

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE CORRÉLATIONNELLE DES PERCEPTIONS ET DES PRATIQUES
DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE À
L'ÉGARD DU PLAGIAT CHEZ LES ÉLÈVES AU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARTIN HUTCHISON

FÉVRIER 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Nemo pervenit qui non legitime certaverit

(Arturo Pérez-Reverte)

REMERCIEMENTS

Bien que la réalisation d'un projet de recherche et la rédaction d'un mémoire constitue un périple qu'on entreprend seul, il n'en reste pas moins que pour y parvenir, l'apport de nombreuses personnes est nécessaire. Aussi, je me dois de remercier mon directeur de recherche, M. Christian Bégin, sans qui ce projet n'aurait jamais abouti. Sa patience, sa générosité et sa capacité à m'aider à pousser ma réflexion toujours plus loin ont été pour moi des atouts inestimables. Je remercie aussi Mme Marie-Christine Beaudry et Mme Geneviève Messier pour leurs commentaires et leurs corrections justes et pertinents. Je tiens aussi à remercier M. Normand Brodeur de la FEEP pour son aide et son soutien logistique pour la collecte de données, ainsi que mon ami Maxime Paquet, sans qui je me serais certainement perdu quelque part dans les méandres des analyses corrélationnelles.

Je remercie aussi ma famille, et plus particulièrement mes deux filles adorées, Abrielle et Juliette. Votre amour, vos rires et vos câlins ont été pour moi une source intarissable de motivation. J'ai commencé ce projet avant votre naissance, et voilà que je le termine alors que vous devenez de magnifiques grandes filles. Vous êtes ma lumière, et je ne n'aurais jamais cessé de vous aimer et de m'émerveiller devant le plus cadeau que m'aura fait la vie.

Finalement, je tiens à remercier l'étudiante qui, il y a de cela plusieurs années, a plagié les notes de cours de mon ami Louis Cournoyer dans un travail universitaire. C'est grâce à elle que j'ai commencé à m'intéresser au phénomène du plagiat.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiii
RÉSUMÉ	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'importance du plagiat à l'école.....	4
1.2 Le plagiat à l'école	6
1.3 Plagiat, Internet et technologies de l'information et des communications.....	8
1.4 Le plagiat au secondaire	14
1.5 Perceptions des enseignants à l'égard du plagiat	15
1.6 Pratiques des enseignants à l'égard du plagiat	17
1.7 Absence du concept de plagiat dans les programmes de formation au Québec.....	21
1.8 Questions de recherche.....	23
1.9 Objectifs de la recherche	25
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	27
2.1 Histoire du plagiat	27
2.2 Les différentes formes de plagiat	28
2.2.1 L'utilisation partielle ou complète d'une production.....	31
2.2.2 La paraphrase de textes et d'idées.....	33
2.2.3 La collusion.....	34
2.2.4 L'autoplégat	35
2.3 Définition problématique du plagiat.....	36
2.4 Plagiat et tricherie.....	39

2.5	Le plagiat comme phénomène culturel et linguistique.....	41
2.6	L'intentionnalité	44
2.7	Définitions conceptuelles	48
2.7.1	Le plagiat.....	48
2.7.2	Les perceptions	49
2.7.3	Les pratiques enseignantes.....	49
2.7.4	Les relations « perceptions/pratiques ».....	51
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		53
3.1	Type de recherche.....	53
3.2	Population et échantillon	54
3.3	Instrument de collecte de données.....	57
3.3.1	Le questionnaire.....	58
3.3.2	Validation du questionnaire	62
3.4	Déroulement de la collecte de données	65
3.5	Analyses des résultats.....	67
3.6	Considérations éthiques.....	68
CHAPITRE IV ANALYSE DES RÉSULTATS		70
4.1	Analyse des résultats pour la première sous-question de recherche.....	70
4.1.1	Les perceptions de l'intentionnalité	71
4.1.2	Les perceptions des responsabilités des élèves	72
4.1.3	Les perceptions des responsabilités des enseignants	73
4.1.4	Les perceptions des facteurs sociodémographiques.....	76
4.1.5	Les perceptions de la prévention du plagiat.....	77
4.1.6	Les perceptions à l'égard des sanctions	79
4.1.7	Les perceptions de la gravité des formes de plagiat.....	80
4.2	Analyse de résultats de la deuxième sous-question de recherche	83
4.2.1	Corrélations entre les perceptions de l'intentionnalité et les caractéristiques des enseignants.....	84
4.2.2	Corrélations entre les perceptions des responsabilités des élèves et les caractéristiques des enseignants	85
4.2.3	Corrélations entre les perceptions des responsabilités des enseignants et les caractéristiques des enseignants	86
4.2.4	Corrélations entre les perceptions des facteurs sociodémographiques influents et les caractéristiques des enseignants	87

4.2.5	Corrélations entre les perceptions de la prévention du plagiat et les caractéristiques des enseignants.....	88
4.2.6	Corrélations entre les perceptions des sanctions et les caractéristiques des enseignants.....	90
4.2.7	Corrélations entre les perceptions de la gravité des formes de plagiat et les caractéristiques des enseignants	91
4.3	Troisième sous-question de recherche.....	96
4.3.1	Les pratiques enseignantes de prévention dans les cours de français	96
4.3.2	Les pratiques enseignantes de prévention en général	97
4.3.3	Les expériences et pratiques enseignantes des sanctions.....	100
4.4	Analyse des résultats pour la quatrième sous-question de recherche.....	103
4.4.1	Corrélations entre les pratiques enseignantes de prévention dans les cours de français et les caractéristiques des enseignants	104
4.4.2	Corrélations entre les pratiques enseignantes de prévention en général et les caractéristiques des enseignants.....	105
4.4.3	Corrélations entre les pratiques enseignantes de sanctions et les caractéristiques des enseignants.....	106
4.5	Question de recherche principale	107
4.5.1	Corrélations entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques enseignantes de prévention dans les cours de français.....	108
4.5.2	Corrélations entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques enseignantes de prévention en général.....	118
4.5.3	Corrélations entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques enseignantes liées aux sanctions imposées aux élèves plagiaires	130
CHAPITRE V INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		138
5.1	Interprétation des résultats pour la première sous-question de recherche.....	138
5.1.1	Les perceptions de l'intentionnalité	139
5.1.2	Les perceptions à l'égard de la responsabilité des élèves	140
5.1.3	Les perceptions à l'égard des responsabilités des enseignants	143
5.1.4	Les perceptions à l'égard des facteurs sociodémographiques influents	145
5.1.5	Les perceptions de la prévention du plagiat.....	147
5.1.6	Les perceptions des sanctions	148
5.1.7	Les perceptions de la gravité des formes de plagiat.....	151
5.2	Interprétation des résultats pour la deuxième sous-question de recherche.....	153
5.2.1	Corrélations entre l'âge et l'expérience en enseignement des enseignants, et leurs perceptions.....	153

