UNESCO. - Projet mondial de passage à grande échelle financé par le PIPT. A consulter: portal.unesco.org/ci/fr/ev.php?URL_ID=25626&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- (11) - Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL). A consulter: <http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/normeacrl-web-03-05-v4.pdf>
 - Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL). – Traduit de l'anglais par le Groupe de travail sur la formation documentaire du Sous-comité des bibliothèques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. – 2005.
 - Mittermeyer, Diane; Quirion, Diane. – Etude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises. – Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), 2003.
- (12) SCONUL (The Society of College, National and University Libraries). – Information skills in higher education. – Prepared by the SCONUL Advisory Committee on Information Literacy, 1999. A consulter: www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/objectivesinformation.cfm

- (13) ACRL (2000). Information Competency Standards for Higher Education.
A consulter: www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/informationliteracy.cfm
- (14) A consulter: www.caul.edu.au/info-literacy/index.html
- (15) Konstanz Workshop on Information Literacy. A consulter: www.ub.uni-konstanz.de/bibliothek/projekte/informationskompetenz/kwil.html
- (16) Hecquard, Françoise; Miribel, Marielle de. – Devenir bibliothécaire-formateur: organiser, animer, évaluer. – Paris: Cercle de la librairie, 2003.

Annexe 1

APPRENDRE À APPRENDRE
 Mise en place d'une politique institutionnelle de maîtrise de l'information

	1 CH Uni FR	2 CH BCU	3 CH EPFL	4 CH Uni SG	5 CH Uni BE	6 DE Uni KZ	7 BE ULB	8 FR Uni Lyon1	9 UK	10 CA UdeM	11 AU UTS
Personne de contact	Thomas Henkel	Doris Hirt	David Aymonin	Marlis Werz	Beatrix Stuber	Oliver Kohl-Frey	Jacques Hellemans	Christelle Cheval	Helen Howard	Diane Sauvé	Alex Byrne
Equipe	2	4	3	3	2	4	34	5	3	6	12
Nom du projet	BIBLIO	-	-	-	-	Teaching Library	Sherpa	-	-	-	-
Politique Institutionnelle	Stratégie Institutionnelle	Pas d'accord formel	Non	Accord de principe	Non	Oui	Non	Oui	IL Strategy 2003	jan.02	2003
Intégration dans le cursus	Cours obligatoires	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Niveau 1 Introduction à la bibliothèque	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Niveau 2 Utilisation des catalogues	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Niveau 3 Séances de formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Niveau 4 Ateliers thématiques	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Niveau 5 Formation à distance	Formule Hybride	Non	Non	Non	Non	Oui	DOCUPOLE en construction	Non	Oui	Infosphère	Une douzaine d'options
Niveau 6 Etudiants 1 ^{er} cycle	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Niveau 7 Masters/Doctorants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	PLU6058 = 1 crédit	Oui
Niveau 8 Assistants/chercheurs	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Etudes / enquêtes	Oui	Oui	Oui	Oui	-	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Plagiat compris	Oui	Oui	Service conseils	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui

Remarque: Les équipes de formation documentaire sont généralement constituées d'un noyau central permanent, avec la collaboration occasionnelle de bibliothécaires spécialisés des domaines scientifiques concernés.

- 1. Bibliothèque cantonale et universitaire de Fribourg** – Contact: Thomas.Henkel@unifr.ch – Site web: <http://www.unifr.ch/biblio/>
- 2. Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne** – Contact: Doris.Hirt@bcu.unil.ch – Site web: <http://www.unil.ch/bcu/page17054.html>
- 3. EPFL – Information scientifique et bibliothèques** – Contact: David.Aymonin@epfl.ch – Site web: <http://library.epfl.ch/formation/>
- 4. Universität St. Gallen, Bibliothek** – Contact: Marlis.Werz@unisg.ch – Site web: www.biblio.unisg.ch
- 5. Universitätsbibliothek Bern** – Contact: [Beatrix.Stuber, info@ub.unibe.ch](mailto:Beatrix.Stuber@ub.unibe.ch) – Site web: www.ub.unibe.ch
- 6. Universitätsbibliothek Konstanz (Allemagne)** – Contact: Oliver.Kohl@uni-konstanz.de – Site web: <http://www.ub.uni-konstanz.de/>
- 7. Bibliothèques de l'Université libre de Bruxelles (Belgique)** – Contact: jhellema@ulb.ac.be – Site web: www.bib.ulb.ac.be
- 8. Université de Lyon 2, Documentation (France)** – Contact: Christelle.Cheval@univ-lyon2.fr – Site web: <http://www.univ-lyon2.fr/>
- 9. Leeds University Library (Royaume-Uni)** – Contact: h.e.howard@leeds.ac.uk – Site web: www.leeds.ac.uk/library
- 10. Université de Montréal, Direction des bibliothèques** – Contact: diane.sauve@umontreal.ca – Site web: www.bib.umontreal.ca
- 11. University of Technology, Sydney, Library** – Contact: Alex.Byrne@uts.edu.au – Site web: www.lib.uts.edu.au

SECTION II - LES PROJETS ORGANISATIONNELS

4. La formation à la «compétence informationnelle»

Les étudiants qui commencent des études universitaires doivent acquérir de nouvelles compétences qu'ils n'ont que très peu eu l'occasion d'aborder au niveau des études collégiales. Ces compétences ne recouvrent plus, comme autrefois, la seule connaissance de références disponibles en bibliothèque. Il s'agit essentiellement d'acquérir une autonomie dans la recherche de documentation et dans l'utilisation de l'information scientifique, en respectant les règles éthiques et légales. Par ailleurs, l'étudiant est appelé à développer son esprit critique envers une documentation et des sources d'information qu'il est toujours plus difficile d'évaluer.

Ce travail de méthodologie et de réflexion sur l'information documentaire prend aujourd'hui une place importante dans les études universitaires en complément des enseignements directement disciplinaires des différentes facultés. En effet, de nombreux travaux personnels leur seront demandés au cours de leurs études de bachelor, puis de master, et leur autonomie sera bien davantage sollicitée qu'elle ne l'était auparavant. Par ailleurs, l'Université de Genève accueille une proportion importante d'étudiants ayant été formés dans d'autres pays (34% en moyenne depuis 2000) et dans des régions qui ne disposaient pas toujours de ressources bibliothécaires aussi importantes que celles proposées à l'université. Il est important, pour la réussite de leurs études, de donner à tous les étudiants les mêmes chances de profiter de nos ressources dès le début de leurs études. Enfin, un troisième facteur d'une relation de l'apprenant aux ressources documentaires en mutation est devenu très important. Il s'agit de l'impact d'Internet. La facilité d'utilisation de cet outil, la disponibilité d'un très grand nombre de textes déjà «prémâchés» existant sur n'importe quel thème peuvent rendre «paresseux» l'étudiant qui aura tendance à reproduire, sans se fatiguer, des interprétations écrites à partir du Web, sans validation scientifique de la part d'un éditeur et sans passer par le contrôle minimal garanti par la présence du document en bibliothèque.

Nous avons montré dans le chapitre précédent le rôle que jouent les bibliothèques au cœur de l'université. Nous sommes déjà loin de la vision d'une bibliothèque universitaire qui serait une simple exposition physique de collections de documents, dont elle serait propriétaire et qu'elle mettrait à disposition d'un public. Le travail de la bibliothèque consiste désormais à

mettre en contact un public avec la documentation dont il a besoin, quel que soit le lieu où se trouve le document, son propriétaire, et la façon d'y accéder. La bibliothèque devient ainsi une porte d'accès à un réseau d'informations, et le travail des spécialistes de la documentation consiste à gérer au mieux cet accès en se plaçant du point de vue de l'utilisateur final. C'est dans cette valeur ajoutée que la bibliothèque trouve aujourd'hui sa raison d'être, plus que dans l'accumulation de documentation au sein de ses locaux. Cela modifie radicalement les principales missions des bibliothécaires.

C'est dans ce cadre, que la formation à une «compétence informationnelle» réalisée avec le didacticiel CALIS trouve tout son sens. On peut définir le projet CALIS (*Computer-Assisted learning for Information Searching*) ainsi:

1. Apprendre à l'étudiant comment trouver rapidement et au moindre coût une information documentaire pertinente, fiable et valide.
2. Apprendre à l'étudiant comment maîtriser et utiliser l'information scientifique dans le respect des règles éthiques et des normes légales, pour réaliser ses travaux de recherche à l'université et tout au long de sa carrière.

Nous proposons dans les pages qui suivent d'intégrer formellement cette formation qui répond à ces objectifs dans toutes les facultés de l'Université de Genève.

4.1 La formation à la «compétence informationnelle» avec CALIS

La formation à la «compétence informationnelle» a pour but de former les étudiants selon deux axes:

1. La recherche efficace et qualitative d'informations scientifiques et de documentation dans un contexte universitaire.
2. L'utilisation de l'information documentaire et des données scientifiques.

Dans ces deux parties de l'enseignement que nous proposons, l'accent est porté sur l'aspect qualitatif, à la fois de la recherche d'informations, y compris sur Internet, et de l'utilisation de l'information recueillie et de la documentation dans la réalisation de travaux universitaires.

Nous basons cette formation sur le didacticiel (e-learning) CALIS (*Computer-Assisted learning for Information Searching*), conçu à partir de 2001 dans le cadre du *Campus virtuel suisse*, en collaboration avec l'Université de Montréal, l'Université de Lausanne, la Haute Ecole de Gestion (Genève) et l'Université de Genève. Son objectif est, entre autres, le respect des règles éthiques et des normes légales.

Au début des années 2000, lorsque le besoin de ce type de didacticiel s'est fait sentir, personne ne parlait encore de la problématique du plagiat. L'intérêt des concepteurs et des premiers utilisateurs était d'aider les étudiants, confrontés à une grande masse de données (pour la plupart informatisées), à acquérir de nouvelles compétences documentaires. Mais depuis trois-quatre ans, il devient évident à tous que la bibliothèque de demain sera confrontée à deux enjeux majeurs:

1. Le premier défi est de rappeler ce qui ne semblait plus évident aux générations qui arrivaient: le respect de la création écrite, la norme du copyright et les valeurs de reconnaissance des publications.
2. Le second défi est, pour la bibliothèque, le fait de proposer de mettre en ligne des mémoires et des thèses d'étudiants exempts de toute faute de plagiat. Et sur ce point, la responsabilité de la bibliothèque est engagée vis-à-vis des lecteurs futurs.

Nous avons donc intégré à la formation à la «compétence informationnelle» cette double responsabilité.

4.2 La problématique du plagiat

Grâce à l'utilisation du didacticiel CALIS lors de la formation à la «compétence informationnelle», la problématique du plagiat est abordée sous des angles complémentaires.

D'abord, de façon implicite, dans les leçons de la première partie, lorsqu'il est question de la recherche et de la sélection des informations d'un point de vue critique. On insiste sur les questions relatives à la pertinence et à l'évaluation des informations recueillies, en premier

lieu celles récoltées sur des sites Web, en mettant en garde sur les problèmes de véracité des données, de crédibilité des sites, de vérification des informations par croisement de différentes sources. Loin de négliger, voire de bannir l'utilisation d'Internet pour la recherche documentaire, l'objectif est, au contraire, de montrer comment cet outil peut être intégré efficacement dans une recherche documentaire, en devenant une source d'informations essentielle, pour autant que l'on en connaisse les défauts et que l'on aborde cette ressource avec esprit critique et sens des responsabilités.

Un autre angle d'approche de la problématique du plagiat est très directement abordé dans la seconde partie du cours lorsqu'il est question de l'utilisation éthique et légale de la documentation scientifique. Une leçon est dédiée explicitement à ce problème (citation correcte, extraction de données référencées, etc.), précédant une partie où on aborde la question du droit d'auteur de façon détaillée. Nous proposons de nous appuyer sur les travaux mis en ligne par la bibliothèque de l'Université Laval (Canada) qui présente de manière didactique ces éléments (cf. www.bibl.ulaval.ca/infosphere/sciences_humaines/evaciter.html).

Il existe également des quiz sous forme de divers petits cas soumis aux étudiants et il leur est demandé si, selon eux, la citation est correctement effectuée ou non. Ce type de test ludique convient parfaitement à l'esprit des étudiants actuels et se prête parfaitement à une discussion collective (cf.: <http://www.fsa.ulaval.ca/html/asp/plagiat/>). Ainsi, CALIS a l'avantage de parler du problème du plagiat par un langage autre que le langage moralisateur ou punitif habituel, en adoptant autant que possible un style proche des étudiants. Il nous semble en effet important que l'étudiant ne se sente pas en permanence jugé, mais plutôt aidé par des professionnels qui savent se mettre à son niveau et comprendre ses démarches d'apprentissage. Le bibliothécaire, comme dans une certaine mesure l'assistant, peut remplir ce rôle de conseiller externe et neutre, proche des réalités de l'étudiant.

A la fin de cette formation, les étudiants sont donc sensibilisés au problème du plagiat, à la fois par la manière dont ils auront appris à chercher de l'information pouvant être référencée valablement, en sachant qu'ils ont tout intérêt, pour valoriser leur travail et lui donner une portée scientifique, à citer leurs sources, et à la fois par l'importance donnée à la gravité du plagiat et aux risques qu'ils encourent en s'en rendant coupables au sens de la loi.

4.3 La phase de pré-test du didacticiel

De nombreuses universités offrent une formation à la recherche documentaire. Le fait que nous intégrions d'emblée une perspective de «compétence informationnelle» et que nous utilisions CALIS s'inscrit pleinement dans les nouveaux comportements des étudiants en matière de recherche d'informations et d'utilisation de celles-ci. Autrement dit, le didacticiel apprend à l'étudiant qu'Internet est une source d'information valable et pertinente, pour autant que l'on sache comment l'utiliser et en tirer profit. En cela, ce souci de s'adapter aux changements sociaux et comportementaux restera une constante de l'avenir. CALIS est ainsi conçu comme un didacticiel évolutif, qui devra s'adapter aux nouveaux besoins et aux nouveaux modes de recherche et d'apprentissage. Jusqu'ici, il n'existait aucun «produit» qui réponde à un tel besoin, et qui apporte des solutions comparables.

Ce didacticiel a été introduit à la Faculté SES il y a trois ans, après avoir été adapté aux étudiants de deuxième année en sciences économiques. Il a subi plusieurs tests successifs sur des groupes d'une centaine d'étudiants: tout d'abord des étudiants de la Section des sciences économiques, puis des étudiants de la Section des sciences sociales. Il a également été utilisé dès la création du Master of Science in Business Administration de la Section HEC. Les évaluations que les étudiants ont faites de cette journée de formation ont été très positives (indice de satisfaction de 0.94/1, source: FormEv). La formation à la «compétence informationnelle» a ainsi été considérée dans ses points les plus positifs: «*Offrant une matière intéressante pour mes études*» (100%), «*Je pourrai réutiliser cette matière plus tard*» (100%), «*Ce que j'ai appris de nouveau m'a convaincue(e)*» (98%), «*L'articulation théorie/pratique est bonne*» (98%). Ce succès rencontré auprès des étudiants nous encourage fortement à préconiser la généralisation de cette formation à l'ensemble des facultés puisque ces chiffres montrent un réel besoin des étudiants à l'égard du développement de «compétences informationnelles».

