

DÉFINIR LE PLAGIAT À L'UNIVERSITÉ : À LA RECHERCHE DE CRITÈRES SUFFISANTS ET OPÉRATOIRES

Catherine Dolignier
Université de Bordeaux. LAB-E3D

INTRODUCTION

Le plagiat à l'université est une question sensible qui, au-delà de la prévention et des considérations déontologiques, intéresse la formation des étudiants. Mais qu'entend-on par *plagiat* dans le contexte académique ? Quelle définition se dégage de la littérature qui lui est consacrée et des discours règlementaires d'établissements universitaires ? Entre conception négative qui fait du plagiat un obstacle à la certification et conception positive qui le considère comme une étape potentielle d'acculturation scientifique, quelles réponses didactiques peut-on lui apporter – réponses, pensons-nous, dont l'efficacité dépend de la façon dont le phénomène est appréhendé ?

INSTABILITÉ DU CONCEPT DE PLAGIAT

Depuis Martial¹, le plagiat se définit comme l'appropriation immorale d'un texte sans l'attribuer à son auteur : le plagiaire « vole » un texte. Ce vol implique d'une part que le plagiaire copie le texte littéralement ou le démarque par des ajouts et/ou des variations de surface, d'autre part qu'en ne citant pas l'origine, il usurpe son statut d'auteur. L'intention incriminante est alors incontestable puisque la reprise du texte d'auteur n'est accompagnée d'aucun texte indépendant² en dehors des démarcations (ajouts, variations de surface). Les attributs pour définir le plagiat *stricto sensu* sont donc moraux et linguistiques. Ces attributs sont repris au XVIII^e dans les articles *plagiat*, *plagiaire* de *L'Encyclopédie* (Diderot & d'Alembert, vol. 12, p. 681) :

Qu'est-ce donc proprement qu'un *plagiaire* ? C'est un homme, qui voulant à quelque prix que ce soit s'ériger en auteur, & n'ayant pour cela ni le génie, ni les talens nécessaires, copie non-seulement des phrases, mais encore des pages & des morceaux entiers d'autres auteurs, & a la mauvaïse foi de ne les pas citer ; ou qui, à l'aide de quelques légers changemens dans l'expression ou de quelques additions, donne les productions des autres pour choses qu'il a imaginées & inventées, ou qui s'attribue l'honneur d'une découverte faite par un autre.

Cet extrait montre bien la conjugaison de deux dimensions. La première concerne le plan linguistique et distingue des procédures spécifiques (copie ou copie proche de phrases ou de passages plus ou moins étendus d'un ou plusieurs auteurs). La seconde englobe la première et concerne le plan éthique. On notera le glissement du plagiat à partir d'un seul auteur à la compilation de plusieurs auteurs mais le plagiat reste avant tout une pratique intellectuelle déloyale. Ce qui y est condamné n'est pas la nature de la procédure de reprise, copie ou copie proche, mais la dissimulation de la reprise par omission de la référence à l'auteur avec ou non altération du texte original.

Les critères définitionnels pourraient apparaître relativement stables mais la judiciarisation du plagiat complique l'appréhension du phénomène. Ainsi, pour définir le plagiat, à côté des critères d'*intentionnalité volontaire* et de *dissimulation*, Maurel-Indart (2011, p. 278-279) ajoute les aspects quantitatif et qualitatif empruntés au cadre juridique se rapportant au droit d'auteur : plagiat total vs partiel, plagiat direct (littéral) vs plagiat indirect. Appréhender juridiquement les pratiques intellectuelles qui en relèveraient

1. *Epigr.* Lib. I, 52 ; premier siècle après J.-C.

2. Nous définirons le texte indépendant comme texte qui n'est pas reformulant de façon exclusive.

pose problème puisque le plagiat n'est pas une notion reconnue en droit et que la notion juridique de droit d'auteur ne la recouvre qu'incomplètement (Dubuisson, 2009 ; Latil, 2017). Sur le plan de la responsabilité pénale sont retenues les violations au droit d'auteur qualifiées de *contrefaçon* : le critère incriminant n'est que la similarité textuelle, c'est-à-dire la reprise littérale ou formelle, à l'exception du droit de citation qui autorise l'intégration dans un texte indépendant d'une citation délimitée et référencée³.

Qu'en est-il spécifiquement du plagiat dans le contexte de l'université où les étudiants écrivent à partir des auteurs scientifiques ?

LE PLAGIAT À L'UNIVERSITÉ : UNE INSTABILITE DU CONCEPT ACCRUE

Pour comprendre les conceptions du plagiat dans le contexte universitaire, nous nous sommes appuyée sur l'analyse du plagiat académique par la littérature anglo-saxonne que nous avons complétée par l'étude de discours règlementaires institutionnels. Le choix de la littérature anglo-saxonne s'est imposé en raison de son intérêt pour la question. Quant au choix d'institutions francophones, il permet d'évaluer l'universalisation des conceptions et d'établir dans quel cadre règlementaire peut s'inscrire l'écriture des étudiants présentée en illustration. Nous avons analysé quarante contributions scientifiques publiées entre 1988 et 2017 et les discours règlementaires de neuf établissements universitaires francophones⁴ (huit sont situés en France et un au Québec, référence récurrente pour des établissements français⁵) (Dolignier, 2019a ; 2019b). L'analyse croisée des deux corpus conduit à trois constats.