5.2.2	Corrélations entre l'expérience des enseignants dans la gestion de cas de plagiat chez les élèves et leurs perceptions	156
5.2.3	Corrélations entre le niveau de scolarité des enseignants et leurs perceptions	158
5.2.4	Corrélations entre le cycle d'enseignement des enseignants et leurs perceptions	158
5.3	Interprétation des résultats pour la troisième sous-question de recherche	159
5.3.1	Les pratiques enseignantes de la prévention dans les cours de français	159
5.3.2	Les pratiques enseignantes à l'égard de la prévention en général	164
5.3.3	Interprétation des pratiques enseignantes de sanctions	166
5.4	Interprétation des résultats pour la quatrième sous-question de recherche	167
5.4.1	Corrélations entre l'âge et l'expérience en enseignement des enseignants, et leurs pratiques enseignantes	167
5.4.2	Corrélations entre l'expérience des enseignants dans la gestion de cas de plagiat chez les élèves et leurs pratiques enseignantes	168
5.4.3	Corrélations entre le niveau de scolarité des enseignants et leurs pratiques enseignantes	168
5.4.4	Corrélations entre le cycle d'enseignement des enseignants et leurs pratiques enseignantes	169
5.5	Interprétation des résultats pour la question de recherche principale	169
5.5.1	Résultats des regroupements de corrélations significatives	170
5.5.2	Résultats des corrélations indépendantes	176
5.5.3	Résultats incohérents	177
CONCLUSION		180
ANNEXE A		188
QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE		188
ANNEXE B		197
GRILLE DES ÉNONCÉS SUR LA GRAVITÉ PERÇUE DES DIFFÉRENTES FORMES DE PLAGIAT		197
ANNEXE C		198
COURRIEL EXPLICATIF À L'INTENTION DU COORDONNATEUR DES SERVICES À L'ENSEIGNEMENT DE LA FEEP		198

ANNEXE D	201
CALENDRIER DE TRAVAIL	201
ANNEXE E.....	202
COURRIEL EXPLICATIF À L'ATTENTION DES DIRECTIONS DES SERVICES PÉDAGOGIQUES	202
ANNEXE F	205
COURRIEL EXPLICATIF À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE.....	205
ANNEXE G	207
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS	207
RÉFÉRENCES	210

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Différentes représentations de la conception de la relation entre la tricherie et le plagiat	40
3.1	Organisation du questionnaire	59
3.2	Déroulement de la collecte de données.....	66

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Synthèse de différentes typologies des formes de plagiat	29
3.1 Description de l'échantillon – âge et expérience des participants	56
3.2 Description de l'échantillon – Genre, scolarité et tâche d'enseignement.....	56
3.3 Description de l'échantillon – Connaissances sur le plagiat	57
3.4 Tableau des spécifications du questionnaire.....	64
4.1 Tableau descriptif des perceptions de l'intentionnalité	71
4.2 Tableau descriptif des perceptions des responsabilités des élèves	72
4.3 Tableau descriptif des perceptions des responsabilités des enseignants.....	75
4.4 Tableau descriptif des perceptions des facteurs sociodémographiques influents	76
4.5 Tableau descriptif des perceptions de la prévention.....	77
4.6 Tableau descriptif des perceptions des sanctions	79
4.7 Tableau descriptif des perceptions de la gravité des formes de plagiat.....	81
4.8 Tableau des corrélations entre les perceptions de l'intentionnalité et les caractéristiques des enseignants	84
4.9 Tableau des corrélations entre les perceptions des responsabilités des élèves et les caractéristiques des enseignants	85
4.10 Tableau des corrélations entre les perceptions des responsabilités des enseignants et les caractéristiques des enseignants	86
4.11 Tableau des corrélations entre les perceptions des facteurs sociodémographiques influents et les caractéristiques des enseignants	87
4.12 Tableau des corrélations entre les perceptions de la prévention du plagiat et les caractéristiques des enseignants	88
4.13 Tableau des corrélations entre les perceptions des sanctions et les caractéristiques des enseignants	90
4.14 Tableau des corrélations entre les perceptions de la gravité des formes de plagiat et les caractéristiques des enseignants	93

4.15	Tableau descriptif des pratiques enseignantes de prévention dans les cours de français	97
4.16	Tableau descriptif des pratiques enseignantes de prévention en général.....	97
4.17	Tableau descriptif des expériences dans la gestion de cas de plagiat.....	101
4.18	Tableau descriptif des pratiques des enseignants de sanctions.....	101
4.19	Tableau des corrélations entre les pratiques enseignantes de prévention (cours de français) et les caractéristiques des enseignants	104
4.20	Tableau des corrélations entre les pratiques enseignantes de prévention (en général) et les caractéristiques des enseignants	106
4.21	Tableau des corrélations entre les pratiques enseignantes de sanctions et les caractéristiques des enseignants	107
4.22	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants sur l'intentionnalité et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français	108
4.23	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des élèves et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français	109
4.24	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des enseignants et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français	110
4.25	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des facteurs sociodémographiques influents et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français	112
4.26	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités liées à la prévention et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français	113
4.27	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des sanctions et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français.....	115
4.28	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants de la gravité des formes de plagiat et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français	116
4.29	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants de l'intentionnalité et leurs pratiques enseignantes de prévention en général.....	119