Une seconde analyse, en 2007-2008, des évaluations réalisées par le service FormEv à la suite de chacun de ces tests nous a permis de compléter nos observations. La BSES (*Bibliothèque de la Faculté des Sciences Economiques et Sociales*), en outre, a approfondi les résultats de ces évaluations en menant des entretiens semi-directifs avec un petit échantillon d'étudiants

ayant suivi le programme. Les résultats comparés de ces deux formes d'évaluation ont permis de constater les points suivants:

- a) Une importante «illusion de connaissance» de la part des étudiants, qui estimaient à tort avoir les connaissances suffisantes pour mener une recherche documentaire universitaire.
- b) On a pu également constater que les étudiants ne se servent pas (ou peu) du *Forum* offert par le didacticiel, contrairement à ce que l'on peut constater dans la formation d'adultes pour le même type de matériel pédagogique. Leur méthode d'apprentissage et de questionnement est plutôt du type «réseau», par échanges interpersonnels.
- c) Dans le même ordre d'idée, les étudiants ont peu utilisé la possibilité de se faire aider par les tuteurs du didacticiel (bibliothécaires) en cours de formation. Par contre, ils se sont présentés directement au Service de référence de la BSES (Doc'Info) pour approfondir certains sujets ou poser des questions directement aux personnes présentes.

On constate donc ici encore l'importance du rapport direct étudiant-bibliothécaire ou étudiant-assistant en support nécessaire au didacticiel e-learning. La relation humaine reste primordiale dans la transmission des valeurs académiques. Et même si les étudiants sont adeptes des nouvelles technologies, ils sont demandeurs pour équilibrer cette grande indépendance de relations humaines fortes. Ainsi, les remarques qualitatives les plus positives (relevées en 2006-2007) étaient: «*L'enthousiasme des bibliothécaires*», «*La disponibilité des bibliothécaires*», «*Leur présence à tout instant*», «*La disponibilité et sympathie des bibliothécaires, présentation claire et précise*», «*La sympathie des bibliothécaires, cours agréable à suivre*», etc. Le simple fait que ces points aient été notés montre que la formation à la «compétence informationnelle» avec CALIS constituait une rupture avec l'image de formation formelle que pouvaient avoir développée les étudiants.

Concernant le cas spécifique du plagiat, rappelons que le didacticiel autorise une approche humaniste du problème. Le caractère éducationnel s'inscrit ici dans la durée, la formation avec CALIS étant la porte d'entrée de cet univers. Cette éducation n'est pas encore présente au niveau des études antérieures alors que la recherche d'information sur Internet et les méthodes d'apprentissage plus ou moins orthodoxes par ce média sont héritées de l'enseignement secondaire. C'est à l'université que le besoin d'éducation se fait sentir.

4.4 Vers un usage généralisé à l'ensemble des facultés

Grâce à sa souplesse, le didacticiel CALIS est facilement transposable à l'ensemble des facultés et instituts de l'Université de Genève, et peut devenir la formation de référence pour tous les étudiants afin d'aborder la problématique du plagiat non seulement de façon directe, en mettant en garde sur les aspects normatifs et répressifs, mais également, et surtout, en montrant à l'étudiant comment utiliser avantageusement Internet pour une recherche documentaire, et pourquoi il est dans l'intérêt de l'étudiant de faire référence à cette documentation dans le respect des règles, afin de donner de la valeur à son propre travail. Le didacticiel rend une certaine liberté intellectuelle aux étudiants en leur montrant comment mener une recherche documentaire sur Internet, comment y rechercher des données scientifiques fiables, comment citer les sources recueillies sur Internet.

D'autres facultés (Théologie et Sciences) ont également intégré ce didacticiel dans certaines de leurs formations, après une adaptation à leurs besoins. Ces adaptations se révèlent nécessaires, non pas pour modifier la structure ou la philosophie de l'enseignement, mais pour rendre cette formation plus proche des matières abordées dans les différentes facultés. Ainsi, il est important de modifier les exemples de documents cités, d'inciter à l'utilisation de bases de données spécifiques et de donner des démonstrations à l'aide d'énoncés d'exercices, les auto-évaluations, et bien entendu les questions d'examen (QCM). Ce travail d'adaptation thématique du didacticiel peut se faire aisément par une partie du personnel des bibliothèques de facultés, en collaboration, si possible, avec du personnel académique (professeurs, assistants), et éventuellement avec une bibliothèque de faculté qui a déjà l'expérience de ce didacticiel, comme la BSES par exemple. La charge de travail dépend beaucoup du niveau de «spécialisation thématique» recherché (nombre d'exemples, d'exercices, de démonstrations), mais peut vraisemblablement être réalisée en deux à trois mois de travail par une petite équipe de bibliothécaires, à côté de leur travail habituel.

4.5 Le format des séminaires préconisé

Au cours de ces trois dernières années, la formation à la «compétence informationnelle» a été introduite en partie sous forme de prototype aussi bien en module de master qu'en bachelor avancé et en bachelor propédeutique de 1^{re} année. Ces premières expériences nous permettent

aujourd'hui d'affirmer que le moment idéal à un niveau didactique se situe au début du troisième semestre bachelor. Les arguments sont les suivants:

1. Tant sur le plan théorique que sur les modes d'apprentissage, le didacticiel a été conçu dès le départ comme une formation destinée à des étudiants ayant déjà une expérience universitaire.
2. En 1^{re} année, dans plusieurs facultés, les étudiants ont peu (ou pas) l'occasion de faire des recherches. Il semblerait donc prématuré de dispenser une formation méthodologique qui ne verrait son application qu'une année plus tard.
3. C'est en 2^e année, après le départ des étudiants en échec ou qui ont changé d'orientation, que les étudiants s'inscrivent dans une formation spécifique et commencent à se sentir véritablement motivés dans leur vie universitaire. La formation interactive à la «compétence informationnelle» contribuerait à marquer ce moment important, en créant une dynamique pour chaque étudiant. La formation constituerait en somme un seuil de passage non seulement vers le monde de l'information scientifique mais aussi vers le projet universitaire, ses objectifs, son éthique et ses règles.

Notons que nos observations coïncident avec les études portant sur les attentes des étudiants, qui montrent un besoin en formations méthodologiques après la première année universitaire, comme nous l'avons montré au chapitre 1 du présent document.

Au cours des trois dernières années, les résultats des évaluations (disponibles sur demande) que les étudiants ont faites des séminaires ont été globalement très positifs. Leur analyse détaillée a permis d'apporter des retouches nécessaires au didacticiel, qui a pu ainsi entrer en fonction de façon régulière et obligatoire auprès de tous les étudiants de la Faculté SES, à partir du semestre d'automne (cf. Annexe 1): module 1: Chercher l'information scientifique, module 2: Utiliser l'information scientifique.

Aujourd'hui, nous considérons que la formation à la «compétence informationnelle» pourrait avantageusement s'inscrire dans un module d'enseignements méthodologiques d'une semaine placée en début du troisième semestre bachelor. Ce module comprendrait un jour d'introduction différent pour chaque faculté, selon des besoins spécifiques, deux jours

CALIS, et deux jours consacrés à des méthodes de présentations orales et écrites de travaux universitaires. Le contenu précis de ces journées reste à définir. Cette semaine de formation donnerait aussi la possibilité de transmettre aux étudiants des messages relatifs aux règles et à l'éthique du monde scientifique. Par ailleurs, les enseignants pourraient prendre appui sur ce module pour rappeler successivement des points de méthodes au cours de leurs formations spécialisées. Enfin, les étudiants bénéficieraient d'une égalité de formation en matière de méthodologie, quel que soit le contenu de leurs cours dans le reste de leur cursus.

4.6 Comment étendre le projet à l'ensemble des facultés?

Pour répondre aux nouvelles formes de documentation scientifique et aux nouveaux besoins en information, les bibliothèques ont compris depuis longtemps qu'elles devaient devenir des univers dynamiques en perpétuel changement, appelées à être les noyaux des universités de demain. En effet, par leur situation centrale entre les différents acteurs de ces institutions, et par leur position privilégiée d'accès à l'information scientifique et au monde de la communication, elles permettent d'offrir des services à forte valeur ajoutée au profit de l'ensemble de la communauté universitaire.

Une formation centrée sur le didacticiel CALIS est élaborée depuis plusieurs années à la demande des bibliothèques. Elle nous semble constituer le noyau d'un plus vaste programme coordonné de **F**ormation à la recherche **documentaire** (FORMDOC³) et d'utilisation de l'information scientifique. FORMDOC fonctionne de manière transversale à l'Université de Genève avec des représentants (bibliothécaires) de chaque faculté. Ce programme a pris jusqu'ici des formes variées: visites de bibliothèques, séances d'introduction aux catalogues, aide à la recherche bibliographique et formations à la demande, mise à disposition d'autoformations, etc. La sensibilisation aux aspects éthiques de l'utilisation de l'information est intégrée dans des formations plus générales (utilisation des bases de données, rédaction des références bibliographiques, etc.).

³ Consulter: www.unige.ch/biblio/sciences/services/formdoc.html

Afin de garantir l'acquisition des «compétences informationnelles» par la totalité des étudiants, et de répondre par la même occasion à la problématique du plagiat, il s'agirait de mettre en place un tel programme dans toutes les filières d'études de l'Université:

- sur la base d'objectifs pédagogiques définis pour chaque compétence;
- en renforçant la collaboration entre les responsables académiques et les bibliothécaires-documentalistes de chaque entité (faculté, section et/ou département);
- en utilisant les infrastructures des bibliothèques et en s'appuyant sur les compétences existantes;
- au moyen d'un apprentissage évolutif, avec des cours en présentiel et e-learning (CALIS);
- avec des travaux (bibliographiques ou d'utilisation de l'information) intégrés dans des projets concrets.

L'extension de ce type de formation à l'ensemble de l'université pourrait suivre le calendrier suivant:

1. été 2008: adaptation de CALIS aux différents contenus thématiques par les bibliothèques des facultés (prenant appui sur des formateurs compétents ayant déjà expérimenté le didacticiel);
2. automne-printemps 2008-2009: phase de test de CALIS dans les différentes facultés;
3. été 2009: évaluation et modifications du didacticiel;
4. automne 2009: réalisation d'un cours de formation à la «compétence informationnelle» à l'ensemble de l'université.

Notons que ce calendrier permettrait de procéder aux changements nécessaires dans les plans d'études des différentes facultés.

4.7 Conclusion

On observe aujourd'hui de grandes disparités entre les facultés quant au niveau de l'offre de formation documentaire, selon les besoins exprimés par le corps académique, les moyens alloués, les compétences disponibles. La décision de mettre en place un programme de formation documentaire dépend souvent des relations personnelles développées entre bibliothécaires et académiques. Ces formations documentaires sont souvent facultatives et leur fréquentation reste globalement très faible, car c'est seulement lorsque les étudiants sont en situation concrète de recherche d'information qu'ils prennent conscience de leurs besoins et s'adressent alors individuellement aux services de référence des bibliothèques. Encadrée dans ce programme pédagogique plus général, la formation à la «compétence informationnelle» deviendrait la formation obligatoire de référence, axe à la fois vertical au sein de chaque faculté et horizontal à l'intérieur de l'institution.

Le didacticiel CALIS a pour vocation de s'adapter continuellement aux nouveaux besoins et aux nouveaux langages des étudiants. Son caractère souple et modulable permettra de faire évoluer cette formation en fonction des formes futures que prendront la documentation scientifique et les modes d'apprentissage. En cela, il s'inscrit pleinement dans la vocation des bibliothèques de demain, lieux d'accès à l'information et d'échanges, interfaces entre le monde étudiant et le monde de la recherche scientifique. La dématérialisation des bibliothèques universitaires est déjà une réalité, preuve en est l'importance croissante de la documentation numérique de nature scientifique (périodiques, ouvrages de références numériques, archives documentaires sur Internet, etc.) à laquelle la bibliothèque donne accès sans en être détentrice directement. Cette documentation occupe une place aujourd'hui cruciale dans l'enseignement et la recherche, et l'avenir ne fera vraisemblablement qu'accroître cette suprématie par rapport à la documentation traditionnelle.

Nous recommandons

D'introduire un séminaire de formation aux «compétences informationnelles» actuelles dans le cursus universitaire.

D'impliquer le programme coordonné de Formation à la recherche documentaire et à l'utilisation de l'information scientifique (FORMDOC) dans cette action, les bibliothécaires étant le relais transversal de ces nouvelles «compétences informationnelles».

D'adapter le didacticiel CALIS (*Computer-Assisted Learning for Information Searching*) aux besoins de chaque faculté en cours d'année 2008-2009, en vue de rendre son utilisation générale à la rentrée 2009-2010.

De prévoir en début de seconde année pour les «bachelors», en début de «master» pour les étudiants qui viendraient d'autres universités, un séminaire de deux jours de formation aux «compétences informationnelles» et d'introduction à la méthodologie de la communication.

De s'assurer, en matière de sensibilisation au plagiat, que les enseignants et les assistants renforceront les messages véhiculés lors des séminaires CALIS.

De communiquer entre facultés au cours de la mise en œuvre du projet CALIS, afin d'adapter le didacticiel aux évolutions des comportements d'apprentissage et des nouveaux besoins en matière de «compétences informationnelles».

Annexe 1: PROJET DE PLAN DU COURS COMPÉTENCE INFORMATIONNELLE

Le séminaire, organisé avec le didacticiel CALIS, est planifié autour de deux modules d'une journée ou d'une demi-journée chacun.

MODULE 1: Chercher l'information scientifique

1.1. Elaborer la recherche documentaire

- Objectif: Planifier sa recherche documentaire avant de la commencer, puis utiliser une technique de recherche applicable à l'ensemble des ressources existantes, permet de se sentir armé devant la masse d'informations disponibles et de gagner du temps.

A la fin de cette leçon, vous aurez acquis une méthode pour organiser votre recherche et obtenir les informations pertinentes désirées.

1.1.1. Organiser le travail

Méthode
Planification

1.1.2. Préparer la recherche

Cerner le sujet
Enoncer les concepts
Définir les termes de recherche
Ressources factuelles et bibliographiques

1.1.3. Utiliser les outils de recherche

L'équation de recherche
Les interfaces de recherche
La sauvegarde des références
Un exemple pas à pas

S'entraîner

QCM d'auto-évaluation

Synthèse: Résumé des étapes pour élaborer votre recherche

Pause: «Le Rêve»

1.2. Exploiter les ressources documentaires

- Objectif: Gratuite ou payante, imprimée ou électronique, l'information, bien que de plus en plus accessible à chacun, est paradoxalement difficile à obtenir. Comment choisir la bonne ressource? Par où commencer?