Tout d'abord, l'appréhension du phénomène est obscurcie car le plagiat est une question sensible, comme le nombre exponentiel des publications en témoigne (Sureda, Comas, Morey, 2008). L'existence d'un « récit » sur le plagiat porté par les médias (Adler-Kassner, Anson & Howard, 2008) influence les productions scientifiques sans être corroboré par des preuves :

-
3. Le droit de la responsabilité civile peut également sanctionner le plagiat dans le cadre de la concurrence déloyale en cas de préjudice patrimonial et pour ce qui relève d'actes de « parasitisme fautif » (usurpation de la réputation d'autrui).
 4. Il s'agit des chartes de l'Université Aix-Marseille pluridisciplinaire, de l'Université Paris Descartes, institut de psychologie (2015), de Sciences Po Institut d'Etudes politiques (2011), de l'Université de Nantes pluridisciplinaire (2011), de l'Université Nice-Sophia-Antipolis pluridisciplinaire, de l'Université de Nouvelle-Calédonie pluridisciplinaire (2015), de l'Université grenobloise Pierre-Mendès-France (sciences sociales et humaines), de celle de Toulouse le Mirail et de celle de l'université Laval Québec pluridisciplinaire.
 5. L'université de Toulouse Le Mirail reprend la définition du plagiat de l'université Laval.

l'étudiant de la génération internet serait potentiellement un tricheur à la faveur du développement d'internet et des outils numériques. Ainsi la littérature anglo-saxonne relie dès 1993 le plagiat et internet. Ison (2015) compte 30 articles qui abordent la *menace internet* entre 1991 et 1993. De 1994 à 1998, 80 articles sont publiés dont une partie incrimine l'usage des sources en ligne. Entre 1999 et 2014, Ison rapporte 3210 articles qui relient, pour un grand nombre, le plagiat à l'usage des sources en ligne et à internet.

Le second constat concerne l'élargissement sémantique du terme *plagiat*, alors que la convocation du cadre juridique en fait déjà bouger le sens. Dans un contexte de formation qui délivre des certifications, le plagiat peut être considéré par la littérature comme un phénomène englobé dans celui plus large de la tricherie jusqu'à se confondre avec elle, ce que relèvent Coma, Sureda et Urbina (2006) dans leur revue de littérature anglo-saxonne consacrée à la question du plagiat chez les étudiants de la génération internet. Toute pratique non conforme aux règles éthiques de l'université est assimilée au plagiat, comme, par exemple, l'utilisation d'un nègre (Park, 2003). Dans la brochure à destination des enseignants de l'université Laval, *Le plagiat : informer, sensibiliser et prévenir*⁶ qui liste les pratiques plagiaires figurent des pratiques qui ne relèvent que de la tricherie, comme l'obtention des questions ou des réponses avant un examen ou pendant un examen. Serait ainsi assimilée au plagiat toute pratique non conforme aux règles éthiques de l'université.

Enfin, deux conceptions du plagiat se superposent au sein de l'université : l'une conjugue les angles moral et juridique, l'autre adopte une approche didactique. Cette dernière écarte l'intention immorale pour mettre en avant les processus d'apprentissage de l'écriture scientifique. Si une telle intention (première dans la définition du plagiat à l'origine) peut être écartée, c'est que la similarité entre les textes sources et leur reprise par l'étudiant a été observée alors que les textes lui étaient imposés par l'évaluateur de son travail. Il ne pouvait donc chercher à en dissimuler l'origine et à s'y substituer puisque son lecteur connaissait parfaitement ces textes qu'il lui demandait d'analyser (Howard, 1993).

De fait, la littérature anglo-saxonne sur le sujet atteste deux courants distincts et identifiés notamment par des controverses (*Cf.* Deckert, 1993 vs Pennycook, 1994). Pennycook récuse le terme *plagiat* pour son inadéquation aux pratiques étudiantes. Il propose de considérer le terme *plagiat* comme un terme générique recouvrant un ensemble complexe de questions différentes, de pratiques diverses et opère une distinction entre le « bon » et le

6. https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/plagiat_bse_09_10_2018.pdf, consulté le 05/04/2021.

« mauvais » plagiat : contrairement au mauvais, le *bon plagiat* appartient à un contexte qui le légitime, celui de la formation. L'étudiant utiliserait volontairement des énoncés ou portions d'énoncés dans un processus d'assimilation de nouveaux concepts, de nouvelles connaissances mais aussi d'acculturation progressive à l'écriture académique, à ses manières de dire et de penser. Ainsi la contribution d'Howard (1993) au titre significatif, *A Plagiarism Pentimento*, (*pentimento* traduit par *repentir* au sens pictural) est emblématique d'un courant qui défend un regard positif sur le plagiat étudiant et en propose une redéfinition à travers le concept de *patchwriting* : « restating a phrase, or one or more sentences while staying close to the language or syntax of the source⁷ » (Jamieson & Howard, 2013, p. 118). Le terme *patchwriting* est équivalent à ce que nous appelons *copie proche*⁸. Ce point de vue, sous-tendu par un positionnement didactique, s'intéresse au développement du sujet scripteur et assigne à la pratique plagiaire une fonction médiatrice d'étayage pour écrire scientifiquement. Le regard positif veut s'opposer à la conception mêlant le juridique et l'éthique, plus traditionnelle (McCabe, 2005), qui conduit à l'adoption de codes d'honneur, de chartes engageant contractuellement l'étudiant et de logiciels anti-plagiat. Il y aurait donc le plagiat *néгатif* qui fait obstacle à la certification universitaire et le plagiat potentiellement *positif* qui constituerait une étape d'acculturation à l'écriture scientifique.

