

Antonietta MIGLIORE - Université de Turin, ITALIE
Thème Culture juvénile, culture scolaire

“Passe-moi ton devoir!” Éclairages sur les cultures des adolescents à travers l’analyse du copiage en classe.

1. Du copiage comme perte de «l’intégrité morale» à la recherche ethnographique

Le thème du copiage en classe, à travers lequel je vais fournir quelques éclairages sur les cultures de l’adolescence (et donc sur la société dont elles font partie intégrante) a été essentiellement traité par la littérature américaine, et tout au plus en relation avec la réalité des universités (*colleges* et *universities*) et dans une perspective prescriptive du comportement «correct». Par exemple, Wotring¹ déplore le fait que ce qui était appelé “cheating” par un Baby Boomer, soit maintenant considéré comme “team-work” par un Millennial². L’inquiétude qui transparait porte sur l’accroissement possible de ce phénomène pour les implications éthiques qu’il comporte. L’approche de l’auteur, largement partagée par ceux qui s’occupent de cette thématique, apparaît plutôt idéologique, si nous prenons en considération par exemple, des expressions comme la suivante: “une compréhension de ces différences est essentielle pour la réalisation de la mission académique de promotion de l’intégrité”³. La plus grande partie des recherches a été réalisée à travers l’utilisation de questionnaires auto-administrés qui ont permis d’identifier, comme l’appelle par exemple McCabe⁴, le “serious test cheater”, “celui qui déclare avoir, occasionnellement ou à plusieurs reprises, copié sur un autre élève, au cours d’un devoir ou d’un examen, ou avoir utilisé du matériel non autorisé et des antisèches, ou encore d’avoir aidé quelqu’un à tricher dans un devoir ou à un examen”⁵. Dans les recherches, l’attention porte essentiellement sur “qui” est le “cheater”, autrement dit sur les soi-disant variables individuelles parmi lesquelles l’âge, le genre, le GPA⁶, la capacité à produire de la “neutralisation”, la participation à des activités extracurriculaires comme celles sportives, le type d’études suivies⁷. À ce propos, les hommes plus que les femmes, semblent se déclarer “cheaters”⁸, même si d’autres recherches démentent l’existence de différences significatives en la matière⁹. Les étudiants ayant un faible GPA (pour ceux de l’enseignement supérieur) et en général, étant moins brillants à l’école, ont tendance à l’être plus que ceux qui

¹ K. E. WOTRING, “Cheating in the Community College: Generational Differences among Students and Implications for Faculty” *Inquiry*, 12, 1, 2007, 5-13.

² Ceux nés entre 1982 et 2000, dont font également partie les filles et les garçons faisant l’objet de notre attention.

³ WOTRING *cit.*, p.5.

⁴ Il est un des responsables du Centre pour l’Intégrité Académique auprès de la Duke University, qui représente 250 *colleges*. D. L. MCCABE, F. PAVELA, “Ten (Updated) principles of integrity”, *Change*, 36, 3, 2004, 10-15.

⁵ D. L. MCCABE, L. K. TREVIÑO, K. D. BUTTERFIELD, “Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research”, *Ethics & Behavior*, 11, 3, 2001, p. 223.

⁶ Barème de diplôme.

⁷ D. L. MCCABE, L. K. TREVIÑO, “Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation”, *Research in Higher Education*, 38, 1997, 379–396.

⁸ M. L. SMITH, J. R. DAVIS, “An examination of student cheating in the two-years college”, *Community College Review*, 31, 2003, Retrieved June 12, 2005, from WilsonWeb database.

⁹ A. E. JORDAN, “College student cheating. The role of motivation, perceived, norms, attitudes and knowledge of institutional policy”, *Ethics and Behavior*, 11,3, 2001, 233-247.

réussissent mieux¹⁰. Les étudiants les plus habiles à produire des neutralisations se déclarent “cheaters” plus que ceux qui entrent en dissonance – pour reprendre le langage de Festinger¹¹ – entre l'estime de soi et la conscience de commettre une incorrection.

Beaucoup de ces recherches tentent d'expliquer “pourquoi” les étudiants de tous âges et de tous établissements confondus participent au “cheating”¹². Selon certains, cela est dû à une propagation diffuse de la perte progressive du sens éthique dans de la société où les intérêts individuels l'emportent au détriment de l'attention vers les autres¹³. D'autres attribuent cela au niveau élevé des examens¹⁴, au manque de soutien aux étudiants de la part des enseignants¹⁵, ou encore aux fortes attentes des familles¹⁶. Parmi les facteurs contextuels, McCabe met en évidence la perception de la sévérité des sanctions, le comportement frauduleux des pairs, leur désapprobation ou non face à ce comportement: “le comportement des pairs procure une sorte de soutien normatif à la tricherie”¹⁷.

Notre approche méthodologique étant bien différente nous nous focaliserons sur l'analyse – suivant en cela la tradition ethnographique – de ce qui se passe et sur comment les choses se passent dans leurs interactions entre les pairs quand les élèves copient en classe, de la façon dont les cultures des pairs se construisent autour du copiage, des conflits/synergies qui entrent en jeu entre les cultures des adultes et celles des adolescents à ce sujet.