A la fin de cette leçon, vous saurez identifier les différentes ressources documentaires essentielles à un cursus en sciences économiques et sociales, comment vous les procurer, et

en évaluer le contenu. Vous serez alors en mesure de choisir les plus appropriées pour votre recherche.

1.2.1. Connaître les ressources documentaires

Catalogues
Bibliographies
Ressources factuelles
Moteurs de recherche
Répertoires de liens

1.2.2. Se procurer les documents

1.2.3. Evaluer l'information

Les critères de pertinence
Les critères de qualité

S'entraîner

QCM2 d'auto-évaluation

Synthèse: Schémas pour exploiter les ressources documentaires

Pause: «Evolution dans l'enseignement»

MODULE 2: Utiliser l'information scientifique

2.1. Citer les sources

- Objectif: L'utilisation de la documentation dans un contexte universitaire obéit à des normes scientifiques et déontologiques. Il est donc nécessaire de les connaître afin d'agir en connaissance de cause.

A la fin de cette leçon, vous serez en mesure de citer vos sources correctement sans risque de plagiat.

2.1.1. Citer les sources

Plagiat et déontologie
Citations et paraphrases
Règles et modèles de citations
Droit d'auteur: l'exception pédagogique

S'entraîner

QCM3 d'auto-évaluation

Synthèse: Règles pour rédiger des citations conformes

Pause: «Enfer thermique»

2.2. Présenter une bibliographie

- Objectif: La rédaction de bibliographies suit des règles précises qui diffèrent selon les modèles.

A la fin de cette leçon, vous serez capable de rédiger une bibliographie cohérente, en fonction des types de documents que vous aurez utilisés.

2.2.1. Elaborer une bibliographie

- Définition
- Classements
- Modèles bibliographiques
- Abréviations bibliographiques

2.2.2. Rédiger une bibliographie

- Livres
- Articles
- Thèses / Mémoires
- Documents électroniques

S'entraîner

QCM4 d'auto-évaluation

Synthèse: Modèles pour présenter correctement votre bibliographie

Pause: «Logique»

5. Valeurs, normes et règles

Les universités où nous sommes intervenus sur le sujet du plagiat en Belgique, en Espagne, en France, en Tunisie et en Suisse ces dernières années, se sont heurtées aux mêmes deux problèmes dès qu'elles ont décidé de mettre en œuvre un véritable projet institutionnel (1). La première difficulté concerne l'afflux, au niveau des «comités disciplinaires» centraux, de demandes de sanctions provenant des facultés pour des travaux ayant été en partie ou en totalité plagiés. Or, les structures de ces établissements ne permettaient de traiter qu'un nombre limité de cas. Le second problème rencontré par nos homologues internationaux est celui d'une judiciarisation accrue. En effet, le nombre de recours avec conseils juridiques s'accroît proportionnellement au nombre de sanctions émises et les établissements doivent développer une antenne juridique spécifique. Il semble dès lors que la tendance serait de demander aux professeurs et à leurs facultés de traiter le plus de cas possibles à leur niveau, et il y a fort à craindre que l'ajout de cette tâche administrative, par essence déprimante, ne développe une «politique de l'autruche» chez ceux dont la charge pédagogique est déjà importante.

Pour éviter qu'une intention vertueuse ne se transforme en cercle vicieux, nous choisissons de poser le problème différemment dans ce chapitre. Tout d'abord, nous traiterons du fait que l'on ne reviendra pas à un monde ordonné des connaissances et que le développement exponentiel des technologies de l'information et de la communication appelle une nouvelle organisation. Nous situerons ainsi les trois concepts que sont les valeurs, les normes et les principes pour en appeler à une implication de chacun des acteurs internes. Nous constaterons qu'il est difficile d'établir une politique commune transfacultaire, en matière de contrôle de plagiat, si en aval il n'y a pas une politique claire de qualification, puis d'évaluation de la faute afin d'appliquer à tous les auteurs d'inconduite un traitement équitable, c'est-à-dire proportionnel à l'importance de la faute. Nos propositions seront directement extraites des «Best Practices» formulées par les professeurs et membres du corps intermédiaire interrogés par la liste interne de l'Université de Genève en février 2008 (2). Nous proposerons enfin des projets de mesures organisationnelles et des initiatives d'accompagnement des enseignants, assistants ou acteurs impliqués dans la pédagogie.

5.1 Tous acteurs dans l'affirmation de nos valeurs académiques

Le monde de la connaissance s'est modifié si rapidement que les acteurs n'ont simplement pas eu le temps de s'adapter. L'absence de principe organisateur sur la toile en général, et de Wikipédia en particulier, conduit les étudiants à ne pas saisir les différences de niveau des connaissances en libre service. Or, la connaissance n'est pas auto-organisatrice, et ce n'est pas en procédant par inclusion de connaissances fragmentées, glanées ci et là sur le Web, que l'étudiant reconstituera le tableau d'ensemble. L'enseignant universitaire a donc toujours cette responsabilité de procurer la trame sous-jacente à la connaissance alors que, pendant ce temps, ses étudiants peuvent participer à l'écriture collective d'un livre pour lequel chacun des auteurs n'a aucune idée précise du scénario (voir, par exemple, amillionpenguins.com). Mais un étudiant peut également modifier, au gré de son humeur, des pages de Wikipédia, écrites avec grand soin par un de ses enseignants qui y aura inscrit tout son savoir acquis au fil des ans. Ainsi, la responsabilité de l'enseignant universitaire reste identique alors que sa mission et son métier sont remis en cause.

Les enseignants universitaires ont choisi comme ***mission*** de faire progresser et de transmettre la connaissance, par leurs recherches et leur enseignement. Ils ont appris de leur aptitude à se remettre en question, ils ont également appris le courage de défendre leurs travaux de recherche, quelles que soient les attaques qu'ils subissent, car un chercheur est au service de la connaissance. Ce type de compétence est relativement facile à acquérir quand on peut se construire dans une discipline donnée et dans le contexte calme de conférences spécialisées. Cette remise en question reposant sur la validation intersubjective des idées entre pairs est même agréable. Mais aujourd'hui, la validation intersubjective provient d'un monde économique et social élargi à la planète. A moins de vouloir absolument s'isoler dans un sous-ensemble de sa discipline, il est difficile de l'ignorer. La validation intersubjective provient aussi des étudiants qui surfent dans toutes les disciplines via le Web. Au service de quelle connaissance et de quelle société est l'enseignant universitaire de ce début de XXI^e siècle?

Le ***métier*** de l'enseignant universitaire repose sur un contrat qui le lie à ses étudiants: il attend de ses étudiants qu'ils considèrent comme leur devoir de se former le mieux possible. De son côté, il a le devoir de leur procurer un cadre de travail qui leur permette de s'épanouir le mieux possible et il doit leur donner l'exemple d'une pratique authentique (i.e. qui soit

éthique et qui fasse autorité). Cependant, les étudiants en apprennent souvent autant, en termes de contenu de connaissance, en consacrant deux heures par jour à naviguer sur Internet qu'en une journée passée à la bibliothèque et dans les salles de cours. Ce n'est pas la même nature de connaissances, certes, mais lesquelles s'avéreront les plus structurantes sur le plan cognitif? Les étudiants deviennent des autodidactes dans un cadre de travail à géométrie variable. Quel enseignant universitaire peut prétendre contrôler un savoir dont la trame est un patchwork de connaissances si personnalisées?

Chaque acteur académique doit donc s'interroger sur ces mutations, car il devient urgent de procurer aux étudiants une lecture claire de ce que sont les *valeurs*, les *normes* et les *règles* de l'université. Sans entrer dans une étude approfondie de la distinction entre ces trois éléments (3), nous constatons que la mondialisation des connaissances et la circulation des étudiants les interpellent. Ainsi, une étudiante nous explique que, dans son pays, les étudiants se cotisent «obligatoirement» pour offrir un cadeau à leur professeur en fin d'année. Est-il si évident que cette pratique soit non éthique dans notre université où un si grand nombre d'étudiants et de professeurs étrangers se côtoient? Quand bien même nous serions convaincus que «nos» valeurs et «nos» normes sont les plus justes, comment demander à ces étudiants et à ces collègues venus de tous horizons d'y adhérer si elles ne deviennent explicites qu'à l'instant où des sanctions sont prononcées? Si, *a contrario*, il existe des *valeurs* et des *normes* académiques universelles, concordent-elles toujours avec celles qui, locales et spécifiques, relèvent de la fonction publique de l'Etat de Genève?

a) Voici deux verbatim explicites obtenus de nos étudiants (4) qui témoignent des grandes interrogations qu'ils ont concernant la définition de *nos valeurs*: *«La morale, ça dépend aussi des pays. ... dans mon pays, c'est considéré comme honteux de tricher alors pour éviter que tout le monde se moque de toi, tu fais tout pour qu'on te respecte. Alors, tu ne vas pas tricher, ça, c'est la mort, ce qui est pire que tout, surtout dans mon village. (Ici) il y a de plus en plus de tricheurs. Ou en tout cas, tu apprends plus facilement qui a fait quoi et comment tu peux faire pour tricher.»* (Témoignage 17) ou encore *«C'est par l'université que passent les cadres de demain et d'éventuels chefs d'entreprises. Alors, comme toute institution publique, elle devrait les arrêter ou du moins les remettre sur le droit chemin avant qu'ils ne commencent à agir de la sorte dans la vie professionnelle. C'est très important, car après ce sont eux qui deviendront la génération en place dans quelques années.»* (Témoignage 13). Il nous apparaît

donc important, même si cela peut sembler trivial, de rappeler nos valeurs de création et de diffusion des connaissances afin d'affirmer l'égalité des chances et le mérite individuel.

b) Le même embarras se retrouve dans l'analyse des **normes** (2) comme l'illustrent ces verbatim significatifs: *«Ce qui est incroyable c'est que même les filles deviennent tricheuses. Avant je trouve que l'on était plus respectueuses des règles. Les hommes ont toujours été plus enclins à vouloir faire la compétition et à vouloir faire toujours mieux que leur voisin et ça même si ça implique de frauder ou de faire quelque chose de pas bien. Mais, les femmes semblaient avoir plus de morale et ça se perd.»* (Témoignage 13) ou encore *«Certains estiment que tout est dû, et contournent les règles sans remords. Ils se sentent meilleurs, au-dessus des lois et du respect, et cela est pour moi bien plus grave qu'une simple fraude à un examen. Ainsi dans les entreprises, il y a aussi des fraudes, de la triche, et de l'abus. Dès qu'il y a un profit quel qu'il soit à la clé, il y a compétition et c'est cela qui peut amener à tricher pour atteindre des objectifs plus facilement ou alors plus rapidement.»* (Témoignage 6). Il nous apparaît donc important, même si cela peut sembler banal, de renforcer la croyance en la norme d'évaluation des connaissances acquises, en insistant sur un traitement d'équité, et non sur l'obéissance à une simple règle.

c) Car si un travail en amont, au niveau des valeurs et des normes, n'est pas accompli, il nous semble difficile de définir le rôle des **règles**. En effet, même les étudiants interrogés semblent à court d'argument. Quand on leur demande quelles règles devraient être appliquées à l'université, on obtient des réponses très conservatrices, même de la part des véritables fraudeurs: *«Et puis une chose qui pourrait être bien c'est d'aviser tous les étudiants par voie officielle des cas sanctionnés. Trop souvent, on entend des bruits de couloirs comme quoi telle ou telle personne a été expulsée ou autre. Pour nous, ce ne sont que des ouï-dire, il n'y a rien de concret.»* (Témoignage 2); *«Je ne vois pas ce qui me retiendrait si j'ai décidé de le plagier. Le manque de temps, le manque d'idée sur un sujet ou encore une super soirée en perspective... A l'uni, il faudrait être plus vigilant, avec des sanctions directes et limiter les procédures administratives. Expulsion de l'uni, sans discussion.»* (Témoignage 19); *«J'essayerais de me montrer équitable avec tous, d'imposer certaines règles de base très claires dès le départ et de m'y tenir. Si l'université devait appliquer certaines sanctions, j'espère qu'elle le ferait plutôt contre des fraudeurs «récidivistes» que contre les «petits fraudeurs.»* (Témoignage 6). Il nous appartient donc de vérifier que les règles définies et qui servent de prescription sont bien en phase avec nos valeurs et nos normes et non pas un héritage d'anciens règlements plus ou moins remodelés pour s'adapter aux pratiques actuelles.

C'est donc bien en amont des règles, des contrôles et des sanctions que nous préconisons un vrai débat, courageux et objectif, pour décider ensemble ce que nous souhaitons déclarer comme valeurs et quelles sont les normes et les règles que nous établissons comme protocole commun d'action. Mais force est de constater que, pour le moment, il n'y pas de véritable travail de recherche accompli dans ce domaine. Certes, il existe des cours formels d'éthique dans plusieurs facultés, comme il y a de nombreux chercheurs qui publient, chacun dans leur domaine, des travaux sur le sujet. Mais il n'y a pas un pôle de réflexion construit autour de cette problématique. De nombreux chercheurs de l'université issus de différentes facultés pourraient travailler ensemble à proposer, à la lecture des différents acteurs, les résultats de leurs réflexions (5, 6, 7, etc.). Un tel pôle de recherche multidisciplinaire, s'il existait, pourrait émettre des propositions conceptuelles qui clarifieraient ces concepts de valeurs, normes, éthique, déontologie, règlements et les soumettre à la discussion de tous.

5.2 Comment qualifier la faute pour la circonscrire ?

Face à cette évidence que la société a changé et qu'Internet fait partie de la vie quotidienne de nos étudiants, et face au risque de dérive de leurs attitudes dont ils ne sont pas toujours conscients, nous avons entamé en 2007 une série de rencontres informelles avec des juristes d'établissements voisins (EPFL, Université de Lausanne et Université de Neuchâtel), ainsi que ceux des Universités de Grenoble (France) et de Louvain (Belgique). Nous avons constaté que les problèmes que posent les détections de plagiat et les recours des étudiants sont identiques d'un établissement à l'autre. Nous avons reconnu que l'on qualifie souvent la faute en fonction d'une logique du XXe siècle et non pas de ce qui a évolué ou qui sera révolutionné par l'usage d'Internet. Ces rencontres nous ont conduits à explorer la nécessité de mieux qualifier les fautes afin de les sanctionner avec plus de justesse. Parallèlement, nous avons demandé aux enseignants et aux assistants de l'université quelles étaient les actions qu'ils proposaient, à leur niveau d'acteur individuel, pour circonscrire ces fautes potentielles.

a) Copier. Copier consiste à reproduire fidèlement un texte ou un passage important. Copier (Scol.): Elève qui triche en copiant sur ses camarades ou ses livres de classe (Nouveau Petit Robert – Edition 1996).