Les neuf chartes étudiées relèvent de la conception traditionnelle et assimilent le plagiat à la tricherie dans un cadre certificatif. À une exception⁹, la définition du plagiat est toujours accompagnée d'un rappel à la loi se rapportant aux droits d'auteur : le discours sur le plagiat est judiciarisé avec référence au code de la propriété intellectuelle voire au code de l'Éducation et au décret relatif à la procédure disciplinaire. En intégrant les notions juridiques liées au droit d'auteur (Sutherland-Smith, 2005), l'université considère le plagiat comme un délit doublement punissable : par sanction disciplinaire de l'université puisqu'il y a fraude au diplôme et par poursuite judiciaire à la requête de l'auteur lésé. On relèvera que l'argument du préjudice subi par l'auteur plagié n'est pas pertinent quand le plagiaire est

7. « Reformuler un syntagme ou une ou plusieurs phrases tout en restant proche de la langue ou de la syntaxe de la source. »

8. Qualifié également de « paraphrase insuffisante » opposée à « la paraphrase suffisante » (Roig, 1999 ; ORI 1994) traduite en français par *reformulation* dans le règlement de Sciences PO. La paraphrase élaborée ou *suffisante* s'oppose à la paraphrase insuffisante qui conserve le sens mais varie peu la forme : pour le vocabulaire est utilisé des synonymes et pour la syntaxe, les changements sont de surface, par exemple avec des permutations de groupes syntaxiques.

9. Il s'agit de l'université de Toulouse Le Mirail.

un étudiant qui n'est pas publié et qu'il est difficile pour ce dernier de concevoir les préjudices subis par les auteurs plagiés à la différence de la tricherie.

Si la première conception entraîne un élargissement du champ sémantique du terme *plagiat*, la seconde propose une catégorisation qui en restreint le sens avec le concept de *patchwriting*. Nous voyons ainsi que le plagiat à l'université est une notion complexe qu'il est difficile de définir de façon stable.

LIMITES DES CONCEPTIONS DU PLAGIAT EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE DE FORMATION

Alors que nous relevons deux conceptions du plagiat opposées, les critères linguistiques qui permettent d'identifier le plagiat sont en revanche communs. Ces critères sont définis par la similarité entre la source et le texte cible. Ainsi sur le plan linguistique, le plagiat académique consisterait en la reprise d'une source sans attribution suffisante : la référence à l'auteur et/ou la référence à la source et/ou le fait qu'il s'agisse d'une reformulation par copie ou copie proche ne sont pas indiquées dans le corps de texte (Pecorari, 2003). Nous constatons ainsi que la lecture traditionnelle, comme la lecture positive du plagiat, se focalise sur la copie ou la *paraphrase insuffisante* (Roig, 1999) conceptualisée sous le terme de *patchwriting* par Howard (1993) qui s'ajoute à l'absence de références.

Le principe de similarité est le principe même de détection des logiciels adoptés par les universités comme *Compilatio* : improprement désignés comme logiciels anti-plagiat, ce sont en fait des logiciels de détection des similarités. Preuve en est la cristallisation des règlements universitaires sur les guillemets de citation et, consécutivement, la focalisation des discours, qu'ils soient scientifiques ou institutionnels, sur la technique du copier-coller souvent donné pour synonyme de *plagiat*¹⁰. Notre lecture des neuf chartes retenues montre que la saisie du lien entre le plagiat, le fonctionnement du système de citation et l'objectif de l'écriture scientifique – la création de savoirs – sont obscurcis à la fois par la présentation du plagiat comme transgression juridico-morale et sa réduction à des manifestations circonscrites à l'absence conjointe des guillemets et du nom d'auteur. L'approche est souvent normative sans que les normes soient justifiées au-delà du plan moralisateur ou techniciste : la reconnaissance de la dette et la

10. « Copié-collé... ». *Former à l'utilisation critique et responsable de l'information*. Colloque pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie. En ligne : [wwwdev.ulb.ac.be ;/db/revue/articles/20032009/20032009REF_501.pdf](http://wwwdev.ulb.ac.be;/db/revue/articles/20032009/20032009REF_501.pdf)

variation linguistique ne sont pas rapportées à la question du savoir, à l'utilisation des savoirs et à leur création. Nous illustrons nos propos par l'article 1 de la charte de l'université Nice-Sophia-Antipolis de lutte contre le plagiat où la vocation de l'écriture scientifique de recherche est d'abord affirmée avant que ses principes déontologiques ne soient réduits au nom d'auteur et aux guillemets (en gras).

Article 1 : définition

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données...) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre. **Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets.** Le plagiat, c'est du vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

Or la référence fait partie du système de la preuve qui garantit la scientificité de l'écriture et permet de situer l'énoncé dans la reformulation historique des concepts. Lyotard (1979) exprime bien le rapport entre l'énoncé nouveau et les énoncés déjà écrits pour faire progresser les savoirs.

Le jeu de science implique donc une temporalité diachronique, c'est-à-dire une mémoire et un projet. Le destinataire actuel d'un énoncé scientifique est supposé avoir connaissance des énoncés précédents concernant son référent (bibliographie), et ne propose un énoncé sur ce même sujet qu'autant qu'il diffère des énoncés précédents. (...) Cette diachronie supposant la mise en mémoire et la recherche du nouveau dessine en principe un processus cumulatif. (p. 35-36)

En situant sa recherche dans un continuum de savoirs, ciblé, délimité mais non fini, l'auteur ancre sa recherche dans un champ. Il montre qu'il maîtrise ce champ et il s'y assure une « niche ». Il s'agit de renouveler les points de vue, de construire de nouvelles connaissances ou, du moins, de les confirmer. Généralement, les discours relatifs au plagiat destinés aux étudiants ne rendent pas compte de la vocation de l'écriture scientifique à renouveler les savoirs ni de la spécificité de l'auteur scientifique. En se focalisant sur la citation et la paraphrase, les préconisations sur le plagiat s'attachent à promouvoir une écriture linguistiquement originale et transparente qui, idéalement, référence les sources, discrimine les formes

« canoniques » de reformulation (copie ou paraphrase élaborée) ainsi que les frontières de la reformulation plutôt qu'une écriture intellectuellement originale, autrement dit qui fait *bouger les choses* et pas seulement *bouger les mots*. Cette transparence ne correspond pas aux pratiques sociales de référence des communautés discursives scientifiques. Les critères linguistiques retenus ne sont donc ni nécessaires ni suffisants. Toute reprise littérale n'apparaît pas obligatoirement sous la forme de la citation guillemetée et l'alternative n'est pas obligatoirement la paraphrase. Ainsi nous ne considérons pas la littéralité comme le critère déterminant de discrimination du plagiat étudiant sauf dans son acception originelle. D'après Authier-Revuz (2020), elle ne constitue qu'une variable dans la question de la représentation des discours, ici d'auteurs scientifiques.