Fixer l'attention sur le “copiage en classe” signifie observer la société à travers le précieux trou de la serrure. Cela va bien au-delà de l'optique traditionnelle de la sociologie de l'éducation qui s'intéresse au métier d'élève, car il s'agit de saisir le métier d'adolescent (voir le métier d'enfant¹⁸) dans la dynamique des deux moteurs simmeliens¹⁹. Dans l'analyse de “comment” les filles et les garçons copient en classe, nous verrons danser tantôt le moteur de l'impulsion de la société, tantôt celui de l'impulsion individuelle, s'entrelaçant et prenant corps dans la relation.

2. Les filles et les garçons racontent comment on copie en classe : la recherche

Le matériel utilisé ci-après pour les réflexions sur ce thème dans la perspective du métier d'adolescent provient surtout d'une recherche-action, effectuée à Turin, qui de 2008 à 2010, a concerné les filles et les garçons (23 en tout) d'une classe de lycée sociale. Au cours de cette intervention, j'ai analysé le matériel en cherchant à mettre en évidence la trame, à l'intérieur du groupe-classe, des différentes représentations des expériences communes. J'ai effectué personnellement les entretiens en profondeur pour lesquels j'ai eu recours à une position de type dialogique²⁰. L'attention pour l'autre a permis de me faire raconter des anecdotes plus que des appréciations sur les principes, de recueillir des récits plus que des informations. Le thème du

¹⁰ Toutefois, les recherches où l'on qualifie de “cheater” la majorité d'un groupe d'étudiants excellents, ne manquent pas. A. LATHROP, K. FOSS, *Guiding students from cheating and plagiarism to honesty and integrity. Strategies for change*, Englewood, CO, Libraries Unlimited, 2005.

¹¹ L. FESTINGER, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, Stanford University Press, 1957.

¹² P. S. STROM, R. D. STROM, “Cheating in middle school and in high school”, *The Educational Forum*, 71 2, 2007, 104-116.

¹³ C. H. SOMMERS, S. SATEL, *One nation under therapy. How the helping culture is ending self-reliance*, New York, St. Martin's Press, 2005.

¹⁴ D. CALLAHAN, *The Cheating Culture. Why More Americans Are Doing Wrong to Get Ahead*, Orlando, Harcourt, 2004.

¹⁵ C. PETERSON, M. E. P. SELIGMAN, *Character strengths and virtues: a Handbook and Classification*, New York, Oxford University Press and the American Psychological Association, 2004.

¹⁶ D. P. BAKER, G. K. LE TENDRE, *National differences, global similarities: World culture and future of schooling*, Stanford, CA, Stanford University Press, 2005.

¹⁷ D. L. MCCABE, L. K. TREVIÑO, “Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences”, *Journal of Higher Education*, 64, 1993, p.553.

¹⁸ R. SIROTA, “Le métier d'élève”, *Revue Française de Pédagogie*, 104, 1993, 85-108.

¹⁹ G. SIMMEL, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Berlin, Duncker & Humblot, 1908.

²⁰ S. LA MENDOLA, *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*, Torino, UTET, 2009

copiage, qui nécessitait de la part des adolescents de surmonter la méfiance entre générations, a également été abordé avec l'esprit de "prêter attention" aux différentes nuances avec lesquelles l'interviewé progressait dans son récit, et sans porter de jugement en tant qu'adulte. Comme cela se produit dans les entretiens dialogiques, l'autre a été considéré comme le Tu dans la relation, plutôt que l'objet de recherche auquel sont arrachées des informations.

Les enquêtes auxquelles j'ai fait référence jusqu'à présent se basent sur l'assertion préalable que les chercheurs doivent avoir une intention éducative à propos du copiage en classe, et cela pour former le citoyen de demain. L'attention de la sociologie de l'enfance aux enfants en tant que "present beings" plutôt que "future beings"²¹, et la perspective qu'elle a, plus encore que le domaine disciplinaire qu'elle occupe²², permet de traiter aussi ce thème d'une nouvelle façon. Ce sont les cultures des adolescents, considérées comme n'étant pas séparées de celles des adultes²³, qui se manifestent à travers les extraits d'entretien mentionnés ci-après.

3. Dynamiques relationnelles entre adolescents dévoilés par la pratique du copiage

Commençons par l'analyse au sein des cultures des pairs, pour réserver le paragraphe suivant à l'influence réciproque entre cultures des pairs et cultures des enseignants. L'analyse de la pratique du copiage met en lumière différents aspects des interactions dans le groupe des adolescents. En voici quelques-uns.

3.1 Être aidés par les copains, aider

Raïssa raconte les accords passés et les discussions entre copains pour élaborer des stratégies dans l'attribution des places avant un devoir écrit: qui est à côté de qui, la distance par rapport au bureau de l'enseignant, la proximité d'un mur ou d'un bord de fenêtre permettant d'obtenir des informations qui y sont laissées intentionnellement.

Allegra apporte des précisions sur le flux partant de celui qui aide vers celui qui est aidé et vice-versa.

Puis je lui ai demandé une chose, moi (...). Elle ne me la répétait pas. Elle s'est tournée. Ça m'a un peu mis en colère. Elle me dit: "Allegra, elle me regarde! [*la prof*] Je ne la savais pas [*la réponse*]...". (...). Je n'aime pas demander les choses aux autres, j'ai l'impression de dépendre d'une personne... Ça m'agace.