Sur la base de cette définition très succincte, de nombreux recours d'étudiants, face à une sanction prononcée à leur encontre, arguent qu'il existerait une logique d'enseignement et des cultures étrangères où «copier» est considéré comme un acte naturel. *«Pourquoi – disent certains – faut-il paraphraser en mauvais français ce qui a si bien été écrit pas des auteurs connus?»* Notons que la copie a été, historiquement, la base de l'enseignement (de l'écriture, de la beauté du texte...) de nos civilisations occidentales. Prenons le cas d'un étudiant qui aurait copié 10% ou 20% d'un mémoire de cette manière. Le professeur, discutant avec cet étudiant qui a copié et qui lui explique ne pas comprendre la gravité de son geste, a une décision à prendre. Soit il met «zéro» à l'étudiant et l'oblige ainsi à recommencer son travail, soit il dénonce le cas au collège de sa faculté et l'étudiant sera dès lors face à une organisation avec laquelle il ne pourra dialoguer. De manière générale, les juristes s'efforcent, face à ce type d'argument, de distinguer «l'intention de reproduire» de «la négligence». Mais n'y a-t-il pas là un risque de jugement subjectif?

Nous reprenons ici les «best practices» proposées par les professeurs et membres du corps intermédiaire de l'Université de Genève, qui devraient limiter le nombre de mauvaises pratiques en matière de copie (2):

- Plusieurs facultés proposent de rendre systématique l'usage d'une déclaration signée de l'étudiant attestant: *«Je certifie que ce document est entièrement de moi...»* Notons que si une formule générique de ce type devait être formalisée pour l'ensemble des facultés, il conviendrait de veiller à ne pas chercher à être exhaustif dans la déclaration. En effet, les nouvelles technologies évoluent très vite et personne ne sait aujourd'hui ce qu'il faudra interdire demain.
- La FPSE a, pour sa part, adopté le 6 avril 2006 un formulaire que chaque étudiant signe en début de cycle de formation. Ce formulaire précise les règles en matière d'*«Emprunts, citations et exploitations de sources diverses lors de la rédaction de travaux universitaires»*. Cependant, cette option nous semble devoir être complétée par une explication orale et par une déclaration formelle pour chaque travail personnel par la suite.

b) Tricher. Tricher consiste à enfreindre discrètement les règles du jeu en vue de gagner. (a) Enfreindre une règle, un usage en affectant de les respecter. (b) Se conduire avec mauvaise foi, trahir ce que l'on affecte de servir, de respecter (Nouveau Petit Robert – Edition 1996).

Chaque pays, chaque culture a une définition quelque peu différente de ce qu'il est socialement acceptable ou non en matière de «triche». Ainsi, au niveau individuel, tendre à dépasser une file d'attente est jugé très peu éthique aux Etats-Unis, assez naturel en France, et peut-être vital dans certains pays. Mais la mondialisation des ressources Web uniformise les comportements (des jeunes et des moins jeunes). Grâce à Google, chacun va essayer de trouver la meilleure information, le meilleur produit, le moins cher ou celui qui est gratuit, indépendamment de son origine. Il s'agit de savoir combiner le meilleur rapport «qualité/prix/temps investi» dans l'action. Au niveau de la société, la triche dans le sport, dans le gouvernement des organisations, la politique et les divers scandales médiatisés (Enron, WorldCom, Parmalat, Société Générale...) rendent les repères plus flous que jamais. Or, si l'université forme à faciliter *«l'insertion professionnelle»*, comme le déclarent les étudiants (cf. chap. 2), alors pourquoi punir une «qualité combinatoire» qui sera recherchée dans le monde social et économique? C'est dans le sens de cet argumentaire que s'orientent déjà de nombreux recours d'étudiants outre-Atlantique. Notons que nos universités ont depuis longtemps sanctionné sévèrement la triche aux examens et qu'il est assez étonnant de voir l'embarras que génère la triche via le Web. Quant au professeur, confronté à un étudiant qui lui tient un argumentaire de «relativisme sociétal», il s'aperçoit vite que la triche n'est pas toujours réductible au non-respect d'un règlement clairement édicté. Elle est souvent la conséquence d'imprécisions des règles existantes et de l'habileté du tricheur à les contourner. De ce fait, elle oblige ceux qui construisent les réglementations à un travail de reformulation qui ne doit pas chercher à augmenter la précision au niveau de chaque formulation.

Nous reprenons ici les «best practices» proposées par les professeurs et membres du corps intermédiaire de l'Université de Genève, qui devraient limiter le nombre de mauvaises pratiques en matière de triche (2):

- Une première option serait de travailler, au niveau de la Commission de l'enseignement de l'Université, sur une définition claire des *valeurs* de l'université. Il semble important de définir avec précision et fermeté, tant pour les étudiants que pour

les professeurs et membres du corps intermédiaire, ce que sont nos normes universitaires, qui découlent des principes énoncés dans la Charte éthique de l'Université de Genève, élaborée par la Commission d'éthique et approuvée par le Conseil de l'Université le 20 décembre 2006. Les étudiants sont, dans le monde actuel, confrontés à une «ambiguïté centrale» (*pervasive ambiguity*), qui provient du fait que la personne ne sait pas définir la situation sociale dans laquelle son action devra s'inscrire. Elle ne sait donc pas, par exemple, pourquoi elle doit faire un travail de recherche personnel et non pas un examen. Il faudrait donc rappeler ici nos valeurs universitaires, valeurs de création et de diffusion de connaissances, afin, comme le dit un enseignant:

«... de faire comprendre aux étudiants qu'ils ne sont pas seulement les «clients» ou les «bénéficiaires», mais ils en sont des cocréateurs. Eux aussi contribuent par leur travaux et leurs thèses à l'avancement des connaissances dans leur domaine.»

- De nombreux enseignants ont suggéré de modifier la nature des travaux demandés aux étudiants pour simplement éviter la rédaction de mémoires. Néanmoins, nous relevons que dans certaines facultés, au contraire, la tendance est à augmenter le nombre de mémoires de recherche. Un enseignant propose ceci:

«Nous demandons à nos étudiants de faire des brefs films, encadrés pour cela par un responsable du bureau des Activités Culturelles. Nous demandons donc aux étudiants un bref travail écrit de problématisation, puis évaluons les étudiants sur la base de films de 10-15 minutes. C'est une manière différente de résoudre le problème: le suivi continu du projet, la nécessité d'organiser des entretiens filmés et des prises de vues, soit le besoin de prendre des images sur place à Genève, fait que le plagiat est peu probable.»

- Un troisième type de pratique proposée consiste à introduire directement Internet dans les enseignements afin de développer une «culture de la citation juste», à l'instar du témoignage suivant (notons toutefois que tous les cours ne se prêtent pas à ce type d'exercice):

«Je fais pour l'instant ainsi: a) En allant moi-même, avant le cours, voir ce que les moteurs de recherche sortent par rapport à des mots-clés, auteurs, phénomènes, exemples cités en cours. b) En demandant aux étudiants qui ont leur ordinateur ouvert de se connecter et d'aller chercher, par exemple, une date, un éditeur, le prénom d'un auteur, le nom des inventeurs d'un concept, si j'ai un trou de mémoire ou si je ne sais pas répondre à une question. c) En interrompant le cours de ma présentation pour leur faire chercher la suite, et en commentant en direct – sans voir l'écran: d'après ce qu'ils me disent – ce qu'ils trouvent. d) Eventuellement, je débranche le vidéoprojecteur de mon PC pour le brancher sur l'ordinateur de l'étudiant qui a trouvé une information pertinente pour la connaissance collective (une photo, par

exemple, ou un schéma). C'est plutôt sportif, mais plutôt agréable aussi de faire rentrer Google directement dans la réalité du cours.»

c) Plagiat. A l'origine, du latin *plagiarius*, qui signifiait dans la Rome antique le fait de voler l'esclave d'un autre ou de vendre une personne libre. Terme qui embarrasse ceux qui veulent le définir aujourd'hui et le punir puisqu'il n'a d'autre réalité juridique que celle d'une infraction du droit d'auteur, infraction dénoncée par l'auteur d'origine. De fait, le plagiat, ou action du plagiaire, est un vol littéraire. Plagier: copier un auteur en s'attribuant indûment des passages de son œuvre. Intention d'emprunter les idées d'autrui sans lui en reconnaître la paternité (Nouveau Petit Robert – Edition 1996). Plaigaire: personne qui plagie. Plagieur: terme utilisé généralement dans les communautés virtuelles pour désigner l'acteur, et par analogie morale se référer au voleur, au copieur, au tricheur.

Les principales universités nord-américaines annoncent aujourd'hui directement une définition de cette pratique non ambiguë directement sur leur site Web. Par exemple, selon l'Université de Laval:

«Plagier c'est: s'approprier le travail créatif de quelqu'un d'autre et de le présenter comme sien; s'accaparer des extraits de texte, des images, des données, etc. provenant de sources externes et de les intégrer à son propre travail sans en mentionner la provenance; résumer l'idée originale d'un auteur en l'exprimant dans ses propres mots, mais en omettant d'en mentionner la source.»

Le plagiat, lorsqu'il est démontré, donne peu de chance aux recours d'étudiants sanctionnés d'aboutir, puisqu'il y a des preuves objectives de la faute qui sont établies. Cependant, les étudiants expliquent toujours qu'ils n'étaient pas véritablement au courant de la gravité des faits qui leur sont reprochés. Ce point de vue est d'ailleurs partagé par de nombreux enseignants qui, à l'instar de ce témoignage pensent:

«L'illusion de gratuité et l'accessibilité très grande des informations sur Internet font que bien des étudiant-e-s n'ont pas conscience de faire mal en copiant. Il ne s'agit pas de justifier des actes répréhensibles, mais de prendre acte d'un besoin de formation. Une vaste majorité des plagieurs-euses n'ont pas conscience (a) de la gravité de leur acte ni (b) du sens que peut avoir la citation pour eux aussi, ni (c) n'ont acquis des pratiques de citation.»

Nous reprenons ici les «best practices» proposées par les professeurs et membres du corps intermédiaires de l'Université de Genève qui devraient limiter le nombre de mauvaises pratiques en matière de plagiat (2):

- Une première proposition serait de travailler sur une définition claire des normes de mesure de l'université. Il s'agit d'affirmer la volonté de mettre en exergue l'égalité des chances et le mérite individuel. En effet, l'étudiant est souvent confronté à une «ambiguïté de focus» quand il comprend la situation sur laquelle il doit agir, mais qu'il ne sait pas définir une stratégie d'action appropriée. Il s'agit d'éviter que les étudiants puissent penser que le plagiat soit une des stratégies possibles pour réaliser un travail personnel en moins de temps. Il faut donc renforcer la croyance en son instrument – la norme d'évaluation des connaissances acquises dans chaque cours – en insistant sur le fait que l'évaluation sera valide (pour donner à l'étudiant une représentation juste de son niveau relatif) et fiable (pour qu'il y ait le moins possible de caractère aléatoire dans la notation).

- Une autre pratique qui semble porter ses fruits est une implication accentuée des assistants, car ce sont eux qui détectent directement les comportements tendancieux et qui savent parler avec une certaine proximité aux étudiants. Voici ce que propose un enseignant:

«Pour les travaux de type rapport d'étude, exiger des versions intermédiaires des travaux assez tôt dans le processus de rédaction (déjà vers la moitié) permet de détecter le plagiat quand on peut encore le voir comme une erreur à corriger et proposer à l'étudiant-e des mesures correctives qui font apparaître le sens et donnent des méthodologies de citation. Cela pourrait éviter qu'on se trouve avec un travail achevé clairement plagié et devant le dilemme de devoir juger si on a affaire à de l'ignorance, à des erreurs méthodologiques (probablement graves) ou s'il y a intention de cacher une malversation.»

- Une troisième proposition consiste à former les étudiants à la recherche et à la citation dans le cadre même des travaux. Voici ce que propose un enseignant:

«Pour les travaux, il faut demander aux étudiants d'organiser leur proposition autour d'un grand nombre de textes. La notation porte alors, non seulement sur le nombre de références, mais sur l'interprétation convenable de celles-ci, sur la justification formelle du choix de ces travaux de références et sur une critique de leur fiabilité. Ainsi, l'étudiant apprend-il à aller chercher le plus possible de références, pour construire une connaissance ordonnée et surtout à citer ses sources. La réflexion prend le pas sur l'accumulation de connaissances.»

d) Fraude. (a) Action faite de mauvaise foi dans le but de tromper. (b) Tromperie ou falsification punie par la loi. Frauder: commettre une fraude au détriment de... (Administration, institution...) (Nouveau Petit Robert – Edition 1996).

Nous n'avons pas connaissance d'établissements qui aient posé le problème en termes véritablement de «fraude» distincte du «plagiat». Tout d'abord, la législation semble être, dans la grande majorité des pays, fondée sur le principe du droit d'auteur. Ce droit accorde à l'auteur la propriété intellectuelle de son travail qui se réfère non pas à l'idée signifiée, mais à son expression signifiante, qu'elle soit mise en mots, en sons, en images, etc. Mais ce droit vise surtout à protéger *économiquement* l'auteur en lui permettant de recueillir les bénéfices financiers de son travail. Enfin, ce droit établi induit un contrôle sur l'utilisation que l'on fait de l'œuvre d'une personne, œuvre postérieure à la Convention de Berne de 1989, qu'elle ait été enregistrée ou non. Mais fonder notre jurisprudence en matière de plagiat universitaire sur le droit d'auteur ne résout *in fine* pas notre problème. L'expérience a montré que les étudiants qui ont plagié n'ont absolument pas conscience d'avoir commis une fraude au diplôme, mais qu'ils assimilaient leur geste à une triche plus ou moins importante, donc plus ou moins excusable. Par ailleurs, la personnalisation et le manque de recul avec lesquels est parfois traité ce type d'affaire présentent un certain risque. On va, par exemple, normalement considérer que c'est l'université qui est «victime» d'un plagieur. Or, si l'université délivre un diplôme sur la base d'un travail plagié et que la communauté économique et académique considère pour sa part que l'université a ainsi donné sa garantie, les «victimes secondaires» seront ceux qui vont considérer l'étudiant sur la base de ce label. Citons ici à ce propos un cas réel récent:

– Un doctorant en géographie de l'Université de X (France) découvre que son mémoire de DEA (i.e. master recherche) a été plagié par un étudiant en géographie de l'Université de Y (France). Il en avertit aussitôt l'Université de Z (Suisse) qui a immatriculé l'étudiant indélicat sur la base de son diplôme fraudé.