Pendant, comme le critère de littéralité est constitutif de la notion de plagiat textuel, nous proposons de réserver le terme *plagiat* au plagiat dans son sens premier (l'appropriation immorale d'un texte sans l'attribuer à son auteur) et de lui préférer la dénomination d'*écriture dépendante des discours d'autrui* (Dolignier, 2016). Selon la perspective didactique que nous adoptons, en dehors du plagiat au sens strict et des formes de tricherie qui n'en relèvent pas, nous considérons que le plagiat manifeste les difficultés des étudiants à s'acculturer à des champs disciplinaires spécialisés, à appréhender de nouveaux genres d'écrits. S'initier à de nouvelles pratiques intellectuelles nécessite d'apprendre à gérer les discours des auteurs scientifiques sur le plan énonciatif, d'apprendre à les hiérarchiser dans leur circulation historique et à les tisser avec le questionnement individuel selon les différents objectifs discursifs visés : expliquer la pensée d'autrui et/ou s'en servir pour penser, montrer ce qu'on a appris et/ou argumenter pour créer du savoir en retraçant la façon dont les discours avec lesquels on travaille se sont élaborés.

ORIENTATIONS DIDACTIQUES

À la suite de nos travaux doctoraux, il nous semble que définir l'écriture dépendante à l'université ne peut se faire a priori : c'est à partir des écritures qui manifestent cette dépendance aux discours d'autrui qu'il est possible de déceler la nature des obstacles rencontrés par les étudiants et leurs besoins de formation. Nous poursuivons sous l'angle particulier de l'écriture « plagiaire » le programme initié par Reuter à partir de ses observations empiriques sur l'écriture de recherche en formation (1998 ; 2004) dans le champ émergent des littéracies universitaires et dégageons une série d'obstacles récurrents. Ces obstacles sont principalement liés : (i) à la compréhension de la logique qui gouverne les normes de référence, (ii) au réglage des différentes voix d'auteurs, (iii) à l'émergence d'une voix propre

parmi celles des auteurs scientifiques. Nous les illustrons à partir d'extraits issus de notre corpus doctoral enrichi par les écrits de mémorants que nous dirigeons¹¹.

Des principes des normes et de la polyphonie dans l'écriture scientifique

La référence sert à assurer le système de la preuve et la circulation des savoirs. On écrit à partir de ce qui est déjà écrit mais, à la différence de la littérature qui a tendance à effacer ses sources, l'écriture de recherche – à laquelle l'étudiant se forme, dont il rend compte ou qu'il cherche à produire dans l'avancée de son cursus – élabore la visibilité du discours d'autrui par l'attribution de références, pour permettre la traçabilité des sources. Dans l'écrit scientifique de recherche, l'exhibition des sources fait partie de l'écriture, certes comme principe déontologique lié à la reconnaissance de la dette, mais surtout comme principe fonctionnel pour permettre la circulation des connaissances et leur progression.

Dans le premier passage que nous présentons, l'étudiant reprend un passage d'un article écrit par Bonnéry¹² mais efface les différents points de vue scientifiques donnés dans l'article source (désormais S). Cette suppression change le sens originel. Dans la dernière phrase de la reprise, l'étudiant reformule en substituant à l'énoncé source « travaux précurseurs » l'énoncé « ces enquêtes » (nous signalons en gras dans le texte source les passages reformulés par l'étudiant pour faciliter la comparaison). Avec cette substitution, l'étudiant supprime l'étayage théorique du chercheur, son inscription dans un courant sociologique qui articule sociologie des apprentissages et sociologie des inégalités où il situe ses sources et se positionne par rapport à elles.

[Reprise] II- L'influence de la société et les dispositifs pédagogiques construisant le « bon » ou le « mauvais élève ».

Deux enquêtes vont être menées par Stéphane Bonnéry, une première enquête sur quatre classes de CM2 se situant en ZEP à la population homogène socialement (classes populaires) et scolairement (les élèves ont obtenu pour la plupart des scores faibles aux évaluations nationales) ainsi qu'une 2nde enquête dans deux CM2 à la population hétérogène socialement et scolairement. Ces enquêtes sont

11. Il s'agit des différents écrits envoyés au directeur lors de la rédaction du mémoire d'initiation à la recherche niveau master en formation d'enseignants mention premier degré recueillis dans deux INSPÉ (Créteil et Aquitaine).

12. Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques des dispositifs et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.

accompagnées d'entretiens avec les élèves et les enseignants, du recueil de documents distribués aux élèves et de certaines de leurs productions écrites.

Ces enquêtes ont pour but de mettre en évidence l'intérêt de prendre au sérieux l'activité pédagogique dans laquelle se réalisent des apprentissages (SM, 3-4/4)¹³.