Par contre, elle ajoute:

J'aime bien qu'on me demande mon aide (...) je me sens importante. Ça veut dire que tu penses que je sais les choses [*Allegra*].

Les propos d'Allegra semblent mettre en lumière des problèmes plus complexes qui ne se limitent pas à la distinction entre le "copiage passif" et le "copiage actif"²⁴: dans les deux cas, un consensus opérationnel est nécessaire. À travers une sorte de "self-looking-glass"²⁵ la jeune fille reconnaît à elle-même l'estime que les autres lui accordent, tandis que le flux communicatif ne fonctionne pas dans l'autre direction. La situation dans laquelle c'est elle qui doit demander

²¹ C. MONTANDON, F. OSIEK, *L'éducation du point de vue de l'enfant*, Paris, L'Harmattan, 1997.

²² voir R. SIROTA, "Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux?" in R. SIROTA (sous la dir. de) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, PUR, Rennes, 2006, 13-34.

²³ W. CORSARO, *Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 2005.

²⁴ J. EISENBERG, "To cheat or not to cheat: effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes", *Journal of Moral Education*, 33: 2, 2004, 163-178.

²⁵ C. H. COOLEY, *Human Nature and the Social Order*, Glencoe, the Free Press, 1902/1956.

engendre de grosses tensions entre elle et sa copine à qui elle s'adresse: l'équilibre est délicat dans la danse de l'interaction qui nécessiterait de savoir attendre le bon moment, attendre, ne pas être pressé, ne pas trop demander, mais en même temps, faire comprendre que l'on a besoin d'aide, et ainsi de suite. Il n'y a rien de passif, comme nous le disions, pas même dans le fait de souffler la solution à un camarade de classe, en italien en langage familier, dans le fait de "filer sa copie" (en référence à un devoir écrit).

Paola, qui n'a pas besoin de l'aide des autres mais qui "file sa copie", est elle aussi contente de le faire:

D'un côté... d'un côté c'est super que les gens comptent sur toi, entre guillemets, c'est beau. Dans le sens que je vois qu'ils me demandent toujours les choses [Paola].

Dans son cas, rares sont les situations où elle a besoin d'être aidée.

3.2 Cohésion du groupe-classe et codes de la culture des adolescents

Raïssa nous donne quelques détails supplémentaires sur les caractéristiques de cette danse interactive.

"Maintenant il y a le devoir! Tu dois m'aider pour tout!" (...). Oreille: réponse A; nez: réponse B. On invente toutes sortes de trucs (...). Béatrice (...) frappe sa table avec ses ongles... si elle a besoin d'aide... (...). On se souffle les réponses, copier avec les anti-sèches, déjà moins. (...) Il arrive que l'on souffle une mauvaise réponse (...). On ne se fâche pas pour ça. Pour ça [*le copiage*] on est très solidaires! On s'aide sans problème! Ça se fait aussi avec des personnes que l'on ne connaît pas très bien! Ton meilleur copain te passe tout, si c'est quelque chose de rapide. S'il doit te passer une formule de mathématiques, par exemple, ce qui prend plus de temps, il a moins envie de le faire. Mais il peut le faire quand même. "Je te le passe à la fin du devoir!" Et il le fait, mais il te le passe seulement dix minutes avant la fin. Et tu as quand même le temps de faire l'exercice; en attendant, tu continues à faire le reste (...) [Raïssa].

Raïssa met en évidence la solidarité dans le copiage, même entre ceux qui ne sont pas "vraiment copains", dévoilant aussi plusieurs codes communicatifs construits spécialement pour s'aider durant les devoirs en classe. Malgré la diffusion des dispositifs technologiques parmi les adolescents (exception faite pour quelques récits sur l'utilisation du téléphone portable faite par quelqu'un), les vieux systèmes de communication semblent encore prévaloir dans le copiage en classe.

Paola apporte un éclairage sur le fait de "passer son devoir" qui suit des dynamiques bien précises car l'espace-temps de l'évaluation se situe sur la ligne de continuité des interactions précédentes, n'étant pas suspendu dans le vide relationnel.

Cela m'agace à partir du moment où tu en profites, dans le sens qu'à chaque devoir en classe tu, on ne se dit jamais bonjour, et à chaque devoir tu trouves le moyen de venir à côté de moi ou des choses comme ça (...). Cela m'est arrivé (...) et je l'ai envoyé promener, moi, je dis ce que je pense [Paola].

En cela, elle nous montre une modalité communicative moins répandue et indifférenciée que celle exposée par Raïssa.

3.3 "Filer son devoir" comme expression de pro-socialité

Comme nous l'avons vu, dans le *main stream* des recherches sur le copiage, l'inquiétude pour l'intégrité de l'éthique qui disparaîtrait dans ce type de "comportement" ou mieux, dans cette façon d'agir des acteurs, prédomine. Toutefois, les entretiens effectués au cours de cette recherche font



Enfance & Cultures

OCTOBRE Sylvie et SIROTA Régine (dir)

Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication –

Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes,

9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010

<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>

également la lumière sur d'autres aspects au moins complémentaires aux autres: les fonctions de coopération exprimées dans ces "passages" et les éléments de pro-socialité qu'ils véhiculent à l'intérieur des cultures spécifiques des pairs .