4.30	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des élèves et leurs pratiques enseignantes de prévention en général.....	121
4.31	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des enseignants et leurs pratiques enseignantes de prévention en général.....	121
4.32	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des facteurs sociodémographiques influents et leurs pratiques enseignantes de prévention en général.....	122
4.33	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités liées à la prévention et leurs pratiques enseignantes de prévention en général.....	124
4.34	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des sanctions et leurs pratiques enseignantes de prévention en général	125
4.35	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants de la gravité des formes de plagiat et leurs pratiques enseignantes de prévention en général.....	126
4.36	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants de l'intentionnalité et leurs pratiques enseignantes de sanctions	130
4.37	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des élèves et leurs pratiques enseignantes de sanctions.....	130
4.38	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des enseignants et leurs pratiques enseignantes de sanctions	131
4.39	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des facteurs sociodémographiques influents et leurs pratiques enseignantes de sanctions.....	132
4.40	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités liées à la prévention et leurs pratiques enseignantes de sanctions	133
4.41	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des sanctions et leurs pratiques enseignantes de sanctions	134
4.42	Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants de la gravité des formes de plagiat et leurs pratiques enseignantes de sanctions	135

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CEFRIO	Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations
CERPE	Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains
CEST	Commission de l'éthique en science et en technologie
CREPUQ	Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec
DSP	Direction des services pédagogiques
EPTC	Énoncé de politique des trois conseils
FEEP	Fédération des établissements d'enseignement privés
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
TIC	Technologie de l'information et des communications
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche présente une étude corrélationnelle descriptive dont le but est décrire les relations existantes entre les pratiques déclarées et les perceptions des enseignants de français langue première au secondaire à l'égard du plagiat chez leurs élèves.

Les objectifs de cette recherche sont , tout d'abord, de décrire les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français à l'égard du plagiat chez les élèves vis-à-vis de l'intentionnalité, des responsabilités de l'élève et de celles de l'enseignant, la prévention, les sanctions et la gravité des différentes formes de plagiat. Ensuite, la recherche a comme autre objectif de vérifier l'existence de relations entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français à l'égard du plagiat chez les élèves. Finalement, la recherche vise à vérifier l'existence de relations entre certains facteurs sociodémographiques (âge, genre, nombre d'années en enseignement, le niveau où ils enseignent, le dernier grade universitaire obtenu, et la répartition de la tâche d'enseignement) et les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français, langue première, à l'égard du plagiat chez les élèves.

Afin de bien délimiter l'objet de la recherche, une nouvelle définition plus compréhensive et exhaustive du phénomène du plagiat a aussi été proposée.

La collecte de donnée fut effectuée à l'aide d'un questionnaire en ligne comportant 81 énoncés. Le questionnaire a été rempli par 97 enseignants de français provenant d'écoles secondaires privées membres de la FEFP.

La recherche a permis de faire ressortir qu'une majorité des enseignants de français n'a jamais reçu de formation spécifique sur le plagiat, et qu'aucune directive ministérielle Aussi, plus un enseignant de français a eu à gérer de cas de plagiat, et plus il est susceptible de mieux comprendre leur rôle dans l'enseignement des éléments nécessaires à la formation et la prévention à l'égard du plagiat. L'expérience avec les cas de plagiat a aussi un impact sur certaines perceptions des enseignants; notamment à l'égard de l'intentionnalité. Aussi, la recherche a fait ressortir qu'une majorité des enseignants de français au secondaire croit que les élèves devraient avoir acquis les savoirs liés au plagiat et au référencement des sources avant leur arrivée au secondaire.

Finalement, la recherche a permis de mettre en lumière l'existence d'une certaine confusion que les enseignants de français entre ce qu'ils pensent, et ce qu'ils font au regard de la problématique du plagiat chez les élèves au secondaire. Les résultats obtenus ont aussi permis de mettre en évidence le manque d'homogénéité dans les pratiques enseignantes à l'égard du plagiat, ainsi des sanctions imposées aux élèves plagiaires.

Mots-clés : Plagiat, enseignants du secondaire, sources documentaires, pratiques enseignantes, perceptions.

INTRODUCTION

Le problème que pose le plagiat n'est pas récent. Des cas de plagiat se retrouvent fréquemment sur la place publique (Park, 2003; Guilbert et Michaut, 2011). Des personnes de grande notoriété telles qu'Edgard Allan Poe et Martin Luther King furent aussi accusées de plagiat (Pennycook, 1996). Il y a quelques années, le président de la Hongrie, Pal Schmitt, et plusieurs ministres allemands, dont la ministre de l'Éducation, Annette Schavan, et le ministre de la Défense, Karl-Theodor Zu Guttenberg, durent démissionner en raison d'accusation de plagiat dans leur thèse de doctorat (Stolz, 2012; Biederbeck, 2013). Plus près de chez nous, des politiciens, comme Steven Harper et Barak Obama, furent accusés de plagiat après que des journalistes eurent rapporté que les propos contenus dans un discours provenaient en fait d'un discours prononcé par un tiers. Force est d'admettre que le phénomène du plagiat peut se retrouver dans toutes les sphères d'activités humaines où il y a présence d'une création originale, que ce soit en politique, dans le domaine des arts et de la culture, ou dans le secteur du commerce.