– Or, l'Université de Z (Suisse) déclare: «*Nous ne pouvons rien faire tant que l'Université Y maintient ce diplôme que nous considérons comme valide.*» Contactée, l'Université de Y (France) répond: «*S'il n'y a pas de plainte du plagié, nous ne pouvons pas ouvrir de procédure. D'ailleurs, notre ancien étudiant a quitté le territoire national...*» Contacté, cet étudiant de l'Université de X (France) déclare: «*Qu'est-ce que je gagnerais à déposer une plainte? Une perte de temps et d'énergie...*»

Nous sommes bien ici confrontés à un dilemme disjonctif qui exige que nous changions de niveau d'analyse.

Dans une optique prospective, nous reprenons ici les «best practices» proposées par les membres de l'Université de Genève (2):

- Une première proposition a été formulée dès 2005 par Luc Weber, ancien recteur de l'Université (1991-1995) et alors président du Comité de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe. Il nous a proposé de faire formellement inscrire un article sur le plagiat dans la charte des Etudes supérieures européennes. Le programme de travail du CDESR s'articule autour des axes notamment de «Gouvernance de l'enseignement supérieur», de «Responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche et Activités de coopération ciblée», et de «Politiques et instruments pour la reconnaissance des qualifications». Nous suggérons donc au Rectorat actuel de renouer avec cette idée.

- Une proposition complémentaire serait de poser le problème en des termes tels que: *«Un établissement qui remet un diplôme fondé sur un mémoire ou sur une thèse plagiés devient, de facto, complice d'une fraude au diplôme s'il ne s'était pas donné tous les moyens pour tenter d'éviter ce type de dysfonctionnement (séminaires de formation à la compétence informationnelle, usages de logiciels de détection de similitudes...) ou s'il n'a pas pris les dispositions utiles lorsqu'il a pris connaissance du plagiat.»* Il s'agit simplement de l'introduction des **principes de la négligence et de la responsabilité** qui s'appliquent aux personnes morales. Cette détermination devrait conduire à l'adoption d'une attitude internationale commune en la matière, ainsi qu'à l'élaboration d'une charte de qualité internationale pour nos établissements.

- Avec la grande mobilité des étudiants, sans doute est-il temps que les légistes internationaux se penchent sur cette question et fassent évoluer les lois pour introduire des distinctions entre les natures des fautes. Une bonne qualification de celles-ci permettra de proposer des sanctions adaptées à la gravité et aux conséquences personnelles, comme collectives, de ces pratiques. Plusieurs pistes pourraient alors être explorées, telles que l'amélioration des bases légales communes, l'établissement d'un label d'université «équitable», sans oublier le suivi complet des conséquences du

retrait du titre académique (retrait de la thèse des bibliothèques, poursuite pénale de la personne qui persiste à porter son titre, etc.).

5.3 Vers une modification des procédures et des règlements

Le problème actuel est que l'enseignant ne connaît pas toujours avec précision ce qu'il convient qu'il fasse en pleine responsabilité, face à un cas de pratique incorrecte. D'une part, jusqu'à très récemment le cas de «plagiat» n'apparaissait simplement pas en tant que tel dans les règlements et d'autre part, les procédures ne sont pas toujours connues des enseignants et des assistants. Or, la première responsabilité qui incombe au professeur qui découvre la faute est de réagir. Ainsi, avant de mettre en place des procédures de contrôle, de détection du plagiat et des mesures disciplinaires, nous proposerons de savoir d'abord qualifier la faute afin de pas faire peser une justice excessivement sévère sur un étudiant qui aura commis une erreur de parcours et de laisser sans punition un véritable fraudeur devenu un virtuose du plagiat.

Ensuite, une fois la faute qualifiée, il convient d'en mesurer la gravité à l'aune de deux mesures imparfaites, mais complémentaires. La première est la ***quantité objective de travail*** incriminé. Il semble évident que plagier un paragraphe n'a pas la même portée que changer le nom sur un mémoire trouvé sur Internet pour se l'approprier. La deuxième est la ***bonne foi***, soit la croyance qu'a une personne de se trouver dans une situation conforme à la réglementation de l'établissement. Il est tout aussi évident qu'il est utile de rappeler que le principe de la bonne foi est présumé tant et aussi longtemps que celui ou celle qui évoque la mauvaise foi ne l'a pas établie. Ainsi, le principe de la bonne foi concerne les intentions, non les actions effectives. Des étudiants qui croient bien agir peuvent faire des erreurs: par exemple, en reprenant un travail écrit avec un autre étudiant qui, lui, aura procédé par plagiat.

Un problème se pose quand on confie aux seuls légistes la responsabilité d'examiner les recours, donc de qualifier la faute et d'en établir la gravité à l'aune du principe de «bonne foi». Cette bonne foi dépend grandement du contexte dans lequel elle s'est produite (ex. maladie), de la pression éventuelle qui pourrait s'exercer sur le fautif (ex. harcèlement), de la clarté des instructions qui lui ont été communiquées, etc. C'est normalement l'enseignant qui est le mieux placé pour évaluer en premier lieu la faute et en établir les données, et ce, avant

de déclencher un processus qui sera forcément lourd. Un contrôle par une autre instance devra cependant s'ensuivre en cas de sanction prise, l'enseignant étant dans ce processus d'évaluation de la faute à la fois juge et partie, puisque demandeur et récipiendaire du travail incriminé.

Une fiche expliquant clairement le déroulement des procédures serait bienvenue, car nous avons constaté que peu de personnes savent comment doit se dérouler ce processus. A titre d'exemple, nous proposerions qu'une telle fiche synoptique contienne les éléments suivants:

Que se passe-t-il en cas de plagiat?

- i. L'enseignant-e doit décider d'abord s'il attribue un «zéro» à l'étudiant, le contraignant ainsi à refaire son travail, ou s'il dénonce le cas devant le collège de sa faculté. Pour cela il doit a) qualifier la faute, b) évaluer la gravité selon, d'une part la quantité de matériel mis en cause et selon, d'autre part, son évaluation subjective du fait que l'étudiante-e a été ou non de «bonne foi».
- ii. A cette étape, il semblerait utile que l'étudiant puisse être entendu, par exemple par un comité neutre situé au niveau de chaque section/département. D'autres sanctions, plus légères, par exemple refaire le travail, avant une seconde évaluation, pourraient être décidées.
- iii. Si l'on choisit de dénoncer le cas au Collège de sa faculté, il faut que l'enseignant-e constitue un dossier solide démontrant explicitement le plagiat et fournissant les sources.
- iv. Dès que dénoncés en Collège de faculté, toute fraude, tout plagiat, toute tentative de fraude ou de plagiat sont enregistrés comme tels dans le relevé des notes et correspondraient à un échec à l'évaluation concernée.
- v. En outre, le Collège des professeurs de la faculté pourrait annuler tous les examens subis par l'étudiant lors de la session; l'annulation de la session entraînant l'échec du candidat à cette session.
- vi. Le Collège des professeurs pourrait également considérer l'échec à l'évaluation concernée comme définitif.
- vii. Le Collège des professeurs pourrait enfin décider de dénoncer la fraude, le plagiat, la tentative de fraude ou de plagiat au Conseil de discipline de l'université et demander l'exclusion de l'université.

- viii. Le Conseil de discipline sera en mesure de statuer. Il est composé d'un président extérieur à l'université et désigné par le Rectorat, de deux membres du corps professoral, de deux collaboratrices ou collaborateurs de l'enseignement et de la recherche et de deux étudiantes ou étudiants désignés par le Conseil de l'université.
- ix. Les sanctions prononcées par le Conseil de discipline, sur recommandation du Collège des professeurs de la faculté plaignante, sont (art 63E E): a) l'avertissement, b) la suspension, c) l'exclusion.
- x. Un recours peut être présenté par l'étudiant sanctionné. Le recours peut être présenté par l'étudiant ou par son avocat.
- xi. Une publication formelle de la décision, avec indication de la qualification de la faute et de la sanction prononcée devrait être effectuée afin que chacun puisse évaluer l'équité de traitement.

On comprend bien que cette procédure est assez lourde sur le plan administratif. Elle est également difficile à envisager par de nombreux professeurs, car ils n'ont souvent guère le temps ou les moyens de suivre une telle procédure. Par ailleurs, ils peuvent difficilement se décharger complètement de leur responsabilité sur une autre instance qui évaluera la faute sans connaissance des contextes situationnels et humains dans lesquels elle s'est produite. Enfin, dans la majorité des établissements, les services juridiques ne sont appelés à évaluer le cas que lorsqu'il y a recours des étudiants. Or, ils n'ont pas la connaissance du contexte qui a présidé au comportement déclaré fautif. Nous suggérons donc qu'en amont du processus, une personne de référence positionnée au niveau du Rectorat puisse aider l'enseignant qui dénonce une faute à la qualifier, à l'évaluer en termes de quantité et selon le principe de la bonne foi, afin de constituer un dossier solide.

5.4 Le projet de FormEv

Un projet complémentaire est proposé par les activités de FormEv, service de développement et d'accompagnement pédagogique rattaché au Rectorat, dont la fonction principale est de soutenir les enseignants dans leur pratique d'enseignement et de valoriser les activités d'enseignement. Ses actions s'inscrivent dans une perspective de formation et non pas de sanction et visent à renforcer le développement professionnel du corps académique pour ce qui concerne l'enseignement. Ce faisant, son approche par rapport au plagiat et à l'intégrité académique privilégie la prévention et vise avant tout à fournir aux enseignants des outils et le

soutien nécessaire pour qu'ils puissent conduire leurs enseignements et guider les apprentissages des étudiants dans le respect des principes fondamentaux de l'intégrité académique.

Depuis cette année, FormEv propose, dans le cadre de sa collaboration avec le Réseau de Conseil, Formation et Evaluation (Réseau CFE), un atelier de formation portant sur la tricherie et le plagiat. Cet atelier, ouvert à l'ensemble des enseignants des universités romandes, visera à:

- Identifier le phénomène de la fraude académique: cette étape permet de définir les termes de triche, plagiat et fraude, de lister les manifestations des manquements à l'intégrité académique, mais aussi de présenter des études ayant mesuré l'ampleur du phénomène, notamment dans des universités nord-américaines ou anglo-saxonnes.
- Déterminer des mesures préventives: en partant des raisons qui poussent les étudiants à tricher ou plagier, il est proposé aux enseignants de réfléchir à la mise en pratique de mesures pédagogiques visant à éviter ou limiter, tant que faire se peut, que les étudiants aient de tels comportements.
- Présenter les dispositions réglementaires: les participants sont renvoyés aux dispositions réglementaires en vigueur dans leurs institutions. Les procédures détaillées et accessibles d'une des institutions (EPFL) sont présentées.

La première session expérimentale de cet atelier a eu lieu en décembre 2007. Elle a réuni 17 participants, pour la moitié des enseignants ou assistants. L'accueil de ce premier atelier par les participants a été bienveillant. Ils ont particulièrement apprécié la prise de conscience du phénomène à travers la présentation des études dans le domaine, mais aussi les interactions avec leurs pairs durant l'atelier. Néanmoins, ils ont exprimé le souhait de pouvoir davantage discuter des mesures à prendre en cas de fraude, des changements qu'ils devraient apporter à la pédagogie pour faire face à la fraude et travailler davantage sur des cas pratiques et des exemples. Les participants ont par ailleurs été particulièrement surpris du faible nombre d'enseignants présents. Il ressort de ce constat qu'un effort doit être apporté quant à la diffusion des informations relatives à cet atelier et qu'il faudrait prévoir une multiplication des séances en variant les formules pour les adapter aux besoins, aux attentes et aux disponibilités des enseignants.

Ce premier atelier expérimental a rencontré un succès d'estime. Il semble important d'envisager que, suite à ce rapport, les assistants de toutes les facultés soient fortement incités à suivre cette formation. En effet, ce sont eux qui accompagnent les étudiants, et FormEv, en tant que service axé sur la prévention et non sur la répression, adopte le point de vue de reconsidérer l'enseignement de telle manière que les étudiants évitent de recourir à des comportements frauduleux, mais aussi pour permettre aux enseignants d'intégrer les nouvelles approches de l'apprentissage des étudiants.

5.5 Conclusion

Le problème du plagiat concerne autant l'acteur individuel, étudiant, enseignant et membre du corps intermédiaire ou personnel de soutien, que l'institution. L'université délivre un diplôme et donne son label, c'est-à-dire la garantie que l'étudiant a acquis certaines compétences. Plagier est une fraude, car le monde économique ou académique qui accueillera ensuite l'étudiant fautif se fondera sur ce label pour lui offrir l'accès à un emploi ou à une formation complémentaire. Pour sa part, l'étudiant voit souvent dans son geste une simple triche dont la fréquence et l'importance lui semblent toutes relatives.

Il n'y a pas, à notre connaissance, d'établissements universitaires qui soient aujourd'hui en avance dans l'analyse et l'élaboration de réflexions et de projets concrets pour circonscrire les dérives qui nous préoccupent. Quand bien même certains ont depuis quatre ou cinq ans mis en place des procédures de contrôle et de sanction du plagiat, ils n'ont pas procédé à une évaluation de la situation dans toute sa complexité. En proposant de reconsidérer avec sérénité et courage ce que sont nos valeurs, nos normes institutionnelles, mais aussi ce que sont la mission et le métier de l'enseignant universitaire, nous espérons poser les bases d'une vraie solution qui saura s'adapter aux évolutions encore à venir.

Mais il y a, en parallèle, un travail de fond à accomplir: celui qui consiste à savoir qualifier et quantifier la faute, afin de proposer des sanctions justes et nuancées en fonction de la gravité de la faute. Sur ce dernier point, aucune définition formelle n'a encore été établie, et nos contacts avec les services juridiques d'universités de plusieurs cantons et pays étrangers montrent clairement que tous cherchent à établir ce type de «mesure de la faute», qui idéalement et en toute transparence permettrait de différencier la copie maladroite de la triche,

du plagiat et enfin de la fraude. Tous cherchent également à saisir les principes fondateurs qui leur permettraient d'évaluer l'importance de la faute en termes quantitatifs et qualitatifs; et ce n'est qu'une fois que la faute aura pu être définie qu'ils considèrent qu'il sera possible de réfléchir à la déclinaison des sanctions possibles.

Il nous semble important de souligner que cette question de la qualification des valeurs, des normes, des règles, des fautes et des sanctions concerne chaque acteur individuel de cette université, mais aussi chaque faculté et, bien sûr, le Rectorat puisqu'il s'agit *in fine* d'affirmer une identité et une stratégie institutionnelles.