Chacun à ses ... Moi, je ne sais pas pourquoi, ils m'ont prise pour l'affiche ambulante, dans le sens que je dois constamment souffler. Chaque fois que quelqu'un est appelé, ils me font me déplacer aux places stratégiques car comme ça, ils peuvent voir mon visage. En effet, durant les interrogations, je change de place comme par magie (...). De temps en temps, ça me casse les pieds parce que je n'en ai pas envie (...). Mais si je peux aider... (...). Quand c'est comme ça, je dis "je te le dis après, je te l'explique après". Si je vois que c'est une chose que quelqu'un ne se rappelle pas et que cette personne doit être interrogée, je le lui dis... De ce point de vue là, je ne suis pas si égoïste que ça, si je peux aider, je le fais [Paola].

Paola ne souffle pas les réponses par crainte d'être traitée d'"égoïste"²⁶ par les autres, mais plutôt pour le sens de responsabilité envers un copain en difficulté, qui la pousse à accomplir un acte de générosité.

Parfois, il m'est arrivé de ne pas pouvoir terminer mon devoir parce que j'étais en train de souffler la réponse à une copine – au hasard [*sa meilleure amie*] – pour qu'elle puisse avoir la moyenne. Mais au moins, elle a eu la moyenne et j'étais contente pour elle [*elle rit*] [Paola].

Paola renonce à terminer son devoir pour aider sa copine en difficulté. Elle était consciente qu'elle risquait d'avoir une mauvaise note à cause de cela, mais elle savait aussi que son amie avait de plus grandes difficultés qu'elle. Ce que nous raconte cette jeune fille est emblématique de valeurs que, plus que "collectivistes" (comme sont nommés ainsi dans une certaine littérature des pays de l'Est²⁷ et d'Israël²⁸), je définirais "communautaires" (dans le sens de construction des réseaux familiaux et amicaux) ou "coopératifs". La compétitivité fait en sorte que l'échec de l'autre est un succès pour moi et vice versa; dans la coopération, au contraire, le succès de mon camarade de classe est un succès aussi pour moi. L'idée est que l'on ne peut pas arriver au succès seul. Dans les techniques de *Cooperative Learning* toute l'activité didactique est organisée de manière à valoriser et à favoriser le développement de la pro-socialité, aussi parce que cela a des retombées en termes non seulement sociaux et affectifs, mais également dans l'apprentissage-même.

3.4 Modalités individualistes ou sens de la justice?

Lara exprime, par contre, son refus catégorique d'aider ses camarades qui l'interpellent durant les évaluations en classe. Dans la danse de mémoire simmelienne entre impulsion individuelle et impulsion sociétale, la première semble prédominer. Sur le problème du copiage, Lara entre en relation avec ses camarades de classe en adoptant une modalité très personnelle et peu partagée.

La classe scolaire est la même que celle de Raïssa, qui comme nous avons vu, nous présente un scénario dans lequel tout le monde est solidaire durant les devoirs surveillés. En revanche, Lara nous montre une représentation bien différente de cette réalité.

²⁶ Selon EISENBERG, *cit.*, qui a conduit une recherche en Israël avec des collégiens de 12-14 ans, celui qui ne copierait pas durant une évaluation est considéré comme un "sucher" (un "idiot") et celui qui ne laisserait pas un copain copier est un "égoïste".

²⁷ par exemple J. R. MAGNUS, V. M. POLTEROVICH, D. L. DANILOV, A. V. SAVVATEEV, "Tolerance of Cheating: An Analysis across Countries", *The Journal of Economic Education*, 33, 2, 2002, 125-135.

²⁸ EISENBERG, *cit.*

Moi, j'en suis incapable. Je ne l'ai jamais fait (...). Au pire, il m'est arrivé d'écrire une date sur mon (...) poignet.. (...) Toutes mes bonnes notes, je peux dire que c'est grâce à mon travail et à personne d'autre. Je n'aiderais pas les autres ni ne me ferais aider par les autres. Quand j'entends que l'on m'appelle, je ne me retourne pas. Il est hors de question que je risque de me faire annuler mon devoir ou d'avoir une mauvaise note à cause d'un imbécile qui n'a pas étudié! [Lara].

Lara ne veut pas se mettre en danger personnellement pour aider ceux qui, selon elle, n'ont pas fait l'effort d'étudier. Ses modalités relationnelles semblent répondre à une morale de type individualiste (voir le processus de socialisation selon Parsons, qui évolue du collectif vers l'individuel²⁹), dans lequel son sens des responsabilités s'exprime à travers son refus des sollicitations qui lui sont adressées.

Ils m'appellent: "La! La! [abréviation de Lara] Cela m'agace! (...) Pourquoi est-ce que je devrais te donner des informations si tu n'as pas étudié? (...) Pour ça, je ne me laisse pas faire. Je me rappelle que déjà à l'école primaire, les enfants copiaient tout et qu'après ils étaient félicités par les institutrices! "Très bien! Voici le meilleur élève de la classe!" Merci! [Lara].