Toutefois, c'est véritablement dans le monde de l'éducation où l'on entend le plus parler de plagiat, et particulièrement le plagiat chez les élèves¹. Les cas de plagiat chez les élèves du secondaire et les étudiants collégiaux et universitaires sont en hausse constante depuis les dernières décennies (Macdonald et Carroll, 2006; McGowan et Lightbody, 2008). Sutherland-Smith (2010) parle même d'un véritable fléau hors de contrôle que rien ne peut arrêter. Selon Hall (2005), le plagiat crée une

¹ Dans le cadre du présent mémoire, le terme « élève » correspond aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, alors que le terme « étudiant » correspond aux ordres postsecondaires.

rupture au niveau des relations que l'élève a envers son enseignant², envers l'établissement d'enseignement, envers le système éducatif et finalement, envers lui-même. Cependant, l'auteur pose la question à savoir si le plagiat est la seule faute de l'élève, ou si cette responsabilité doit être partagée entre les différents acteurs du milieu de l'éducation. Si les enseignants ont un rôle à jouer dans la prévention du plagiat à l'école, c'est bien par leur pratique qu'on peut l'observer. Au-delà des pratiques des enseignants, il y a également les perceptions que ces derniers entretiennent à l'égard du plagiat des élèves, car ainsi que le soulignent Dijksterhuis et van Knippenberg (1998), les perceptions jouent un rôle essentiel dans le processus de compréhension des comportements et des pratiques des individus puisqu'elles leur sont intimement liées.

Afin de mieux connaître et comprendre le phénomène du plagiat dans les écoles secondaires québécoises, cette recherche s'intéresse donc aux relations pouvant exister entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français langue première à l'égard du plagiat chez les élèves. Dans le premier chapitre portant sur la problématique, il sera question de l'importance du phénomène du plagiat, du plagiat à l'école, ainsi que de l'apport important de l'avènement des technologies de l'information et des communications (TIC) et de l'Internet dans l'accroissement marqué du nombre de cas de plagiat. La situation du plagiat dans les écoles secondaires, et plus particulièrement dans les écoles secondaires québécoises, sera exposée. Puis, les perceptions et les pratiques des enseignants à l'égard du plagiat, ainsi que l'absence du concept de plagiat dans les programmes de formation au Québec seront évoquées. Le chapitre se conclura par la présentation de la question de recherche.

² Dans le cadre du présent mémoire, le terme « enseignant » se veut englobant de tous les ordres d'enseignement, alors que le terme « professeur » renvoie exclusivement aux ordres d'enseignement postsecondaire.

Le deuxième chapitre présentera les éléments théoriques et conceptuels entourant le phénomène du plagiat. Dans un premier temps, l'historique du phénomène du plagiat sera relaté. Puis, il sera question des diverses formes de plagiat, ainsi que des définitions de ce terme polysémique. Puis, afin de bien circonscrire le phénomène du plagiat, une définition conceptuelle sera proposée. Finalement, le concept d'intentionnalité, et certains facteurs d'influence du plagiat, tel que l'origine culturelle et linguistique, seront abordés.

Le troisième chapitre portera sur les éléments méthodologiques du projet de recherche. Le type de recherche qui sera menée, ainsi que la structure de l'instrument de collecte de données et les procédures d'administration du questionnaire seront présentées. Les analyses statistiques qui seront réalisées à la suite de l'obtention des données y seront aussi exposées.

Ensuite, dans le quatrième chapitre, les données obtenues lors de la collecte de données, ainsi que les résultats des analyses corrélationnelles seront présentés pour chacune des sous-questions, et pour la question de recherche principale. Finalement, dans le cinquième et dernier chapitre, l'interprétation des résultats sera présentée afin de tenter de dégager leur sens, et de répondre aux questions de recherche, et ainsi déterminer s'il existe des liens entre les perceptions et les pratiques enseignantes des enseignants de français langue première à l'égard du plagiat chez les élèves au secondaire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre aborde la problématique entourant le plagiat en contexte scolaire en situant tout d'abord l'importance du phénomène du plagiat à l'école, puis la situation du plagiat à l'école et plus particulièrement à l'école secondaire est ensuite décrite. Ensuite, l'impact de l'avènement des TIC et de l'Internet sur la hausse des cas de plagiat sera explicité, et les perceptions et les pratiques des enseignants à l'égard du plagiat seront abordées. Il sera aussi question de la prévention et des sanctions en lien avec le plagiat dans les établissements d'enseignement secondaire. L'absence du concept de plagiat dans les programmes de formation au Québec sera finalement évoquée pour mener à l'énoncé des questions de recherche qui sous-tendent ce projet.

1.1 L'importance du plagiat à l'école

Bien que le plagiat dans les établissements d'enseignement ne constitue pas un phénomène nouveau, ce n'est véritablement que depuis les années 1960 que des recherches ont été effectuées sur ce sujet. Même si certaines de ces recherches traitent exclusivement du phénomène du plagiat, la majorité des recherches effectuées portent sur la tricherie ou les infractions académiques et englobent toutes les formes de plagiat sans distinction. En 1964, Bill Bowers réalisa la première étude majeure sur la malhonnêteté académique (*academic dishonesty*) auprès de 5000 étudiants de 99 collèges et universités états-uniens. Les résultats de cette première recherche de

Bowers permirent de montrer que plus du trois quarts des étudiants avaient déjà eu recours à l'une ou l'autre des diverses formes d'infractions académiques durant leurs études.