Nous recommandons

- **De rappeler nos valeurs de création et de diffusion de connaissances afin d'affirmer l'égalité des chances et le mérite individuel.**
- **De renforcer la croyance en la norme d'évaluation des connaissances acquises, en insistant sur un traitement d'équité, et non sur l'obéissance à une simple règle.**
- **De vérifier que les règles définies et qui servent de prescription sont bien en phase avec nos valeurs et nos normes actuelles, et non pas un héritage d'anciens règlements plus ou moins remodelés pour s'adapter aux pratiques.**
- **De constituer un pôle de recherches multidisciplinaires avec des chercheurs de différentes facultés intéressés à comprendre l'évolution des concepts de valeurs, de normes, de coutumes, d'éthique.**
- **De qualifier la faute et de savoir distinguer la copie de la triche, du plagiat et de la fraude afin de pouvoir évaluer avec équité la faute et de savoir la sanctionner justement.**
- **De susciter une communication accrue entre les enseignants de l'université à propos de leurs «best practices».**
- **De rendre systématiques les déclarations signées par les étudiants certifiant le caractère original des documents réalisés et attestant du respect des règles concernant les citations d'autrui.**
- **De produire un document didactique qui explique clairement la nature des fautes sanctionnées, les procédures et les sanctions pouvant être émises.**
- **De préciser dans ce document la qualification de la faute, en donnant des indications pour en évaluer la gravité selon, d'une part la quantité de matériel mis en cause et selon, d'autre part, son évaluation subjective du fait que l'étudiant-e a été ou non de «bonne foi».**
- **De travailler, au niveau du Rectorat, avec d'autres universités suisses et européennes en vue de l'élaboration d'un label commun garantissant l'existence de mesures de détection des fraudes, à faire approuver par le Comité de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe.**

Références

- (1) Conférences de Michelle Bergadaà auprès d'institutions externes (textes disponibles sur demande): Les enjeux d'une éthique individuelle et sociale dans l'univers de la connaissance: la perspective de l'étudiant, *Université de Lausanne (Suisse)*, Conseil des doyens (31 janvier 2005); La fraude sur Internet: une mutation de notre société de connaissance, *Université de Montpellier (France)* (9 novembre 2005); Le plagiat des universitaires sur Internet, *Audencia Nantes (France)*, (1er décembre 2006); El plagio y el Web: un fenómeno de nuestra época que nos concierne todos, *Complutense University of Madrid (Espagne)* (29 novembre, 2007); Web, Ethics and Science, Middle East Research Competition, *Tunis (Tunisie)*, (December 6-7, 2007); Retour d'expérience des établissements universitaires ayant structuré l'action, Comité des Professeurs des Universités francophones de Belgique, *Mons (Belgique)*, (29 mai 2008).
- (2) «Best practices» proposées par les professeurs et membres du corps intermédiaire de l'Université de Genève. Enquête du 24 février 2008.
- (3) *Le rasoir de Kant* (2003), Ruwen Ogien, Paris: L'Eclat.
- (4) De la triche à la fraude, Responsable.unige.ch, Université de Genève, Bergadaà M., 2004.
- (5) Dermange F. et Flachon L. (2002), *Ethique et droit*, Collectif, Genève: Labor et Fides.
- (6) Engel P. et Mulligan K. (2003), *Normes éthiques et normes cognitives*, version antérieure d'un article paru dans Cités, 5, Paris: PUF.
<http://responsable.unige.ch/NormesEthiques.pdf>
- (7) Bergadaà M. (2004), Evolution de l'épistémè économique et sociale: proposition d'un cadre de morale, de déontologie, d'éthique et de responsabilité pour le marketer, *Recherche et Applications en Marketing*, vol. 19, n° 1.

6. Outils de détection des similarités et leur intégration à l'université

L'idée de créer des logiciels de détection de plagiat n'est pas récente. En effet, dans les années 1970-1980 des professeurs d'informatique avaient déjà développé des logiciels sophistiqués pour tenter de détecter le plagiat dans les travaux de programmation que devaient rendre les étudiants (1, 2). Les premiers documents électroniques considérés étaient donc des programmes informatiques écrits dans une langue artificielle (FORTRAN, Pascal, etc.). La généralisation de l'usage du traitement de texte, dans les années 1980-1990 suscita la création de logiciels de comparaison et de détection prenant en compte les langues naturelles. On réutilisa pour cela les techniques et modèles développés dès les années 1960 par G. Salton pour la recherche d'informations et on créa également de nouvelles techniques et mesures de similarité et de classement de documents (3, 4).

Avec l'arrivée de l'Internet puis du WorldWideWeb le problème prend une tout autre dimension car on doit passer de la détection locale (copie entre étudiants, récupération de travaux des années précédentes, etc.) à une détection globale sur le Web et ses milliards de documents. Il a fallu adapter les techniques de détection à cette problématique de masse (5).

La question s'est donc posée rapidement pour nombre de créateurs de savoir comment se servir de la mutation des pratiques qu'allait entraîner la révolution vécue à un niveau individuel et des profits économiques qui étaient envisageables. Ainsi a-t-on vu se développer, d'une part, des propositions visant à détecter la fraude de l'écrit et, d'autre part, des sites offrant des documents que l'on pouvait acheter et faire passer pour siens en toute quiétude. Les deux faces inévitables de la même réalité continuent aujourd'hui à se sophistiquer en parallèle et cela continuera dans le futur. Ajoutons que l'évolution est rapide et que chaque année de nouvelles sophistications autant des modes de contrôle de l'éthique que des modes de «déconduite» émergent, car leur relation dialectique stimule les créateurs d'un côté comme de l'autre.

Il serait donc vain de chercher une solution miracle qui, implantée à une année donnée, libérerait les acteurs universitaires de tout souci. Ici, comme dans les chapitres qui précèdent, il nous faut intégrer le concept de logiciel de détection des similitudes dans une pensée plus globale et évolutive.

6.1 Les principes de la détection de similarités et de plagiat

Si l'on considère une définition large du terme plagiat, comme celle de l'Université de Laval: *«Plagier c'est: s'approprier le travail créatif de quelqu'un d'autre et le présenter comme sien; s'accaparer des extraits de texte, des images, des données, etc. provenant de sources externes et de les intégrer à son propre travail sans en mentionner la provenance; résumer l'idée originale d'un auteur en l'exprimant dans ses propres mots, mais en omettant d'en mentionner la source.»* On voit que la détection automatique du plagiat est une tâche ardue qu'aucun système informatique actuel ne peut mener à bien en son entier. Il faudrait pour cela être capable de reconnaître qu'un texte emprunte des idées à un autre, ce qu'on est assez loin de savoir faire de manière fiable. C'est pourquoi les logiciels dits de «détection de plagiat» se limitent essentiellement à mettre en évidence des indices de plagiat, par exemple l'apparition de la même séquence de mots dans deux textes.

Pour simplifier, on peut dire que les logiciels de «détection de plagiat» savent, actuellement, tester si le texte A et le texte B ont des chaînes de mots en commun. Il s'agit donc d'une opération purement syntaxique qui ignore le sens des textes. Certes, le résultat obtenu en cas de plagiat manifeste est saisissant puisque, visuellement, on voit immédiatement les parties de textes reproduits à l'identique et la source dont ils sont tirés (6). Cependant, c'est un abus de langage de parler de détection de plagiat. Nous préférons, pour notre part, utiliser l'expression «outils de détection des similarités», car seul l'homme peut déclarer, après analyse des morceaux de textes mis en exergue par l'outil, qu'il s'agit ou non de plagiat. Notons cependant que les créateurs de logiciels tendent peu à peu à intégrer des traitements linguistiques plus sophistiqués dans leurs outils, par exemple la prise en compte du remplacement d'un mot par un synonyme ou l'ajout ou suppression de mots dans une phrase copiée.

De tels logiciels sont aujourd'hui indispensables, car on comprend aisément qu'il n'est absolument pas envisageable de comparer un document suspect successivement avec chacun des milliards de documents du Web. Il faut donc utiliser des techniques dites d'indexation qui permettent de trouver rapidement les documents qui contiennent une liste de mots recherchés. On constitue pour cela des index qui sont des bases de données associant à chaque mot de la

langue la liste de tous les documents du Web où ce mot apparaît au moins une fois. Chercher un ensemble de mots revient alors à consulter les listes de documents correspondant à ces mots et à en faire l'intersection.

Il existe déjà de bons index du Web et des moteurs de recherche associés (Google, Yahoo, Exalead...), et la méthode de détection la plus simple à mettre en œuvre consiste à utiliser l'un de ces moteurs en lui soumettant successivement chaque phrase ou partie de phrase du document à vérifier. En principe, on peut facilement créer un logiciel qui effectue automatiquement ces opérations et crée un rapport de similarité en collectant les réponses du ou des moteurs utilisés. En pratique, cette méthode ne fonctionne pas car elle conduirait à surcharger les moteurs de recherche (l'analyse d'un seul texte de quelques dizaines de pages générerait des centaines voire des milliers de requêtes). A l'heure actuelle, les moteurs de recherche se prémunissent contre ce type d'utilisation en interdisant qu'on leur soumette plus d'un nombre donné de requêtes par unité de temps et par utilisateur.

Le deuxième type de méthodes de détection consiste à utiliser un des outils développés spécifiquement à cet usage par des entreprises privées. Les outils les plus connus (Turnitin, Compilatio, etc.) ont créé leur propre index du Web ou d'une partie du Web. La constitution d'un tel index nécessite évidemment des moyens importants: il faut parcourir régulièrement des milliers de sites, récupérer leurs documents, les stocker dans une base de données et constituer un index par mots. C'est ainsi que l'expression «achat d'un logiciel anti-plagiat» est impropre. Lorsqu'une institution se procure l'accès à un tel logiciel de détection, *elle n'achète pas un logiciel autonome*, mais le droit d'utiliser un logiciel qui est autorisé à accéder à l'index constitué par la société éditrice du logiciel.

6.2 Les avantages indéniables de ces outils de détection basés sur des index propres

Tout choix d'un outil de détection des similarités, au niveau de l'institution, doit tenir compte des points suivants:

- a) La possibilité de créer un algorithme de recherche de (parties de) phrases bien adapté à la détection du plagiat (ce qui n'est pas le cas avec les moteurs de recherche «généralistes»). Les moteurs de recherche «généralistes» ne trouvent que les documents contenant la

séquence exacte des mots fournis. Un bon détecteur de plagiat doit tenir compte des ajouts, suppressions, interversions de mots, remplacement par des synonymes, etc. Il est aussi adapté à la discipline et à ses spécificités (formules, phraséologie...).

- b) Le possible stockage dans la base de données des documents soumis à la vérification, pour vérifier ultérieurement s'ils ne sont pas eux-mêmes plagiés. Or, souvent les étudiants se communiquent leurs travaux d'une année à l'autre. Il n'est pas rare de voir revenir un rapport qui ressemble étrangement à un autre travail qui avait été corrigé quelques années auparavant, mais dont on a perdu la trace. Dans les pratiques estudiantines relativement fréquentes, il est assez habituel qu'un même travail soit soumis à deux enseignants différents qui parfois ne sont pas dans la même section et qui donc ont peu de chance de communiquer au sujet des travaux de leurs étudiants. Depuis un certain temps déjà, les étudiants ont de leur côté constitué des bases de travaux et de cas qui peuvent être consultés par leurs pairs. Le stockage systématique des travaux des étudiants devrait, après peu d'années, voir fléchir ce type de pratiques.
- c) Ce processus permet l'indexation de sites à accès restreint: moyennant accord avec les propriétaires de ces sites (par exemple, des éditeurs scientifiques, bureaux de brevets, etc.), on peut indexer ce type de documents et s'en servir pour les tests. De facto, le partenariat peut alors dépasser le cadre des documents déposés en accès libre sur la toile par des individus. Il n'est ainsi pas exclu qu'assez rapidement tous les articles scientifiques disponibles en ligne dans les bibliothèques puissent être inclus dans de telles bases de données. Et cela sera une étape fondamentale car, pour l'instant, la détection des similarités ne peut accéder à toutes les publications.

6.3 Les limites de cette méthode de détection des similarités

Tout choix d'un outil de détection des similarités, au niveau de l'institution, doit tenir compte des limites suivantes:

- a) Quelle que soit l'approche suivie par un logiciel de détection des similarités, une grande partie des sources «plagiables» reste invisible. Il s'agit notamment de certains sites commerciaux, même scientifiques, à accès restreint. Il s'agit aussi des documents qui

n'existent à l'origine que sous forme papier (or, si un jour ultérieur leur auteur décide de placer son document sur la toile, une détection de plagiat sera effectuée à contre-sens...). Enfin, certains sites sont difficiles à indexer pour des raisons techniques (accès par formulaires de requête et non par URL).

- b) Les moteurs de recherche n'ont pas accès aux contenus des sites vendant des travaux tout faits, comme Oboulo.com ou Pickdoc.com. Ces sites seront d'autant mieux protégés des logiciels de détection des similarités, que leur «business model» repose sur la garantie que les acheteurs ne risquent pas d'être accusés de plagiat. Ainsi chacun offre l'assurance que les travaux offerts à la vente ont été soumis à l'épreuve de ces détecteurs avant leur mise en vente. Ajoutons que, en quelques secondes, on peut créer un site interactif gratuit et protégé par un mot de passe («groupe privé») chez MSN ou Yahoo!, puis y organiser la vente ou l'échange de travaux.
- c) Il n'est pas possible de détecter les phrases qui auront été réécrites en utilisant d'autres termes, des périphrases, etc. Or, le logiciel de détection des similarités peut ne pas relever la similarité de sens. Seule l'analyse humaine peut détecter le plagiat d'une idée lorsqu'elle est paraphrasée avec art. Nous touchons ici aux limites, évidemment floues, du concept de plagiat.
- d) Le problème du multilinguisme et de la traduction reste entier. Même si, au niveau de la recherche en linguistique informatique, on est capable de reconnaître, avec un certain taux d'erreur, si une phrase est une traduction d'une autre, il ne semble pas que les outils de détection des similarités aient déjà atteint ce niveau. Certains outils sont même incapables de traiter d'autres langues que l'anglais ou le français.

6.4 Les problèmes à envisager avant de s'abonner à un détecteur de similarités

Tout choix d'un outil de détection des similarités, au niveau de l'institution, doit tenir compte des freins suivants:

- a) Le fait, pour l'utilisateur, de dépendre d'un index dont il ne contrôle pas le contenu, la localisation, la disponibilité et surtout la rapidité d'accès. Un problème informatique du

côté du fournisseur ou un problème de réseau peuvent ralentir fortement, voire bloquer le processus de détection des similarités chez l'utilisateur.