Lara arrive à faire partie de cette classe en traînant derrière soi des représentations de torts subis dans les précédents parcours scolaires. C'est aussi pour cette raison qu'elle ne veut pas perpétuer ce qu'elle pense être des modalités malhonnêtes. Et dans cette intention, elle ne se laisse pas égratigner par la culture solidariste dominante du groupe d'adolescents auquel elle appartient.

4. Les cultures des adolescents/ les cultures des adultes

Nous verrons ci-après, d'autres aspects de l'interaction mis en lumière par l'analyse des pratiques du copiage, cette fois dans la relation entre enseignants et adolescents-étudiants.

4.1 La construction des réputations réciproques

Les cultures des adolescents ne sont pas séparées de celles des adultes; les unes et les autres exercent une influence réciproque. Avec eux, se pose la même question qu'avec les enfants. Dans l'approche de Corsaro³⁰ non seulement les cultures des adultes transforment celles des enfants, mais ces dernières influencent également les premières. Dans l'approche de James et d'autres³¹, l'enfant considéré dans ce sens comme "tribal", vit dans un monde disjoint de celui des adultes. Je crois qu'il n'existe pas un "adolescent tribal" qui fasse partie d'une tribu indépendante, séparée de celle des adultes, dans le cas présent, de celle des enseignants.

A cet égard, je cite le récit de Bruna qui raconte l'interaction entre elle et la légendaire Madame Fouettard, qui s'était taillé la réputation de "dame de fer" de l'établissement scolaire.

Hier matin, j'ai failli me faire prendre et ça m'a fichu un sacré coup. Parce que je suis arrivée à l'école avec des manches qui descendaient jusqu'au bout des doigts alors qu'on était au mois de mai et qu'il faisait chaud et que j'avais écrit des choses sur mes mains. La professeure, qui n'est pas née de la dernière pluie, me dit: "Mesdemoiselles, remontez vos manches!" Moi, je suis devenue blanche comme un linge et j'ai commencé à avoir des sueurs froides. J'ai fait semblant de rien. Pendant qu'elle distribuait les feuilles, je me démenais pour effacer ce que j'avais écrit sur ma main. Et à la fin, figure-toi que j'ai eu plus que la moyenne en n'ayant pas triché. Tu ne peux pas te permettre de "rouler" Madame Fouettard, c'est impossible! Même si elle pense que j'ai triché! Elle

²⁹ T. PARSONS, *The Social System*, Free Press, Glencoe 1951.

³⁰ W. CORSARO, *cit.*

³¹ A. JAMES, C. JENKS, A. PROUT, *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press, Cambridge, 1998.

m'a rendu ma copie en me disant: "Bah!, [nom] sans commentaire!" (...) "Mais admettons que j'aie triché, je mérite ma note, ça veut dire que j'ai réussi à la feinter, j'ai assuré!" [Bruna].

D'après le récit que fait Bruna, ce qui frappe au début, c'est la tension qui dans l'interaction avec l'enseignante, comporte le "risque", le plaisir d'essayer de dépasser ses limites³². Ensuite, ses propos trahissent l'estime qu'elle porte à son enseignante qui comme dans un jeu à deux, a le rôle du cerbère, devant démontrer qu'elle est à la hauteur de la situation. Ce jeu pour la construction des réputations réciproques fait penser à des interactions étudiées dans les années soixante-dix et quatre-vingts par les chercheurs interactionnistes de la soi-disant Nouvelle Sociologie de l'Éducation Anglaise. Un enfant parlait avec mépris de son enseignant qui, dans sa négociation entre lui et la classe, n'était même pas capable de faire respecter ce qu'il-même avait dit³³.

Pour revenir à Bruna, elle, de son côté, elle tient tête au défi de manière drôle, en retournant la situation à la fin de l'échange interactif. Bien qu'elle n'ait pas réussi à copier, elle demande à l'enseignante tant redoutée de lui reconnaître ses qualités à le faire – du moment que cette dernière est convaincue d'avoir été dupée – (nous reviendrons plus tard sur le thème du copiage comme habileté). Il semble que nous assistions à la tension entre deux cavaliers qui reconnaissent la valeur de l'adversaire et qui, pour cela, le respectent.

Évidemment, l'impossibilité, la difficulté, la facilité, tout comme les modes d'exécution du copiage, sont étroitement liés au type de relation construite entre les élèves et l'enseignant qui est face à eux.

Marzia, par le ton de sa voix et par son regard qui accompagne son récit sur sa façon de copier en classe avec le remplaçant de sciences sociales, exprime le peu d'estime qu'elle nourrit à l'égard de cet enseignant qui ne dit rien même quand le copiage est évident, ceci afin de maintenir sa tranquillité et d'éviter de gérer la confrontation directe avec les étudiants.

Avec cet "énergumène" donc... (...) J'avais toutes mes prises de notes, en fait, j'avais mon cahier dessus et je copiais. Où est cette question? Et puis je demandais aussi aux autres: "Où est cette question? Vous l'avez trouvée? Tu sais répondre?" [Marzia].