[S] **Une première enquête (Bonnéry, 2007) a porté sur quatre classes de CM2 en ZEP à la population homogène socialement (les parents appartiennent massivement aux classes populaires) et scolairement (les élèves ont obtenu pour la plupart des scores faibles aux évaluations nationales). En cours d'achèvement, une autre enquête (2) a quant à elle porté sur deux classes de CM2 à la population socialement et scolairement hétérogène. Les observations longues dans les classes (126 heures d'enregistrement audio pour la première recherche ; 95 heures d'enregistrements vidéo ou audio pour la seconde) ont été accompagnées d'entretiens avec les élèves et les enseignants, du recueil des documents distribués aux élèves et des productions écrites de ceux-ci. Seize et dix-neuf élèves ont été plus particulièrement suivis dans l'une et l'autre recherche. Précisons avant tout le questionnement commun à ces deux enquêtes avant de présenter deux dispositifs pédagogiques emblématiques de nos observations. En outillant notre approche d'éléments de connaissance de l'histoire de l'école et des didactiques des disciplines (3), nous avons voulu articuler une sociologie de la transmission et une sociologie des inégalités scolaires, à l'instar de travaux précurseurs (Bernstein, 1975, 1992, 2007a, 2007b ; Chamborédon, 1983 ; Chamborédon & Prévot, 1973 ; Forquin, 1997 ; Isambert-Jamati, 1984, 1995) qui ont montré l'intérêt de prendre au sérieux l'activité pédagogique dans laquelle se réalisent des apprentissages, et ceci de façon socialement inégale (Bonnéry, 2009, 14).**

Les références complètes de l'article de Bonnéry se trouvent à la fois en introduction et en bibliographie du mémoire et, dans les lignes qui suivent, l'étudiant cite l'auteur trois fois pour présenter les résultats de la recherche de Bonnéry. Les marques de la parole d'autrui dont le nom de l'auteur source existent donc mais la tendance à l'effacement énonciatif ne permet de cerner ni les frontières du discours d'autrui ni celles du discours de l'étudiant qui n'explique pas ce qu'il fait de la reprise pour sa recherche personnelle.

13. La référence des états du mémoire envoyés par l'étudiant à son directeur se lit ainsi : les initiales distinguent l'étudiant, les nombres avant le trait oblique indiquent l'état ou les états du mémoire dont le passage est extrait et le nombre après l'état le nombre de versions envoyées.

Dans un second extrait, nous observons le même effacement de la reformulation historique. Il ne reste que le nom de l'auteur de l'article. Alors que les guillemets dans le texte source sont des signaux des mots de l'autre, dans la reprise par l'étudiant, ils deviennent une citation de Bracke, seule source de point de vue.

[Reprise] C'est ainsi, qu'elle [Bracke] énonce que le concept de similarité est central dans le transfert. Il faut que dans la situation « activatrice » il y ait « des éléments communs ou similaires à une situation présente dans la mémoire à long terme. (SI, 4/6¹⁴)

[S] Le concept de similarité est central au transfert mais aussi à la cognition en général. En effet, la reconnaissance, la classification et la catégorisation (Jones et Smith, 1993 ; Medin, Goldstone et Gentner, 1993), le raisonnement à partir d'exemples (Bassok et Holyoak, 1993 ; Chi et Bassok, 1989), la généralisation (Holyoak, 1985 ; Rumelhart, 1989), la découverte, la créativité (Vosniadou et Ortony, 1989), etc., et bien sûr le transfert sont tous des processus dans lesquels les similarités interviennent comme contraintes. Le concept de similarité est absolument incontournable (Ellis, 1965 ; Gentner, Ratterman et Forbus, 1993 ; Medin, Goldstone et Gentner, 1990 ; Thorndike, 1913). Sans lui ou sans celui de proximité entre deux contextes, il n'y aurait pas de théorie du transfert (Butterfield et Nelson, 1989). Tous les auteurs s'entendent, comme le révèle la recension des écrits : le transfert repose sur la présence, dans une situation « activatrice », d'éléments communs ou similaires à une situation en mémoire à long terme (Gentner, 1988, 1989 ; Gentner *et al.*, 1993 ; Hall, 1989 ; Holyoak et Thagard, 1989a, 1989b, 1995 ; Keane, 1985 ; Novick, 1988). (Bracke, 242)¹⁵.

Le repérage des points de vue, l'analyse de leur hiérarchisation dans le texte lu et des formes de représentation du discours d'autrui est nécessaire pour permettre aux étudiants de gérer en production le « feuilletage » du discours.

À l'opposé de l'absence de reconnaissance du discours d'autrui ou son incomplétude, le discours peut être délégué à la citation. L'écriture dépendante des textes d'autrui ou encore non *auctorisée* se manifeste donc sous deux tendances étudiées par Authier-Revuz (1981). Nous avons des textes qui « jouent avec le feu » aux deux opposés du spectre (*ib.*) : (i) textes qui ont tendance à effacer les marques de l'autre, ce qui fait que le discours se représente quant à son mode d'énonciation comme discours de la Vérité

14. *Sic.*

15 Bracke, D. (1998). « Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter ». *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 235-266.

hors de toute spécificité historique ou individuelle, (ii) discours qui montre l'autre partout. Dans le discours comme « paroles sans bords », pour reprendre l'expression d'Authier-Revuz, l'autre n'est ni reconnu ni montré par opposition aux « paroles recouvertes par ses bords » où il est surreprésenté, la parole étant déléguée à d'autres énonciateurs. Comme le souligne Authier-Revuz, le risque que font courir ces tendances (« paroles sans bords »/ « paroles recouvertes par ses bords »), c'est « la dissolution de l'énonciateur », ce pourrait être une façon de définir de façon suffisante et opératoire *l'écriture sous dépendance*, dénomination que nous avons substituée à celle de *plagiat*. L'écriture sous dépendance se reconnaît à la dissolution de l'énonciateur soit *effacé* soit *substitué*.