- b) Le fait d'envoyer les documents à analyser sur un serveur distant. Ainsi, les index des entreprises partenaires peuvent se situer dans un tout autre lieu géographique et l'opération de détection des similarités va consister à «exporter» le document analysé vers cet index et à réimporter le résultat de l'analyse. Juridiquement, il s'agit donc bien d'externaliser un document écrit par une personne de notre institution vers un organisme externe et de l'y déposer *avec* accord.
- c) Le fait de «donner» les documents à vérifier pour enrichir l'index, ce qui peut poser problème si les documents sont confidentiels ou à diffusion limitée. Il s'agit bien de placer un grand nombre de documents dans une base de données qui ne se situe pas dans l'université. Le contrat avec l'entreprise qui fournit le service doit donc être clairement établi sur les termes et la durée du partenariat.

6.5 Le choix d'un logiciel de détection des similarités en fonction des utilisateurs finaux

De nombreux mythes circulent dans notre communauté, lesquels tendraient à faire croire qu'il sera aussi facile d'utiliser un de ces logiciels de détection des similarités que Word ou PowerPoint, par exemple. Il s'agit donc à présent de sélectionner un ou des logiciels avec une perspective «client», c'est-à-dire de considérer le point de vue de l'utilisateur final de l'outil.

Il ne semble guère raisonnable de penser développer en interne un logiciel de détection, car les coûts sont élevés et le savoir-faire en la matière ne semble pas faire partie des priorités des labos dans notre université. Par contre, il est envisageable de participer au développement et/ou au test de logiciels développés par une communauté «open source». Nous l'avons fait à petite échelle en tant qu'experts externes pour le logiciel CopyTracker développé par l'Ecole Centrale de Lille (7). D'autres initiatives de ce type pourraient intéresser soit des chercheurs en informatique, soit des étudiants (travaux de bac et maîtrise en informatique et systèmes d'information). Cette option est intéressante à moyen et à long terme car elle permettrait un échange d'expériences et la mise en place d'un réseau et d'une véritable communauté de pratique.

Compte tenu de l'importance de se doter rapidement d'un outil qui puisse, d'une part, permettre d'éviter les cas d'inconduite les plus flagrants, d'autre part, de communiquer avec les autres établissements universitaires ayant déjà pris des mesures de précaution, il s'agit d'envisager l'évaluation, puis l'achat d'un (ou deux) logiciel(s) de détection. Il en existe aujourd'hui de nombreux disponibles sur le marché (8). Cette tâche devrait être confiée à la Division informatique de l'université, seule capable d'adopter une perspective intégrée et de valider la bonne compatibilité du logiciel choisi avec les autres composantes du système d'information de l'université.

- a) Sur le plan technique, la plupart des logiciels sélectionnés par des organisations universitaires (et non par des acteurs individuels) nécessitent que le document soit chargé sur un serveur distant, via un espace virtuel ou envoyé par e-mail (ex. Compilation.net ou Mydropbox). Chaque utilisateur dispose d'un compte personnel, dans lequel il télécharge le document à analyser. C'est depuis ce même compte que l'utilisateur reçoit le résultat des analyses pour distinguer ce qui est plagié de ce qui ne l'est pas. La préconisation d'un logiciel ou d'un autre doit donc prendre en compte la pratique de l'utilisateur final.
- b) Les résultats ne sont pas immédiats, loin s'en faut. Il convient d'analyser la nuisance comparée de ces délais entre les diverses propositions du marché. Ainsi, l'analyse d'un texte de 20 pages peut durer plus d'une demi-heure. Certes il y a des logiciels très rapides (quelques dizaines de minutes) et d'autres beaucoup plus lents (quelques heures, voire quelques jours pour les plus lents). Notons que les logiciels à installer sur les ordinateurs personnels fonctionnent généralement avec des délais plus courts, mais ils impliquent que l'ordinateur reste allumé pendant toute l'analyse. Cet impératif technique peut se concevoir s'il existe une solution centralisée, mais le découragement individuel face à cette nécessité peut très vite atténuer les bonnes intentions des utilisateurs individuels (professeurs et assistants).
- c) Le résultat de l'analyse par un logiciel n'est jamais immédiatement utilisable par l'enseignant. Ainsi, tous les logiciels, à notre connaissance, offrent d'abord un chiffre brut: le pourcentage de similarité entre le document analysé et les sources retrouvées. Aucun ne va différencier les citations et certaines expressions d'usage très courant qui

seront considérées comme similaires, sans pour autant révéler un acte de plagiat. Ainsi, aucun logiciel n'enlève du travail aux enseignants. Ils en rajoutent automatiquement puisque les utilisateurs finaux devront décider à quel moment la «similarité» se transforme en «plagiat».

- d) Ce pourcentage de similarité est calculé d'après la quantité de texte «originel» retrouvé dans la base de données indexée, en regard de la quantité de texte similaire proposé par l'auteur du texte examiné. Les logiciels indiquent de manière plus ou moins nette, et cela doit être examiné, quels sont les passages similaires afin que l'utilisateur final puisse rapidement se forger une opinion. En outre, les logiciels indiquent quelles sont les sources retrouvées pour chaque passage similaire. Certains outils proposent même un classement des sources les plus fréquemment retrouvées. Ici encore l'ergonomie de présentation doit être comparée dans une optique de confort pour l'utilisateur final.
- e) La plupart des logiciels retrouvent les extraits à l'identique et non les phrases réécrites ou traduites. Certains logiciels proposent tout de même une vérification sémantique, en substituant des mots ou des expressions par d'autres synonymes, ou encore par des traductions. Mais dans la pratique, une traduction «humaine» est rarement similaire aux traductions possibles suggérées par les logiciels. Là où l'œil exercé verra tout de suite une paraphrase, le logiciel, même le meilleur, peut se montrer aveugle. Nous suggérons donc à la Division informatique de réaliser des pré-tests des logiciels présélectionnés avec un échantillon d'utilisateurs finaux pour vérifier le confort d'utilisation et l'accoutumance à ce qui, somme toute, sera une modification de la pratique.
- f) Ce pré-test avec des utilisateurs finaux est d'autant plus important que la réponse du logiciel n'est pas l'ultime étape du processus. Ainsi, lorsque l'enseignant reçoit le résultat de l'analyse, il peut s'apercevoir qu'un extrait ne provient pas d'un plagiat mais d'une citation. Ou bien il découvre que des extraits proviennent de ses textes donnés aux étudiants, ou de sources proposées. Il s'agit de toute évidence d'une maladresse réalisée de bonne foi et non de plagiat. Certains logiciels, mais pas tous, permettent d'adapter et d'ajuster les résultats de l'analyse, par exemple en ignorant une source ou un extrait du texte, puis de recalculer le pourcentage de similarité. Cela implique que l'utilisateur final

puisse avoir accès à l'interface technique ou à la personne chargée de l'examen du document, qui modifiera le diagnostic.

6.6 La question du plagiat d'un point de vue système d'information

On définit, en général, le système d'information (SI) d'une organisation comme l'ensemble des moyens humains et informatiques qui permettent d'acquérir, de stocker, de traiter et de diffuser l'information nécessaire à l'accomplissement des objectifs de l'organisation.

Le choix d'adopter une politique anti-plagiat n'est pas neutre. En effet, détecter qu'un document contient ou non une part de plagiat, c'est créer une information supplémentaire à propos de ce document (sous forme de liens d'intertextualité avec d'autres documents). La question est alors: que faire de cette nouvelle information, de ce nouveau cas de plagiat? On doit se poser la question de son acquisition, de son stockage, de sa diffusion, de son utilisation à diverses fins. Et cela, aussi bien au niveau organisationnel (politique, administratif) qu'au niveau technique (conservation, mise à disposition, etc.).

Notre propos, ici, n'est pas de fournir un modèle organisationnel et technologique complet autour du traitement du plagiat, nous nous contenterons d'évoquer quelques points cruciaux et quelques pistes à étudier. Le SI permet à des *acteurs humains* d'effectuer certaines tâches pour accomplir leur travail sur les *documents à traiter*. Ces acteurs déclenchent des *processus* (automatisés ou non) qui traitent des informations représentées par des ensembles de données (données numériques, textes, documents, images, sons, etc.). Nous abordons maintenant ces trois aspects.

6.7 Les acteurs

Bien que la problématique éthique-plagiat soit souvent perçue, surtout par la presse, à travers les comportements de certains étudiants, elle touche potentiellement tout membre de la communauté académique qui manipule des documents: enseignant, chercheur, étudiant, membre de services de presse, administration, etc. Ce n'est pas seulement le contrôle des travaux d'étudiants qui doit focaliser l'attention. Chacun peut à tout moment avoir besoin de contrôler un écrit trouvé sur Internet. Dès lors, le logiciel doit pouvoir être utilisé par n'importe quelle personne, professeur ou assistant. Ainsi, *tout membre de la communauté*

académique joue potentiellement deux rôles: celui de producteur de documents et celui de vérificateur «primaire».

Nous considérons que les *services bibliothécaires* vont devenir un acteur important car leur compétence en gestion documentaire les destine tout naturellement à devenir les experts humains qui, sur la base du travail de détection automatique, peuvent déclarer s'il y a plagiat ou non. Leur rôle est celui de la détection systématique.

Enfin, les responsables d'unités d'enseignement et de recherche, jusqu'au niveau du Rectorat, doivent recevoir les résultats des analyses pour pouvoir prendre les mesures qui s'imposent.

6.8 Les documents à traiter

Le choix d'un logiciel ne doit pas être examiné à l'aune des seuls travaux d'étudiants. Il est important que chaque faculté et département soit en mesure d'identifier la nature et le type des documents qui sont susceptibles d'être soumis à l'examen d'un logiciel de détection des similarités. Il s'agit d'avoir non seulement une idée claire de la nature des données à traiter, mais également de leur volume car celui-ci peut devenir extrêmement important. Cette liste comprendra les grandes catégories suivantes:

- a) On pense en premier lieu aux documents produits par les étudiants: travaux de séminaire, mémoires de bachelor et de maîtrise, thèses.
- b) Il n'est pas moins important de considérer également les documents scientifiques publiés au nom de l'université: rapports de recherche, articles, livres, etc.
- c) Les documents pédagogiques internes (notes de cours) et externes (manuels, sites Web, etc.) doivent également être protégés et offrir toutes les qualités d'éthique, ce d'autant plus que les étudiants deviennent de très bons critiques à l'égard par exemple des slides de cours sur lesquels les sources ne sont pas indiquées.
- d) Les documents d'autres natures (par exemple, le présent rapport). La diversité de ces documents fait que la question du plagiat peut se poser de manière fort différente suivant les cas, que ce soit en termes de définition même de la notion de fraude ou en termes de conséquences pour le tricheur ou pour l'institution.

6.9 Les processus de collecte et d'examen des documents

Mettons-nous maintenant en situation quotidienne. Collecter, par exemple, une centaine de documents afin de les faire analyser exige un certain processus de traitement. Si l'on imagine qu'en quelques mois la demande d'examen peut augmenter rapidement, il convient d'évaluer et éventuellement d'éliminer un certain nombre de solutions séduisantes à usage artisanal individualisé, mais pas à grande échelle.

- a) Logiciels installés: collecter les documents (disquettes, e-mails, portail électronique de l'école, etc.). Stocker tous les documents sur le disque dur de son ordinateur devient très vite impossible.
- b) Logiciels «en ligne»: collecter les documents par mail puis les envoyer par e-mail à l'éditeur du logiciel.
- c) Fonctionnement par bureau virtuel: collecter les documents puis les charger dans son compte. Demander à ses étudiants de déposer leur document sur le site Internet du logiciel. Les documents seront alors directement disponibles dans son compte.
- d) Fonctionnement centralisé: ici les documents sont envoyés directement, par l'utilisateur final ou ses étudiants, à une tierce personne chargée de la logistique.

Quelles que soient les solutions choisies, il importe que les processus de collecte, d'analyse, d'exploitation, de publication des résultats, etc. soient très clairement spécifiés et qu'ils s'intègrent harmonieusement dans le système d'information de l'université. Il nous semble essentiel que le cheminement de l'information liée au plagiat et l'accès à cette information soient formalisés dans un document rendu public afin que l'on sache très clairement quels sont les droits et responsabilités des différents acteurs lors de ces processus.

Enfin, il nous semble nécessaire de voir le traitement de l'information relative à la problématique éthique-plagiat comme un sous-système du système d'information de l'université. Ceci pose bien sûr la question de l'intégration du système éthique-plagiat avec les autres composantes du SI de l'université. En ce qui concerne l'intégration, on pense en particulier à l'intégration avec les logiciels de soutien à l'apprentissage comme Dokeos et

autres (peut-on, par exemple, créer un «pipeline» qui expédie automatiquement tout travail rendu sous Dokeos vers la détection des similarités?). Mais cette intégration concerne aussi des aspects plus administratifs, par exemple le lien avec la base de données des étudiants et du personnel, avec les bases de données statistiques, etc.

6.10 L'organisation

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, le traitement d'un cas de plagiat peut passer par différentes étapes nécessitant la réalisation de diverses tâches par différents acteurs. Une analyse détaillée montrerait que les tâches vont se différencier suivant le type de document impliqué et le type d'auteur, et cela pour différentes raisons. Par exemple, un devoir d'étudiant doit être validé pour des raisons éthiques et d'égalité de traitement évidentes, mais la non-détection d'un cas de plagiat entraînerait peu de conséquences au niveau de l'institution. Par contre, un cas de plagiat dans un ouvrage scientifique publié par un professeur pourrait porter de plus lourdes conséquences pour l'université. Le cas de l'auto-plagiat offre un autre exemple de traitement différencié: dans certains domaines, on admet qu'un auteur puisse auto-plagier jusqu'à 20-30% d'un de ses textes, suivant les circonstances. Cela implique que les tâches de détection et de suivi des cas de plagiat soient planifiées et organisées très sérieusement et subtilement.

Le traitement des cas de plagiat par la presse «grand public» montre également que ce type d'information ne peut être communiqué de manière simple ou simpliste. La communication vers le public nécessite un traitement préalable (statistique, etc.) par les instances concernées (Rectorat, facultés) de manière à éviter les interprétations que nous connaissons: «Etudiants: tous des tricheurs.»

Des aspects tels que la confidentialité et la sécurité durant toutes les phases d'examen jusqu'à la sanction éventuelle doivent également être définis clairement. Des directives très claires doivent donc être établies; la mise en place de celles-ci appelle de manière évidente une période de test d'au moins une année. Il serait donc illusoire de penser que dès la rentrée prochaine, l'université se soit mise à l'abri de tout risque de plagiat et que l'usage d'un logiciel qui serait sélectionné soit bien opérationnel.