Pour enseigner, il est nécessaire non seulement d'avoir des connaissances sur la matière et des compétences didactiques, mais également de faire preuve de capacités relationnelles. Dans le cas cité précédemment, le collègue préfère "pour préserver sa tranquillité" faire semblant de ne "s'apercevoir" de rien. La question des compétences relationnelles des enseignants pourrait se résumer en posant la nécessité d'affiner la capacité de prêter attention à "ce qui se passe et à comment cela se passe"³⁴, ce qui l'amène presque à devenir un ethnographe de sa classe et dans son école.

4.2 Style dialogique dans la relation entre les adolescents et l'enseignant

La question du respect réciproque entre enseignants et élèves, central dans la tradition interactionniste³⁵ est fondamentale aussi dans le thème spécifique du copiage en classe.

Je cite, à cet égard, des extraits d'entretiens réalisés dans une recherche sur le sujet, effectuée en Croatie.

³² S. LA MENDOLA, "Il senso del rischio", in Diamanti I., *La generazione invisibile*, Il Sole 24 Ore, 1999, 173-218.

³³ S. DELAMONT, *Interaction in the class-room. Contemporary sociology of the school*, London, Methuen, 1976.

³⁴ C'est le questionnement avec lequel l'ethnographe procède en classe, comme cela a été mis en évidence aussi dans C. POLE, M. MORRISON, *Ethnography for Education*, Glasgow, Open University Press, 2003.

³⁵ voir les recherches classiques de D. H. HARGREAVES, *Interpersonal Relations and Education*, London, Routledge & Kagan 1975; Delamont cit; M. Hammersley, P. Woods, *The Process of Schooling. A Sociological Reader*, London, Routledge & Kagan Paul, 1976.

J'admets ne pas éprouver un sens de culpabilité parce que les enseignants, eux non plus, ne font pas des choses correctes. (...) Il y a des cours où je n'ai jamais triché par respect pour l'enseignant³⁶.

La co-construction d'un climat de confiance réciproque, d'un "accord" formatif (à mon avis, terme plus approprié que "pacte" formatif, connu dans les travaux de pédagogie) entre les enseignants et leurs élèves dans une perspective dialogique dans laquelle l'autre acteur de la relation est un «Tu» et non un «il»³⁷ est la meilleure force de dissuasion contre le copiage, contre la tentative de tricher sur l'autre. Il s'agit de dépasser la représentation rigide des interactions, qui prescrit l'existence dans le sens goffmanien d'une arrière-scène où les secrets sont sauvegardés, et d'une rampe où un scénario est mis en scène pour obtenir un certain effet sur le public. Si la représentation est construite de cette façon, inévitablement cela implique aussi que les élèves adoptent dans le secret de l'arrière-scène, des stratégies pour copier à l'insu des enseignants. Au contraire, en se représentant soi-même d'une manière différente et en donnant lieu à une relation dialogique, de réciprocité ("relation est réciprocité"³⁸), le copiage n'a simplement plus de raison d'être. C'est l'adhésion à une hétéro-norme qui le rend répréhensible ou bien la volonté de résister à la tentation d'enfreindre un impératif moral (le fruit lui aussi d'une construction sociale) qui pousse à l'accomplir.

Le plus souvent, le copiage est, de toute façon, considéré par les étudiants interviewés, comme une "misconduct"³⁹, l'infraction à une convention sociale plus qu'à une règle morale.

Ça n'est pas franchement grave, selon moi [Bruna].

Cette affirmation explicite de Bruna, semble résumer une vision largement partagée par les autres élèves. De récentes recherches italiennes⁴⁰ sur de vastes échantillons nationaux ont montré que le phénomène du copiage en classe augmente de la première du collège (23%) à la dernière année du lycée (65%), parallèlement à la diminution du sens de culpabilité relatif à cet acte. Toutefois, ici, plutôt que d'attribuer ces résultats essentiellement à l'affaiblissement du sens de l'éthique qui se propage dans la société, d'autres lectures possibles peuvent être fournies.

Revenons maintenant à la question du type de relation qui est construite entre les adolescents en classe et leurs enseignants. "La qualité de la relation avec les enseignants est le meilleur indicateur du sens d'appartenance à l'école" et en conséquence, elle est en amont du phénomène du copiage⁴¹. A cet égard, Strom⁴² identifie plusieurs modalités, aussi pratiques, mais qui sont en réalité l'expression d'une didactique co-construite avec les élèves, qui sont utilisées comme force de dissuasion.

Pour revenir à notre matériel de recherche, après le parcours d'un an et demi de travail au sein d'une recherche-action visant à promouvoir une relation dialogique avec ses élèves⁴³, l'enseignante-chercheur reçoit (parmi ceux des autres élèves) ce petit mot de salutations.

³⁶ O. Rujoiu, "Academic Dishonesty: Copy-Paste Method. Shame and Guilt among Romanian High School Students", *Revista română de comunicare și relații publice*, 11, 2 16, 2009, 45-63, p. 57.

³⁷ M. BUBER, *Ich und Du*, Gerlingen, Lambert, 1923/1994.

³⁸ BUBER *cit*, p. 63.

³⁹ M. HRABACK, A. VUJAKLIJA, I. VODOPIVEC, D. HREN, M. MARUS'IC, A. MARUS'IC, "Academic misconduct among medical students in a post-communist country", *Medical Education* 38, 276-285, 2004.