De la citation

Les travaux qui comparent l'écriture de recherche experte et l'écriture de recherche néophyte ont montré la prévalence de la citation chez les non experts pour sa fonction de caution scientifique (Boch & Grossmann, 2002). Il n'est donc pas étonnant que la dépendance à la citation soit un fait remarquable, d'autant qu'elle correspond pour les étudiants à une adaptation aux prescrits tout en les protégeant de la suspicion de plagiat (*cf. supra*¹⁶) : c'est une réponse à leur insécurité. Nous illustrons le fait linguistique à travers deux exemples. Dans le premier extrait, sept citations s'enchaînent extraites du même texte¹⁷. Les réouvertures de guillemets signalent les suppressions faites par l'étudiant :

Lire, c'est aussi comprendre, c'est-à-dire construire du sens. Jean Foucambert écrit : « La lecture est un ensemble de stratégies perceptives et intellectuelles qui aboutit à donner du sens à de l'écrit. » « Comprendre un texte, c'est trouver des réponses aux questions que l'on se pose à son sujet. » « Il y a compréhension de la part du lecteur lorsque celui-ci satisfait l'attente qui lui a fait entreprendre sa lecture. ». Parlons des stratégies perceptives : L'étude du travail des yeux a remis en cause la représentation qu'on avait. Jean Foucambert écrit à ce sujet : « Depuis 1906, depuis É. JAVAL, on sait que l'œil se fixe trois ou quatre fois pendant une durée de trente centièmes de secondes et se déplace d'une fixation à l'autre très rapidement (entre deux et trois centièmes de seconde). Au cours de la fixation, il ne perçoit pas une juxtaposition mais un ensemble... « La théorie de la lecture selon laquelle l'activité de lecture est un

16. Dans le calcul du taux de similarité, le logiciel *Compilatio* majoritairement adopté par les universités françaises offre comme fonctionnalité de ne pas prendre en compte les citations.

17. Foucambert, J. (1985). *La manière d'être lecteur*. Orgeval : MDI (p. 39-41 ; p. 129).

processus qui reconstitue au fur et à mesure du déplacement des yeux une parole intérieure qui permet la compréhension repose sur une impossibilité » et il ajoute que « la lecture ne peut être un transcodage, le passage d'un code écrit à un code oral porteur de sens pour les raisons suivantes : la nature même de l'acte perceptif, la vitesse de lecture bien supérieure aux possibilités de production d'un langage même intériorisé, vitesse de lecture bien supérieure aux possibilités de compréhension à l'écoute d'un langage oral ». Pour conclure, « le lecteur comprend le texte en traitant directement l'information qu'il prélève lors de chaque fixation, il tire la signification de ce qu'il voit et non d'une transformation de ce qu'il voit. » (M.4/4)

Dans le second extrait, le discours s'assure à partir des discours d'auteurs scientifiques en citation par des « boucles reformulateurs » : autour de la citation d'auteur scientifique, il y a plusieurs reformulations de l'étudiant qui peuvent convoquer une autre citation en écho. La boucle principale concerne le caractère invisible des activités de compréhension (nous mettons en gras les reformulations hors citation) :

Les premiers signes de compréhension apparaissent dès les premiers mois de vie quand le bébé communique avec son entourage. Les habiletés de compréhension se développent très tôt, avant même que l'enfant soit capable de s'exprimer par la parole. [...] Un travail explicite sur la compréhension est d'autant plus nécessaire dès l'école maternelle que cette activité langagière est invisible pour un enfant. Il ne suffit pas d'écouter pour comprendre, il faut développer une activité intérieure, cognitive dite d'intégration sémantique des informations données par le texte ou le message, qui aboutit à une représentation mentale ; les informations sont à relier à des connaissances antérieures et, souvent avec les textes littéraires, elles sont lacunaires de telle manière que l'implicite doit être perçu et interrogé. (CNDP, 2011, p. 34).

Par cette ressource, la commission nationale du débat public (CNDP), permet de se rendre compte que la compréhension se développe dès la naissance, avant même le langage. Elle doit être travaillée explicitement à l'école car il s'agit **d'une activité invisible** pour un enfant et qui nécessite plusieurs activités cognitives.

Nous allons voir que Brigaudiot (2012), nous donne une information similaire : la compréhension en général est **une activité « non-consciente »**. La compréhension est « une activité mentale "invisible" » (Brigaudiot, 2012, p. 4).

La compréhension est donc une activité mentale complexe **puisque'elle n'est pas palpable / visible**, or très peu de recherches sont effectuées à son sujet. (PO, 4/7)

La boucle reformulateur à partir d'un prélèvement dans un texte jugé pertinent peut étayer l'écriture débutante dépendante. Dans le processus de

l'écriture, la citation fait partie de la phase de documentation et de provisionnement (De Biasi, 2011) : c'est une technique intellectuelle à partir de laquelle l'écriture évolue, ce que montre la critique génétique (Lebrave, 1991 ; Lebrave, Grésillon & Fuchs, 1991). Avec la citation, la copie est marquée, référencée et toute troncation généralement signalée. Le travail de reformulation à partir de la citation est alors visible pour le scripteur dans ses documents de travail et peut servir de base au processus d'intégration des discours d'auteurs scientifiques pour synthétiser, commenter et fonctionnaliser les lectures en explicitant les sélections par rapport au projet d'écriture dans les brouillons.

De l'exposition à l'argumentation : la fonctionnalisation des reprises

L'absence de *fonctionnalisation* des reprises (Reuter, 2004) est caractéristique de l'écriture dépendante. Si nous reprenons les deux extraits précédents, les citations de Foucambert sur les stratégies perceptives dans l'extrait 1 ne sont pas pertinentes par rapport au projet de recherche de l'étudiant sur l'optimisation des compétences de lecture autonome par la fréquentation du coin-lecture au cycle 2. Essayer d'explicitier le rapport entre son projet et le passage sélectionné aurait conduit à minima l'étudiant à faire une suppression dans la citation. Pour l'extrait 2, l'argument de l'invisibilité du processus de compréhension justifie le protocole expérimental autour d'un type d'album spécifique pour travailler la compréhension du récit pour des élèves de Petite Section de maternelle mais ce travail d'explicitation n'est pas encore advenu. Charge au lecteur d'inférer pour élaborer une cohérence argumentative souvent en défaut dans l'écriture sous dépendance.