Il semble plus probable que la solution organisationnelle choisie soit de doter chaque faculté d'une cellule support pour tous les acteurs de l'utilisation de la solution logicielle sélectionnée. Une telle cellule aurait naturellement sa place au sein du service de bibliothèque. En effet, elle s'intégrerait parfaitement au devenir du concept de bibliothèque comme nous l'avons développé au chapitre 3 du présent document. Le personnel des bibliothèques possède une grande connaissance des normes et des méthodes de l'édition scientifique et de la recherche d'information documentaire. Il serait donc logique de placer la cellule en ce lieu géographique, à la fois pour utiliser le logiciel de vérification mais également pour fournir une première interprétation des résultats. De plus, cette activité se marierait bien avec la partie de l'enseignement CALIS concernant le bon usage des sources documentaires, comme nous l'avons présenté au chapitre 4. Enfin, l'insertion de documents (mémoires, thèses, articles...) dans la future Archive documentaire de l'Université de Genève devrait passer par une étape obligatoire de détection des similarités.

S'agissant des tâches à accomplir et des ressources à mobiliser, il faut bien sûr se poser la question de la charge de travail supplémentaire imposée par un système de gestion du plagiat. Il ne semble, par exemple, pas raisonnable de confier au corps enseignant toute la charge de s'assurer que les travaux rendus sont corrects. Il s'agirait donc de former, par faculté, une personne qui saurait servir de point de convergence mais aussi de conseil aux utilisateurs finaux. Cette compétence n'existe pas encore. Il doit s'agir d'une personne ayant à la fois des compétences de bibliothécaire en termes de rigueur de processus à mettre en place (entrées, classement, statistiques...), et qui connaisse assez bien les subtilités des disciplines de la faculté à laquelle elle est rattachée pour être en mesure de «débroussailler» les premiers retours d'analyse et de contacter au besoin directement les utilisateurs finaux pour les guider lors du montage du dossier de dénonciation de plagiat.

La personne qui serait en charge de cette cellule saurait, idéalement, également réaliser des études longitudinales des types d'inconduites révélées, de leur nature, de leur sources, de leur importance quantifiée afin d'être en mesure de suivre ce phénomène en pleine évolution. Les statistiques épisodiques qui pourraient émaner de cette cellule permettraient bien sûr des comparaisons de pratiques entre disciplines et facultés afin d'anticiper les évolutions probables.

Notons que la solution organisationnelle envisagée ici ne doit pas exclure le fait que certains logiciels de détection offrent des interfaces très simples à utiliser et qu'il serait parfois contre-productif, pour l'analyse d'un bref texte ne donnant pas lieu à notation ou à publication formelle, de «déranger» un service collectif. Idéalement, tous les enseignants devraient passer par la cellule de vérification pour des travaux donnant lieu à une validation formelle et impliquant une certification de l'université, et ils devraient pouvoir utiliser un logiciel installé sur leur ordinateur dans les cas qui n'impliquent pas un risque de fraude au diplôme ou à la publication.

6.11 Conclusion

Nul ne connaît exactement les grandes mutations qui vont se produire en matière de détections automatisées des similarités et des plagiats, alors même que notre université s'apprête, à l'instar de certaines de ses homologues européennes, à se doter de procédures et de logiciels spécialisés. Les grandes sociétés productrices de moteurs de recherche (Google, Yahoo!...) sont très bien placées pour créer rapidement des outils de détection des similarités très performants. Il ne serait pas étonnant qu'elles offrent ou vendent bientôt ce service, dès qu'elles sentiront que les institutions universitaires sont mobilisées.

Les grands éditeurs scientifiques, les archives électroniques, ou les universités qui mettent leur production scientifique en ligne n'ont guère intérêt à ce que leurs documents soient plagiés. Cependant, si elles y réfléchissent, aucune revue scientifique, par exemple, n'a encore annoncé que tous les articles qui lui sont soumis sont évalués par un logiciel de détection des similarités. Pourtant, il ne se passe plus un mois sans qu'un tel cas de plagiat impliquant une revue scientifique ne soit soumis à notre analyse. Tout porte à croire que d'ici peu de temps la réaction va se produire. Or, dès que les archives des revues scientifiques seront accessibles à l'analyse de tels logiciels, il est facile d'imaginer le nombre de cas qui vont subitement surgir ou ressurgir. Nul ne sera à l'abri d'une indécatesse qu'il aurait commise dans le passé. Vraisemblablement, ceci va se produire d'ici à cinq ou dix ans, ou beaucoup moins.

«Our journal editors frequently ask us how we can support them by using software to detect plagiarism. We take their concerns regarding plagiarism issues very seriously, and we would like to address this need, but it is important to point out that simple or imminent solutions do not exist. We are currently investigating new ways of detecting plagiarism and are exploring the effectiveness of plagiarism-detection software. For example, we are one of the first participants in the CrossCheck pilot, as described below.»

Site Web de l'éditeur Elsevier -
<http://www.elsevier.com/wps/find/editorsinfo.editors/plagdetect>. Consulté le 04.04.2008.

Nos institutions universitaires pourraient donc développer d'ores et déjà des stratégies proactives de recherche de plagiat ou fournir des services de détection de plagiat. En s'associant à d'autres établissements par la participation à des logiciels «open source», en établissant des chartes entre bibliothèques et facultés, pour la détection et la dénonciation du plagiat, nos institutions se prémuniraient des risques de débordement futurs. Certains logiciels constituent leurs propres bases de données en indexant des sites Internet, des documents qu'ils trouvent sur Internet, ou qui sont déposés par les utilisateurs. C'est ce qu'il sera souhaitable de faire avec les documents placés à la bibliothèque ou dans l'archive documentaire de l'université (travaux d'étudiants, mémoires, thèses...).

Bien entendu, toutes les mesures qui seront prises ne pourront éviter aux véritables fraudeurs de se faufiler dans les interstices du système de protection de l'éthique et de la déontologie en matière de production de connaissance. Ainsi, les logiciels actuels de détection ne peuvent retrouver que les documents en accès public. Ces logiciels n'ont pas accès aux sites protégés tels qu'Oboulo.com. Pour retrouver les textes issus de documents dont l'accès est payant, les éditeurs de logiciels anti-plagiat devraient établir des partenariats spécifiques avec les distributeurs de documents payants. Pour l'anecdote, signalons qu'en 2004, le directeur d'un de ces sites célèbres pour vendre en ligne des travaux, nous a envoyé un e-mail pour se plaindre d'avoir été inscrit sur le site responsable sous la rubrique «Sites aidant les étudiants à la fraude»⁴, et nous avons été menacés de procès pour diffamation! Par e-mail, nous leur avons alors proposé que tous leurs documents soient accessibles à un logiciel de type Turnitin ou Compilatio. Nous n'avons plus jamais entendu parler d'eux. Par contre, ils ont établi une charte de «qualité» garantissant aux acheteurs qu'ils avaient soumis tous les documents mis en vente... à un logiciel de détection de plagiat.

C'est donc à une toute autre échelle qu'il convient de poser le problème de la détection automatisée ou semi-automatisée des similarités. Dans les chapitres précédents, nous avons montré que le contrôle du plagiat est un problème de positionnement individuel et institutionnel face à la connaissance et à notre rôle de pédagogues, de chercheurs et de

⁴ <http://responsable.unige.ch/index.php?main=b-8-1>

formateurs. Nous concluons ici en proposant que l'installation d'un système de détection des similarités soit pensée en termes de système d'information global de l'institution, et peut-être plus particulièrement en termes de nouveau service d'information documentaire. Les quelques points mentionnés ici ne visent qu'à fournir des pistes de réflexion pour une intégration dans le SI de l'université. Mais, tant que les décisions qu'appellent les six chapitres de ce document n'ont pas été prises, nous considérons qu'il serait illusoire d'aller plus avant dans la proposition d'une organisation idéalisée.

Nous recommandons

- De procéder à l'évaluation et à l'achat d'un (ou deux) logiciel(s) de détection.
- Cette tâche devrait être confiée à un groupe composé de futurs utilisateurs (essentiellement les bibliothèques, mais aussi des enseignants), de spécialistes des interactions humain-machine (pour mettre sur pied les tests d'utilisabilité du logiciel) et de spécialistes de la Division informatique de l'université (pour les questions techniques).
- De mettre sur pied, dans au moins une faculté, un processus complet de détection et de traitement du plagiat et de le tester pendant une période d'un à deux semestres.
- De créer et publier un modèle de système d'information pour le traitement du plagiat à l'université (acteurs, données, processus, interfaces, droits d'accès, etc.).
- Afin d'assurer l'intégration dans le système d'information de l'université, tout futur groupe d'étude s'intéressant aux aspects informatiques de la problématique éthique-plagiat devrait comprendre un représentant de la Division informatique de l'université, si possible une personne proche du e-learning.

Références

- Ottenstein, K. J. (1976) An algorithmic approach to the detection and prevention of plagiarism. *ACM SIGCSE Bulletin*, Volume 8, Issue 4 (December 1976), pp. 30 – 41.
- Berghel, H. L. et Sallach, D. L. (1984) Measurements of program similarity in identical task environments. *ACM SIGPLAN Notices*, Volume 19, Issue 8 (August 1984), pp. 65 – 76.
- Engels, S., Lakshmanan, V. et Craig, M. (2007). Plagiarism detection using feature-based neural networks. In *ACM SIGCSE '07: Proceedings of the 38th SIGCSE technical symposium on Computer science education*.
- White, D., Joy, M. (2004). Sentence-based natural language plagiarism detection. *ACM Journal on Educational Resources in Computing (JERIC)*, Volume 4, Issue 4.
- Lukashenko, R., Graudina, V. et Grundspenkis, J. (2007). Computer-based plagiarism detection methods and tools: an overview. In *CompSysTech '07: Proceedings of the 2007 international conference on Computer systems and technologies*. ACM.
- http://viper.csse.monash.edu.au/damocles/misc/UniGeConcours/sources_DamoclesReports/MichaelidisChatzitheodoridis_jss2006_damocles_r10_t0.01_Sort2_pW.html
- CopyTracker. (2007). Site du logiciel CoyTracker. <http://eleves.ec-lille.fr/~antiplag05/index.php?page=main&lang=fr> (accédé le 4 avril 2008).
- Liste non exhaustive de logiciels de détection des similarités:

<http://viper.infotech.monash.edu.au/damocles/about>
<http://www.turnitin.com/static/home.html>
http://www.sixdegres.fr/servicesetproduits_compilatio.htm
<http://www.ephorus.fr>
<http://www.lucboyer.com/renifleur>
<http://www.urkund.com/fr/index.asp>
<http://www.urkund.com/fr/index.asp>
<http://www.adwordsadsensetools.com>
<http://www.canexus.com/eve>
<http://plagiarism.phys.virginia.edu/Wsoftware.html>
<http://plagiarism.org>
<http://www.cs.berkeley.edu/%7Eaiken/moss.html>
<http://www.wipd.ira.uka.de:2222>
<http://iparadigms.com>
<http://www.internetactu.net/?p=2165>
<http://www.millikin.edu/staley/plagiarism.html>

CONCLUSION

Conclusion

L'impact du Web dans le processus d'apprentissage des étudiants est maintenant irréversible. Certains d'entre eux vont, le matin même d'un cours, sur Internet pour y récolter des nouveaux inputs. D'autres allument leur PC en plein cours pour vérifier les affirmations de leur professeur (quand ils ne lisent pas leurs courriels). Ce genre de pratiques se développe rapidement. Dès lors, la relation formateur-étudiant se trouve radicalement modifiée. Mais l'intervention du Web a aussi une répercussion sur la raison d'éthique et sur l'authenticité. A une époque où tout va très vite et où personne ne s'étonne que des «Jérôme Kerviel» puissent jouer avec la virtualité du système bancaire; à l'heure où de plus en plus d'acteurs pratiquent le copier-coller sur Internet, il devient primordial de comprendre vers quelle définition de l'authentique en termes de connaissances produites, nous nous dirigeons. La formation universitaire, qui allie le savoir-faire, le savoir être et le savoir penser, nous permet de positionner clairement ce que sont de bonnes attitudes. Mais, souvent, les étudiants ne comprennent pas ce qu'est le monde économique qui les accueillera à leur sortie. Souvent ils le perçoivent au travers de ce qu'en disent les journaux et le voient comme une jungle d'où sortira gagnant le plus malin et le plus rapide. C'est donc une responsabilité importante que celle de rechercher, avec et pour les étudiants, quelle authenticité est attendue d'eux.

Par ailleurs, les étudiants se voient confrontés à ces contraintes de productivité de plus en plus fortes: la semestrialisation de l'année académique concourt à condenser le temps de l'apprentissage alors que le volume des connaissances ne cesse de croître, et un nombre croissant d'enseignants recourent à des méthodes d'apprentissage innovantes (pédagogie de projet, travail collaboratif). Les étudiants adoptent donc une attitude gestionnaire et comptable face à leur formation, allant parfois jusqu'à assumer en pleine conscience les risques que leur fait courir la mise en exergue publique de leur faute. Le plagiat serait donc bien le symptôme de ces différentes tensions parcourant les métiers d'enseignant et d'étudiant. Dès lors, agir seulement au niveau du symptôme – légiférer, punir, établir des barèmes selon la gravité de la faute, etc. – reviendrait sans doute à poser un «emplâtre sur une jambe de bois» sans apporter de véritable solution. Le «traitement» de la cause est ailleurs, notamment dans une formation systématique à la recherche documentaire et dans la transformation des pratiques d'enseignement et d'évaluation. De plus, une judiciarisation de plus en plus grande ne peut que déboucher sur une lourdeur administrative de plus en plus déprimante. Par effet de

rebond, il risque d'y avoir encore plus de politiques de l'autruche chez des professeurs qui ne considèrent pas toujours qu'évaluation et contrôle sont des parties intrinsèques de leurs responsabilités.

Notre question, en fait celle qui se situe au cœur de notre métier, est celle-ci: l'outil peut-il modifier la manière de penser? Comme le raconte Michel Serres, l'invention de l'imprimerie a rendu beaucoup moins nécessaire l'aptitude des hommes à apprendre par cœur. L'individu pouvait, avec un simple livre, se souvenir de la table des matières pour en visualiser le contenu. Cela libérait de la mémoire de travail temporaire et augmentait d'autant sa mémoire vive pour d'autres opérations mentales telles que la déduction ou la critique. Le Web modifie également le système cognitif d'apprentissage des étudiants. Ainsi, le premier réflexe d'un étudiant qui a un travail à faire sera d'aller sur le Web chercher ce que dit Wikipédia ou voir s'il n'y a pas un travail similaire qui existe déjà. Mais, ce type de réflexion qui a pour fonction de produire un document «x», pour une échéance donnée «t», ne peut s'enraciner durablement dans l'esprit. La question de l'éthique-plagiat relève de notre responsabilité pleine et entière: comment endiguer cette forme particulière de connaissance, oubliée dès que construite, ce «Kleenex-knowledge» symbole d'un monde qui se voudrait «post-moderne» ou «hyper-moderne» et qui, finalement, ne serait que le fruit d'un conservatisme juxtaposant des informations sans progression de la Connaissance?

* * *