⁴⁰ M. DEI, "Devianza e fair play tra i banchi di scuola. La socializzazione del compito in classe", *Studi di Sociologia*, 4, 2007, 435-465, M. DEI, "La devianza dei piccoli. Pratiche e rappresentazione del copiare in classe tra gli alunni della scuola secondaria di primo grado e della V elementare", *Sociologia del diritto*, 1, 2009, 149-182.

⁴¹ T. B. MURDOCK, N. M. HALE, M. J. WEBER, "Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations", *Contemporary Educational Psychology*, 26, 2001, p. 100.

⁴² P. S. STROM, R. D. STROM, *cit*.

Bonjour, je pense que vous avez reconnu mon écriture ☺. Je voulais seulement vous remercier pour ces deux années (plus exactement...1 AN ET DEMI) passées ensemble. J'ai beaucoup appris avec vous et j'espère que vous reviendrez très bientôt!!! Je voulais aussi vous dire que je n'avais pas l'intention de vous "TROMPER" en regardant cette feuille... je suis désolé si vous avez pensé cela!!! Je vous souhaite plein de bonheur... AU REVOIR!
GROSSE BISE!!! [Ludovico, petit mot anonyme].

L'épisode auquel Ludovico fait allusion, lui qui est considéré comme le vrai champion de la classe en matière de copiage, s'était produit il y a environ un mois, au cours d'un devoir surveillé avec l'enseignante-chercheur. Or le contenu et les modalités du message de Ludovico semblaient réparer son manquement à cette relation basée sur le respect réciproque, sur le travail de coopération élaboré avec l'enseignante considérée comme une alliée.

5. En conclusion, copier serait-ce une habileté, une nécessité, une qualité ?

Plus que formuler de véritables conclusions, nous soulèverons ci-après des questions, en partie également déconcertantes par rapport au *main stream*, qui ouvrent le débat et qui incitent à approfondir la recherche.

5.1 Copier : une habileté ?

Intéressons-nous de plus près au copiage pour comprendre s'il implique des compétences et une habileté particulières.

Moi, je n'arrive pas à copier. Mis à part que je n'aime pas ça. Dans le sens que le temps utilisé pour faire les anti-sèches, autant l'utiliser à étudier [Paola].

Paola étudie très facilement: elle dit qu'une demi-heure lui suffit pour se rappeler les choses. Tout compte fait, c'est moins fatigant pour elle d'étudier que de préparer les anti-sèches.

Si tu n'étudies pas, tu peux bien avoir écrit tout ce que tu veux sur toi, sur un bout de papier, cela ne te servira à rien (...). Trois mots, un mot, aident à faire un discours (...). Si tu n'as pas étudié, on peut te mettre une photocopie sous le nez, tu ne sauras même pas où aller les chercher, cela ne te servira à rien parce que tu ne sais pas. [Bruna].

Bruna, en revanche, a une vision différente des choses: le travail que nécessite la préparation des anti-sèches en vue de l'évaluation écrite, l'aide à mémoriser les cours. Elle est convaincue que pour pouvoir copier, il faut connaître le sujet. Son credo est: "On apprend en copiant!"

5.2 Copier : une nécessité?

Au cours de l'année et demie durant lesquelles elle a fréquenté le lycée classique (pour ensuite abandonner) Oana était réputée parmi ses camarades de classe pour son habileté à copier même dans les situations les plus improbables⁴⁴. Elle y arrivait même avec le livre ouvert et bien visible,

⁴³ Il s'agit du travail effectué avec une classe de troisième au lycée, devenue ensuite quatrième de lycée social (qui ne prévoyant pas l'étude du latin, sélectionne des élèves avec une note basse ou moyenne à la sortie du collège) de Turin. Les étudiants sont au nombre de 23 (4 garçons et 19 filles). Dans la classe, on dénombre un garçon et une fille avec un handicap, six immigrés de première génération; une fille ayant séjourné dans un centre d'accueil pour mineurs; les autres élèves, excepté un, sont issus de familles méridionales ayant, en général, un faible niveau socio-culturel.

⁴⁴ Matériel rassemblé durant l'année scolaire 2008/09. Il s'agit d'une jeune fille roumaine dont la famille dispose de faibles possibilités économiques et culturelles, inscrite au lycée classique, considéré comme le sélectif et le plus prestigieux, réputé pour les études humanistes et faisant office de tremplin vers une mobilité sociale ascendante.

sans céder à la panique; aucun enseignant ne semblait s'en apercevoir et aucun camarade de classe n'avait montré son irritation pour cela. Presque les deux tiers de ses camarades de classe suivaient des cours de soutien de latin et de grec déjà depuis le début de l'année, les uns pour atteindre la moyenne, les autres pour la maintenir. Les plus chanceux pouvaient compter sur l'aide de leurs parents enseignant cette discipline ou du moins, qui avaient fréquenté le lycée classique; les autres – la plupart – s'adressaient à des professeurs particuliers. Oana avait développé comme forme de résilience pour arriver à surnager dans la jungle de ses difficultés scolaires, une grande habileté à copier, car elle n'avait pas la possibilité d'être aidée par ses parents et encore moins de prendre des leçons particulières (voir aussi la corrélation établie par Eisenberg⁴⁵ entre aliénation de l'élève et propension à copier).