Depuis la fin des années 1980, le phénomène du plagiat a donné lieu à plusieurs recherches (Larkham et Manns, 2002; Burkill et Abbey, 2004; Macdonald et Carroll, 2006) dont le nombre ne cesse de croître (Devlin et Gray, 2007), et ce, particulièrement auprès des étudiants universitaires (Sisti, 2007). Par exemple, les travaux de Walker (2010) visaient à vérifier s'il existe une corrélation entre le plagiat et certaines caractéristiques sociodémographiques de la population estudiantine (âge, sexe, nombre d'heures travaillées par semaine, etc.), alors que d'autres recherches (ex : Kidwel *et al.*, 2003; Power, 2009) portaient sur les perceptions qu'avaient les étudiants ou les professeurs à l'égard du plagiat. Certaines recherches furent aussi menées afin de vérifier l'existence de liens entre le plagiat et certains indicateurs chez les étudiants tels que la notion d'identité d'auteur (Elander *et al.*, 2010), les traits de personnalité (Williams *et al.*, 2010), la consommation d'alcool (Kerkvliet et Sigmund, 1999) ou encore la moralité et l'éthique (Colnerud et Rosander, 2009; East, 2010).

Par ailleurs, la majorité des auteurs ayant travaillé sur la question du plagiat constatent une hausse constante des cas de plagiat (McCabe *et al.*, 2001; Park, 2003; Scanlon, 2003; Macdonald et Carroll, 2006; McGowan et Lightbody, 2008; Pittam *et al.*, 2009). McCabe *et al.* (2001) rapportent que les infractions académiques sont de plus en plus courantes chez les étudiants, notamment dans la rédaction de travaux scolaires, tant et si bien que certains auteurs n'hésitent pas à parler d'une véritable épidémie (Howard, 2002; Broekelman-Post, 2008) ou encore d'hystérie collective (Howard, 2000; Briggs, 2002).

Pour certains auteurs tels que Mawdlsey (1994), Stearns (1999), Lathrop et Foss (2000) ou Hall (2005), le plagiat nuit directement au système éducatif et à la société en général. La Commission jeunesse de la Commission de l'éthique en science et en

technologie (CEST) du Québec, dans un premier rapport sur le plagiat électronique publié en 2005 (CEST, 2005a), va même jusqu'à dire que « le plagiat vient à l'encontre de ces efforts pour rendre plus équitable le système d'éducation québécois » (p.12). Puis, dans un second rapport publié la même année, la Commission indique que le plagiat constitue une rupture dans le lien de confiance qui lie l'étudiant à son enseignant (CEST, 2005b).

1.2 Le plagiat à l'école

Le phénomène du plagiat s'étend sur la quasi-totalité du système scolaire. Selon Simmons (1999), le plagiat en milieu académique serait apparu au 19^e siècle lorsque les travaux écrits vinrent graduellement remplacer les communications orales. Bien que les cas de plagiat soient beaucoup plus fréquents au secondaire qu'au postsecondaire (Franklyn-Strokes et Newstead, 1995; Jensen *et al.*, 2001; McCabe, 2001; Scanlon, 2003), le plagiat reste tout de même un problème important dans les travaux étudiants des ordres collégial et universitaire (Liddel, 2003; CEST, 2005a; Song-Turner, 2008; Trost, 2008; Bouman, 2009). Selon Mawdsley (1994), la malhonnêteté académique porte préjudice aux établissements d'enseignement supérieur aussi bien aux niveaux de la recherche que de l'enseignement, et ce, parce qu'il remet en cause la mission même de l'éducation. Or, comme le souligne Sisti (2007), le fait que certains élèves aient recours au plagiat au secondaire peut contribuer à maintenir ce type de comportement lors de leurs études postsecondaires.

Le plagiat est un problème important dans les établissements d'enseignement et représente désormais un véritable défi pour les institutions (CEST, 2005a; Trost, 2009; Elander *et al.*, 2010). Elles doivent accorder un temps considérable au traitement des cas de plagiat (Larkman et Manns, 2002; Rosenberg, 2011). Pour certains enseignants, la détection des cas de plagiat est devenue une véritable

obsession (Rosenberg, 2011). À cet égard, la CEST (2005b) soutient que « le plagiat électronique constitue une pratique qui va à l'encontre de la finalité de l'éducation et des valeurs qui s'y rapportent, et que, par conséquent une telle pratique est inacceptable d'un point de vue éthique » (p.15).

Or, jusqu'à maintenant, la réponse à cette situation semble se centrer sur une approche dissuasive basée sur la détection des infractions et les sanctions punitives (Macdonald et Carroll, 2006; Pittam *et al.*, 2009). En 2011, un sous-comité de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) publia un rapport intitulé *Les logiciels de détection de similitudes : une solution au plagiat électronique?* (CREPUQ, 2011) Ce rapport fait état de l'utilisation de logiciels pour lutter contre le phénomène du plagiat. Les auteurs du rapport rapportent l'expérience de l'Université McGill et de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) qui optèrent pour le recours à des logiciels, tels que *Turnitin* ou *Compilatio*. Toutefois, comme le souligne le rapport, l'utilisation de ce genre de logiciel apporte aussi son lot de problèmes éthiques et technologiques.

Selon plusieurs auteurs, tel que Braumoeller et Gaines (2001), Power (2009) et Sutherland-Smith (2010), les stratégies mises en place par les établissements d'enseignement, telles que l'utilisation d'avertissements verbaux et écrits quant aux sanctions encourues pour les infractions académiques, n'ont aucun impact sur la décision des étudiants de plagier ou non. À cet effet, la commission Éthique-plagiat mise en place en 2008 par l'Université de Genève soutient que « 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 » (p.131). Ce constat est partagé par la CEST qui, dans son rapport (2005a) mentionne que : « La Commission s'interroge sur l'efficacité et la pertinence de telles méthodes, soit la mise en place de règlements et de codes de conduites. Elle se demande s'il ne faudrait pas aussi avoir une discussion avec les

étudiants à propos de ce que représente l'intégrité académique, la formation de nouveaux savoirs, etc. » (p.8). La CEST (2005b) indique que « la diminution de l'incidence du plagiat électronique ne peut se faire sans la mise en place de règles et de sanctions claires, adaptées et rigoureuses » (p.25). Selon ce que suggère la CEST, les sanctions devraient être adaptées en fonction du niveau de formation de l'élève. Ce faisant, plus un élève avance dans son cheminement scolaire, plus les sanctions devraient être importantes.