Nous proposons deux nouveaux extraits où ce travail d'explicitation (passage mis en italique par nos soins) apparaît sous l'effet de la direction ; dans l'extrait 2, nous avons mis en gras ce qu'a ajouté l'étudiant par rapport à la version précédente. Les deux étudiants utilisent le même article sur la théorie de l'esprit¹⁸ proposé par leur directeur de mémoire :

Extrait 1

Selon Duval et al. (2011), dont le cadre est la neuropsychologie, le concept de théorie de l'esprit réside en :

la capacité mentale d'inférer ses propres états mentaux ainsi que ceux d'autrui et de les comprendre. L'expression de « théorie de l'esprit » ne désigne donc pas une théorie psychologique mais une

18. Duval, C. D., Piolino, P. P., Bejanin, A. B., Laisney, M. L., Eustache, F. E., & Desgranges, B. D. (2012). *La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge*.

aptitude cognitive permettant d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus.

Ce n'est pas une théorie mais « la capacité à comprendre les conduites d'un autre, supposant qu'elles s'appuyaient sur l'inférence d'états mentaux. » (Duval *et al.*, 2011, paragr. 3). Brigaudiot (2015) évoque cette capacité dans un cadre didactique, elle propose une évolution de cette capacité en ajoutant le critère de l'âge comme influant sur la compréhension. *Il s'agit de nous éclairer sur ce que peuvent et ne peuvent pas encore comprendre les enfants de tel ou tel âge selon leur développement cognitif et psychologique.* (PO, 6/7)

Extrait 2

La transposition de la fable en bande dessinée serait-elle donc susceptible d'éclairer la compréhension des états mentaux ? De quelle manière est abordée la question de la fable par rapport à la question de l'implicite au niveau des personnages ? En quoi cet apport permet-il une meilleure compréhension de la morale, explicite ou non ?

On sait que la compréhension des états mentaux des personnages est difficile, à fortiori dans la fable où le récit est court et compliqué par son rapport à la morale. C'est d'ailleurs un élément important, travaillé dès le plus jeune âge afin de pallier cette difficulté comme le montre l'introduction de Narramus. C'est devenu une priorité de l'éducation nationale. Cette introduction rappelle le côté psychologie de la théorie des états mentaux qui est souvent oublié. Il met en avant cette facette de la compréhension qui n'est pas toujours travaillée. Un article, qui traite de la théorie de l'esprit, écrit en collaboration par Duval C, Piolino P, Bejanin A, Laisney M, Eustache F, Desgranges B. La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge ajoute des éléments importants sur la compréhension de l'implicite et des états mentaux. (SIM, 6/7)

Nous voyons à travers les quatre derniers extraits que la fonctionnalisation des reprises est sans doute le critère déterminant dans l'autonomisation de l'écriture scientifique débutante et que c'est à partir de l'explicitation des raisons pour reprendre tel ou énoncé par rapport au projet d'écriture et au tissage entre les différentes sources que peut varier l'énoncé repris.

CONCLUSION

À l'université, la question du plagiat prend un éclairage particulier. L'aspect éthique est connu : plagiat comme *vol* qui contrevient au droit d'auteur ; tricherie pour obtenir une certification. Cette première conception qui résulte de l'évolution du champ sémantique du terme permet peu de

former les étudiants à l'écriture académique. Pour le formateur, si le regard positif sur l'écriture plagiaire s'avère pertinent, nous pensons néanmoins que les tensions entre les deux paradigmes doivent être identifiées et conduire à redéfinir le plagiat dans ce contexte spécifique où l'évaluation des pratiques plagiaires nous apparaissent travaillées par les deux conceptions. Nous invitons à distinguer l'honnêteté scientifique garantissant la circularité du savoir (c'est-à-dire sa circulation et son renouvellement), de l'honnêteté dans le cadre certificatif ; nous invitons également à varier l'approche linguistique de l'écriture plagiaire afin de mieux adapter les réponses aux besoins des étudiants dont l'écriture scientifique débutante est fortement dépendante des sources. Dans un contexte d'apprentissage, le fait d'appréhender le plagiat sous l'angle linguistique, en excluant l'angle moral et juridique, conduit à considérer les modes de faire des communautés disciplinaires de référence et à les enseigner explicitement. L'analyse de l'écriture scientifique experte sous l'angle de la littéralité devrait permettre de se référer à des pratiques effectives et non à des modèles normatifs.

Du point de vue didactique qui nous intéresse ici, l'écriture sous dépendance qui pourrait se trouver qualifiée de plagiaire est à considérer avant tout comme signe des difficultés rencontrées par l'étudiant. Ce sont autant d'obstacles au développement intellectuel, au « devenir-auteur » : faute de reconnaître autrui, le scripteur ne peut se positionner comme sujet cognitif, s'inscrire dans la circulation des discours. Aussi nous ne considérons pas le critère de similarité comme critère suffisant. La représentation du discours d'autrui prend de nombreuses formes avec des variations syntaxiques différenciatrices : citer, copier, reformuler, évoquer. Ce sont autant de possibilités, de moyens, de choix. Leurs variations et transformations au cours du processus d'écriture dépendent avant tout de ce qu'on cherche à faire avec les discours d'autrui, projet qui advient par le travail de réécriture. Leur exploration nous semble être un enjeu pour la formation.