5.3 Copier : une qualité?

Si nous nous inspirons de l'histoire d'Oana qui a dû apprendre à se débrouiller pour garder la tête hors de l'eau, on peut se demander, de façon un peu provocatrice, si le copiage ne peut pas aussi être une qualité.

D'autres argumentations tendent également à confirmer cette hypothèse.

L'article intitulé "Conquering by Copying", paru récemment sur *Science*⁴⁶ qui insiste sur l'importance de cette habileté pour obtenir le succès, comme le démontrent plusieurs biographies illustres, a fait couler beaucoup d'encre. Au-delà des perplexités qu'il suscite, il soulève indubitablement encore une fois la question de la nécessité de reconsidérer les parcours de formation scolaires assez peu efficaces pour préparer à la vie, surtout à celle actuelle. Cela crée souvent un décalage entre ce qui tient vraiment à cœur aux adolescents et qui pourrait réellement les armer pour affronter la vie, et ce que les enseignants doivent leur transmettre à travers l'institution scolaire. Il faut peut-être revoir la question des différentes habiletés et compétences que les adolescents ont besoin de se construire, en termes de développement d'un apprentissage de second niveau, de capacité d'apprendre à apprendre (le deutéro-apprentissage dont parle Bateson⁴⁷) et aussi prendre en compte des aspects affectifs, émotionnels, relationnels, etc.

Le thème du copiage envisagé comme une possible qualité, soulève d'autres questions qui font intervenir des éléments de comparaison au niveau international, auxquels nous ferons seulement allusion. Le modèle américain, souvent considéré par les chercheurs italiens⁴⁸, mais pas seulement (voir les recherches effectuées dans des pays de l'ex-URSS⁴⁹), comme un modèle de vertu pour la faible propension à copier qui le caractérise, en plus d'être un mythe peu fidèle à la réalité du terrain (et nombreuses sont les études qui le démontrent), court également le risque de ne pas donner un éclairage sur les ombres de cette moins grande propension à copier (présumée, du moins). L'idée qui s'était répandue durant ces dernières décennies, était que la culture américaine était imprégnée d'un plus grand sens civique: les devoirs surveillés se seraient déroulés sans même la présence de l'enseignant, convaincus du fait que si quelqu'un avait copié, un des ses camarades de classe l'aurait dénoncé⁵⁰. Les raisons profondes de cette tendance pourraient se dissimuler plutôt dans la forte compétitivité caractérisant ce système, c'est pourquoi celui qui prend de l'avance en copiant, diminue automatiquement les chances des autres, par exemple d'accéder à des universités prestigieuses. Beaucoup de familles américaines commencent déjà avec l'école maternelle, à penser aux meilleurs parcours qui pourraient permettre à leur progéniture d'accéder à des universités prestigieuses, perdant ainsi de vue la valeur du temps présent que les enfants sont en train de vivre,

⁴⁵ EISENBERG, *cit.*

⁴⁶ E. PENNISI, *Science*, 2010, 328, 5975, 165-167.

⁴⁷ G. BATESON, *Steps to an Ecology of Mind*, Chicago, Philadelphia, Chandler Publishing Company, 1972.

⁴⁸ par exemple A. PARISI, "Compagni che copiano", *il Mulino*, 3, 1991, 91-10.

⁴⁹ comme J. R. MAGNUS, V. M. POLTEROVICH, D. L. DANILOV, A. V. SAVVATEEV, *cit.*

⁵⁰ PARISI, *cit.*



Enfance & Cultures

OCTOBRE Sylvie et SIROTA Régine (dir)

Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication –
Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes,
9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010

<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>

future beings plutôt que *human beings* (perspective fortement remise en cause par l'ensemble des travaux réalisés sur la sociologie de l'enfance et de l'adolescence).

De cette façon, Isabel⁵¹ illustre avec peu de mots significatifs les raisons de cette plus faible propension américaine au copiage en classe:

Ton camarade de classe est ton *competitor*, pour cette raison, s'il copie, quelqu'un le dénonce à l'enseignant [Isabel].

Au contraire, si l'organisation performative qu'adoptent en général les lycées ne change pas, l'attention pour les copains de classe en difficulté durant le déroulement d'un devoir surveillé, au risque d'en payer personnellement les conséquences, pourrait être un signal fort de l'existence d'un esprit communautaire et coopératif – qui n'est pas détestable, bien au contraire – au sein des cultures des adolescents. L'intention de cette recherche a été celle de mettre en évidence également ce qui n'apparaissait pas, les aspects parfois négligés par les travaux portant sur cette thématique.

Chaque élément, dans une logique taoïste, contient aussi son contraire. Lorsque l'on copie ou que l'on laisse copier en classe, il peut aussi y avoir en partie, un signe de générosité.

Citer cet article :

Antonietta Migliore, « « Passe-moi ton devoir ! ». Éclairages sur les cultures des adolescents à travers l'analyse du copiage en classe », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/migliore.pdf>, Paris, 2010.

⁵¹ Mère américaine qui vit en Italie depuis de nombreuses années après avoir étudié aux États-Unis.