1.3 Plagiat, Internet et technologies de l'information et des communications

Internet offre de nombreuses opportunités d'innovation pour l'enseignement et l'apprentissage. Toutefois, il est aussi une source de défis en ce qui concerne l'intégrité académique (Ma *et al.*, 2008). De nombreux auteurs (Brown et Howell, 2001 ; McCabe, 2001 ; Scanlon et Newman, 2002 ; Scanlon, 2003 ; CEST-Jeunesse, 2005 ; Bennett, 2005 ; McGowan et Lightbody, 2008 ; Gilmore, 2008) soutiennent que l'avènement d'Internet et le développement des technologies de l'information et des communications (TIC) influencent fortement la hausse des cas de plagiat en raison de la facilité d'accès aux savoirs qu'ils procurent. Comme le souligne Scanlon (2003) : « there is evidence that cheating has increased in the last few decades, and the Internet is likely to intensify the problem » (p.161). Internet a donc permis aux étudiants d'avoir accès facilement à de l'information à laquelle ils n'auraient pas eu accès auparavant. De plus, l'aisance de la fonction copier-coller et la facilité avec laquelle les étudiants peuvent s'en servir pour aller récupérer un texte sur Internet, en partie ou en totalité, rendent cette opportunité très attrayante pour les étudiants (Sisti, 2007). Toutefois, ainsi que le souligne le groupe de travail sur le plagiat électronique de la CREPUQ (2011), ce n'est pas tant l'utilisation de la fonction copier-coller qui pose problème que l'omission, volontaire ou non, d'indiquer la référence. Ma *et al.* (2008) soulignent que lors d'une enquête menée par l'*International Center for*

Academic Integrity en 2005, auprès de 50 000 étudiants de premier cycle de 60 universités américaines, 77 % des répondants ont indiqué avoir utilisé la fonction copier-coller pour utiliser des informations provenant d'Internet sans en indiquer la source. Concernant les élèves du secondaire, McCabe (2001) mentionne que : « plagiarism that uses the Internet is dramatically higher among high school students. They find Internet plagiarism so easy and consider it so unlikely to be detected that it is almost too tempting to resist » (p.38).

Plusieurs études démontrent que le fait d'utiliser des informations provenant d'Internet sans en indiquer la référence est considéré par les étudiants comme étant la forme la moins sérieuse de plagiat comparativement au plagiat provenant d'autres sources d'informations telles que les livres ou le travail d'un autre étudiant (Franklin-Stokes et Newstead, 1995 ; Marshal et Garry, 2005; Chao *et al.*, 2009). Pour certains étudiants, le fait de copier-coller des informations d'Internet sans en indiquer la source ne constitue pas une forme « moins sérieuse » de plagiat, mais bien quelque chose d'acceptable (Sutherland-Smith, 2005). Lors d'entrevues réalisées par Sutherland-Smith (2005) avec 30 étudiants en enseignement des langues secondes dans une université australienne, 25 des 30 étudiants interviewés ont indiqué que copier-coller des informations provenant d'Internet était considéré comme quelque chose d'acceptable et de permissible.

Dans la même étude, des 186 étudiants à qui Sutherland-Smith administra aussi un questionnaire, 83% des répondants abondèrent dans le même sens quant à l'acceptabilité de cette forme de plagiat. Nitterhouse (2003) avance pour sa part que l'accès à l'information par le biais d'Internet et la facilité à copier cette dernière semble induire les étudiants en erreur en laissant croire qu'il s'agit là de quelque chose de permis. En effet, comme le souligne l'auteure (2003): « there seems to be an attitude that something so easy can't be illegal or unethical, and, besides, everyone else does it » (p.218).

Comme le constatent Comas-Forgas et Sureda-Negre (2010), en devenant la principale source d'information pour les étudiants, Internet est devenu la principale source de plagiat. La CEST (2005b) souligne à ce titre que la popularité grandissante du plagiat électronique est majoritairement due à sa facilité et à son accessibilité. Elle parle aussi d'un « abus de la technologie et constitue un détournement de sa finalité » (p.10). Il est en effet beaucoup plus aisé et rapide d'utiliser la fonction copier-coller que de recopier manuellement des parties de textes. Plusieurs auteurs rappellent qu'avant l'avènement d'Internet, il était beaucoup plus difficile et fastidieux pour les étudiants de plagier puisqu'ils devaient retranscrire de façon manuscrite le passage du livre qu'ils désiraient plagier (Francis, 2005; CEST, 2005b; Granit et Loewy, 2006).

Marshall et Barry (2005) soulignent que pour plusieurs, l'avènement d'Internet et la libre circulation de l'information qu'il a engendrée seraient à l'origine de la dégradation du respect de la propriété intellectuelle chez les étudiants. Selon de nombreux auteurs, tel que Pennycook (1996), Chandrasoma *et al.* (2004), Stern (2009) et Geddes (2011), la notion de savoir commun relevant du domaine public est une notion qui semble difficile à comprendre pour plusieurs d'étudiants. Ainsi que l'indique Stern (2009), il peut être difficile pour les étudiants de faire la différence entre un savoir commun et un savoir qu'il est nécessaire de référencer, car pour y parvenir, il est nécessaire de comprendre la nature exacte du savoir commun afin d'être en mesure d'en définir les limites et de pouvoir faire la différence entre ce qui doit être référencé et ce qui ne doit pas l'être. Ainsi, selon Schrimsher *et al.* (2001), de nombreux étudiants croient que ce qui se trouve sur Internet constitue de l'information publique et libre de toute propriété intellectuelle. Cela est particulièrement vrai avec les documents qui sont attribués à des auteurs invisibles ou inconnus, tel que les sites de type « Wiki », considérés par les étudiants comme relevant du patrimoine universel, et par conséquent, étant la propriété de tous (Guilbert et Michaut, 2011). La CEST (2005b) fait état, chez les étudiants, d'un « flou à l'égard de la perception de la propriété et de l'intégrité intellectuelles » (p.21).