RÉFÉRENCES

ADLER-KASSNER Linda, ANSON Chris, & HOWARD Rebecca. (2008) Framing plagiarism, dans C. Eisner & M. Vicinis (dir.), *Originality, imitation and plagiarism : teaching writing in the digital age* (p. 159-172), Michigan : Digitalculturebooks. En ligne <https://quod.lib.umich.edu/d/dcbooks/5653382.0001.001/1:1/--originality-imitation-and-plagiarism-teaching-writing?g=dculture;rgn=div1;view=fulltext;xc=1>

- AUTHIER-REVUZ Jacqueline. (1981) Paroles tenues à distance, dans B. Conein *et al.* (dir.), *Matérialités discursives* (p. 127-142), Lille : Presses Universitaires de Lille.
- AUTHIER-REVUZ Jacqueline. (2020) *La représentation du discours autre*, Berlin/Boston : De Gruyter. En ligne https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/43991/external_content.pdf?sequence=1
- BOCH Françoise & GROSSMANN Francis. (2002) Se référer aux discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes, *Enjeux*, 54, 41-51.
- COMAS Ruben, SUREDA Jaume, & URBINA Santos. (2006) The « copy and paste » generation plagiarism amongst students, a review of existing literature. *International Journal of Learning*, 12, (161). En ligne www.researchgate.net/publication/267306876_The_Copy_and_Paste_Generation_Plagiarism_Amongst_Students_a_Review_of_Existing_Literature
- DE BIASI Pierre-Marc. (2011) *Génétique des textes*, Paris : CNRS.
- DECKERT Glenn. (1993) Perspectives on plagiarism from ESL students in Hong Kong, *Journal of second Language writing*, 2(2), 131-148.
- DIDEROT Denis & D'ALEMBERT Jean. (1751) *L'Encyclopédie*, vol. 12, Paris.
- DOLIGNIER Catherine. (2016) Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de master, *Mélanges Crapel*, 37/1, 129-141. En ligne <http://www.atilf.fr/spip.php?article4088>
- DOLIGNIER Catherine. (2019a) Des formes et fonctions du plagiat dans le mémoire d'initiation à la recherche dans M. Niwese, J., Lafont-Terranova & M. Jaubert (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire* (p. 163-177), Villeneuve d'Ascq : les presses universitaires du Septentrion.
- DOLIGNIER Catherine. (2019b) *Plagiat et auctorisation dans l'écriture du mémoire de master en formation d'enseignants*, Université Vincennes Saint-Denis (Paris 8), Saint-Denis, décembre 2019.
- DUBUISSON François. (2009c) Droit et éthique du plagiat dans le domaine scientifique : de la contrefaçon à la liberté d'emprunt. « Copié-collé... » *Former à l'utilisation critique et responsable de l'information*, pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie (p. 45-68). 31 mars 2009. En ligne www.dev.ulb.ac.be/db/revue/articles/20032009/20032009REF_501.pdf
- HOWARD Rebecca. (1993) A plagiarism penitence, *Journal of Teaching Writing*, 11(3), 233-246.

- ISON David. (2015) The influence of the internet on plagiarism among doctoral dissertations : an empirical study, *Journal of Academic Ethics*, 13, 151-166.
- JAMIESON Sandra & HOWARD Rebecca. (2013) Sentence-Mining : Uncovering the amount of reading and reading comprehension in college writers's researched writing, dans Randall McCLure & James P. Purdy (Eds.), *The new digital scholar : exploring and enriching the research and writing practices of NextGen students* (p. 111-133). Medford, NJ : American Society for Information Science and Technology.
- LATIL Arnaud. (2017) Le plagiat au défi du droit, *Revue Droit & Littérature*, 1, 61-79.
- LEBRAVE Jean-Louis. (1991) L'hypertexte et l'avant-texte. *Linx, hors-série*, 4, 103-119.
- LEBRAVE Jean-Louis, GRESILLON Almuth & Fuchs Catherine. (1991) Flaubert : « Ruminier Hérodias ». *Item* [en ligne]
<http://www.item.ens.fr/index.php>.
- LYOTARD, J.-F. (1979) *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*, Rapport Conseil des Universités, Québec. En ligne
www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilUniversite/56-1014.pdf
- MAUREL-INDART Hélène. (2011). *Du plagiat*, Paris : Gallimard.
- MCCABE Donald. (2005) Cheating among college and university students : a North American perspective, *International Journal for Educational Integrity*, 1(1). En ligne
<http://dx.doi.org/10.21913/IJEI.v1i1.14>
- PARK Chris. (2003) In other (People's) Words : plagiarism by university students - literature and lessons, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, 471-488.
- PECORARI Diane. (2003) Good and original : plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317-345.
- ORI. (1994) Newsletter, 3(1). En ligne
ori.hhs.gov/ori-policy-plagiarism
- PENNYCOOK Alastair. (1994) The complex contexts of plagiarism : A reply to Deckert, *Journal of second Language Writing*, 3(3), 277-284.
- REUTER Yves. (1998) De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-23.
- REUTER Yves. (2004) Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation, *Pratiques*, 121-122, 9-27.

- ROIG Miguel. (1999) When college students' attempts at paraphrasing become instances of potential plagiarism, *Psychological Reports*, 84, 973-982.
- SUREDA Jaume, COMAS Ruben & MOREY Mercè. (2008) Cyberplagiarism webliography. References to academic cyberplagiarism on the internet, dans R. Comas & J. Sureda (coord.), *Academic cyberplagiarism. Digithum. Iss. 10*. UOC. En ligne
www.researchgate.net/publication/216493323_Cyberplagiarism_webliography_References_to_academic_cyberplagiarism_on_the_internet
- SUTHERLAND-SMITH Wendy. (2005) Pandora's box : academic perceptions of student plagiarism in writing, *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 83-95.