Germek (2009) mentionne, pour sa part, que les jeunes de la « Net-generation » ne possèdent pas une compréhension adéquate de ce qu'est la propriété intellectuelle et ce qu'elle engage comme responsabilités, car ils la considèrent comme n'étant ni plus ni moins qu'un anachronisme. Jones (2011) rappelle que selon l'*International Center for Academic Integrity* de l'Université Clemson, de nombreux étudiants croient qu'il n'est pas nécessaire de citer les sources pour des documents dont l'auteur est inconnu. Sutherland-Smith (2005) souligne que : « The students interpreted their teacher's instructions that 'common knowledge' did not require citation also included all Internet information. They said that they assume that Internet information on the Web is readily, or commonly, available to everyone » (p.23).

Gross (2011) soutient que les élèves de la nouvelle génération ont des valeurs postmodernes, différentes des valeurs traditionnelles et modernes des générations précédentes. Cette différence occasionne des problèmes dans la relation que l'élève entretient avec l'institution scolaire puisqu'on exige de lui de se conformer à un cadre normatif dans lequel il ne se reconnaît pas. Scanlon et Neumann (2002) soulignent, à cet effet, que malgré les changements de valeurs chez les jeunes, les établissements d'enseignement hésitent à s'adapter et maintiennent une approche traditionnelle, alors qu'au contraire, elles devraient y être sensibles afin d'être en mesure d'aborder la problématique du plagiat d'une manière qui trouvera écho dans la population étudiante. Les jeunes de la nouvelle génération tendent à considérer tout ce qui se trouve sur Internet comme étant gratuit et libre d'accès (CEST, 2005b; Renard, 2007; Jones, 2011; Bergadaà, 2011). Cela pourrait s'expliquer, en partie, par la facilité du téléchargement illégal de musique, de films, de jeux, etc. (Gilmore, 2008). Selon Guilbert et Michaut (2011), il existe une corrélation significative entre les habitudes en matière de plagiat et le téléchargement illégal. Sur le même sujet, Young (2001) mentionne que : « [students] have become so accustomed to downloading music and reading articles free on the Internet that they see it as acceptable to incorporate passages into their papers without attribution as well » (p.27).

Un autre facteur d'influence important d'Internet pouvant affecter la valeur attribuée à la propriété et à l'intégrité intellectuelle est l'apparition de sites spécialisés dans la vente de travaux universitaires complets sur des sujets les plus divers (Nitterhouse, 2003). Des sites tels que Oboulot.com, Mesrecherches.com et Academon.com, que les auteurs anglo-saxons nomment « paper mills » (Liddell, 2003 ; Park 2003; Bennett, 2005; Bradinova, 2006; Renard, 2007), offrent aux étudiants une vaste sélection de dissertations, d'essais et de mémoires dans un large éventail de champs disciplinaires. Les prix des travaux varient selon différents facteurs tels que la longueur des textes, les exigences spécifiques, le délai de livraison, etc. Certains sites Internet qui vendent des travaux scolaires encouragent explicitement les étudiants à plagier et à mentir à leurs enseignants (Renard, 2007). Paradoxalement, plusieurs de ces sites garantissent des travaux originaux non plagiés.

Finalement, l'avènement de l'ère technologique semble aussi avoir modifié le rapport que les jeunes d'aujourd'hui entretiennent avec le savoir, et la manière dont ils collectent de l'information et dont ils réalisent leurs travaux scolaires (Gilmore, 2008; CREPUQ, 2011). Or, comme le rappelle Blum (2009), cette nouvelle manière de penser le texte diffère largement de celle de la majorité des enseignants, car selon l'auteure, les étudiants d'aujourd'hui accordent beaucoup d'importance à la collaboration, et ce, malgré le fait que le système éducatif soit basé sur des apprentissages et des évaluations individuels.

Selon le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO), les jeunes québécois de la génération C (nés entre 1984 et 1996) aussi appelés *digital native*, ou *net generation*, utilisent Internet de manière beaucoup plus globale que les générations précédentes (CEFRIO, 2009). Ce constat est partagé par l'étude qu'ont menée Ma *et al.* (2007) auprès d'élèves du premier cycle du secondaire dans l'état d'Ohio aux États-Unis. Or, selon McCabe (2001), l'utilisation abondante de ces nouvelles formes de communication a comme effet de

rendre les jeunes moins aptes à bien saisir les normes et pratiques en ce qui concerne la réalisation de travaux scolaires. Pour Germek (2009), les étudiants de la génération C sont beaucoup moins intéressés par la notion d'originalité que par celles de la collaboration et du partage.

Les méthodes de recherche de l'information ont aussi grandement changé avec l'avènement d'Internet et des TIC. Au Québec, 96 % des jeunes ont accès à Internet à la maison, et 95 % l'utilisent pour leurs études à raison d'un minimum d'une heure par semaine (CEFRIIO, 2009). L'étude menée par le CEFRIIO (2009) révèle aussi que : « le deux tiers des « C » de 12 à 24 ans (63 %) se servent d'Internet trois heures ou plus par semaine dans le cadre de leurs études et le tiers (33 %) y recourt plus de six heures hebdomadairement » (p.14). Toujours selon le CEFRIIO (2009), 55 % des jeunes d'aujourd'hui ont recours à Internet comme source principale d'information, alors que seulement 6 % privilégient encore les documents papier. Or, les étudiants n'appliquent pas les mêmes principes de droit d'auteur à ce qui provient d'Internet, et ce qui provient de livres et de publications sur support physique (McGowan et Lightbody, 2008). Renard (2007) indique que : « Many students think that it's all right to take word from the Net and don't give a thought to documenting them » (p.38).

Pritzen (2001) mentionne que les étudiants ont tendance à se fier aux fureteurs tels que Google ou Yahoo! pour s'assurer de la validité du contenu des sites qu'ils visitent. Selon plusieurs répondants à l'étude, si un site est référencé par un moteur de recherche, c'est que le contenu est valide. De plus, Lorenzen (2001) mentionne que plusieurs élèves se fient à l'apparence générale du site pour établir, selon eux, la validité de son contenu. Aussi, si un site est bien organisé et semble le fruit d'un travail professionnel, c'est donc qu'il s'agit là d'une bonne source d'information. Cette confusion pose un problème quant à la formation des élèves à l'égard du plagiat

et à leur préparation pour utiliser les sources d'information comme Internet pour alimenter leurs travaux et utiliser les bonnes méthodes de référencement.

1.4 Le plagiat au secondaire

Une étude réalisée en 2001 par McCabe, auprès de 2294 étudiants inscrits dans 25 écoles secondaires états-uniennes, démontre que les élèves du secondaire ont davantage tendance à plagier que les étudiants universitaires. Ce constat est partagé par plusieurs études telles que celles de Davis *et al.* (1992), Franklyn-Stokes et Newstead (1995). Jensen *et al.* (2001), quant à eux, concluent sensiblement la même chose en comparant les élèves de l'ordre secondaire et ceux du collégial. Au Québec, aucune recherche n'a été menée sur ce sujet.

Les comportements liés au plagiat et aux formes d'infractions académiques seraient très fréquents chez les adolescents (Anderman *et al.*, 1998). Toutefois, les différentes études ne s'entendent pas sur le pourcentage d'élèves ayant eu recours au plagiat (Clegg et Flint, 2006; Gilmore, 2008). Park (2003) suggère que ces différences s'expliqueraient par la méthodologie employée qui diffère d'une étude à l'autre. Aussi, Scanlon indique que, selon la recherche consultée, les résultats peuvent aller de 9% à 95%. Miller *et al.* (2008), pour leur part, avancent que ce pourcentage se situerait entre 23 % et 89 %. Davis *et al.* (1992) suggèrent que plus du trois quarts des élèves du secondaire auraient déjà eu recours au plagiat. Selon Sisti (2007), ce serait plus de 60 % des élèves du secondaire qui auraient déjà plagié dans le cadre d'un travail scolaire. Granitz et Loewy (2006) suggèrent, pour leur part, que ce serait plus de la moitié des élèves du secondaire qui auraient recours au plagiat électronique. Cela correspond approximativement aux résultats obtenus par Guilbert et Michaut (2011), soit 48,3 % des élèves ayant participé à leur étude.

1.5 Perceptions des enseignants à l'égard du plagiat

De nombreuses études ont été effectuées sur les perceptions à l'égard du plagiat. La revue de la littérature effectuée dans le cadre de cette recherche a permis de recenser plus de 280 articles scientifiques et thèses de doctorat sur le plagiat. De ce nombre, 31 articles abordent les perceptions à l'égard du plagiat, dont la moitié (16 sur 31) traitent spécifiquement des perceptions des enseignants, et plus spécifiquement des professeurs universitaires, à l'égard du plagiat. Bien que portant toutes sur les perceptions des enseignants, ces différentes recherches n'investiguent pas les mêmes objets de perception. Dans sa thèse de doctorat, Pritchett (2010) s'est intéressée, entre autres choses, aux perceptions de professeurs de quatre universités états-uniennes à l'égard de l'influence du genre (homme ou femme) sur les capacités des professeurs à détecter les cas de plagiat, et sur les occurrences de cas de plagiat chez les étudiants. Andrews *et al.* (2007), dans une étude portant sur les perceptions des professeurs et des étudiants de 62 facultés de médecine dentaire canadiennes et états-uniennes, se sont intéressés aux perceptions à l'égard de : 1) la sévérité des sanctions imposées aux étudiants lors de cas d'infractions académiques; 2) la compréhension à l'égard de ce que sont les infractions académiques; 3) la prévalence des cas d'infractions académiques dans leur établissement d'enseignement; et 4) la responsabilité des enseignants et des étudiants dans la dénonciation des cas d'infractions académiques. Aussi, dans une recherche sur les perceptions des professeurs d'anglais de l'Université de Taiwan à l'égard du plagiat, Chien (2014) s'est intéressé aux perceptions à l'égard de l'intentionnalité, de la détection des cas de plagiat, et des sanctions à imposer aux plagiaires.

Dans une autre recherche portant aussi sur les différences de perceptions entre les professeurs et les étudiants provenant de facultés de médecine de cinq universités états-uniennes, Wilkinson (2009) s'est intéressée aux perceptions sur la fréquence des cas de plagiat, les raisons pour lesquelles les étudiants plagient, les perceptions de la

gravité des différentes formes de plagiat, ainsi que l'expérience personnelle des professeurs dans la détection et la gestion des cas de plagiat. L'auteure indique qu'il existe une corrélation significative entre le nombre d'années d'expérience en enseignement des professeurs, et la perception que le plagiat est quelque chose de fréquent chez leurs étudiants. De plus, la perception de la gravité des formes de plagiat était plus élevée chez les professeurs que chez les étudiants.

Une seule recherche, celle d'Evans et Craig (1990), porte sur les perceptions d'enseignants du secondaire à l'égard du plagiat, mais aussi de la tricherie. À la suite d'une étude réalisée auprès de 107 enseignants et de 1763 élèves du secondaire, Evans et Craig soulignent que : « a strong majority of both teachers (95 %) and students (70 %) showed strong agreement that cheating is more likely to occur when teachers are disorganized and take no steps to prevent cheating » (p.48). Les auteurs mentionnent aussi que les enseignants du secondaire ressentent souvent de l'incertitude et de la confusion à l'égard du plagiat, et ce faisant, plusieurs préfèrent éviter la question. Or, en se basant sur la recherche menée par Dant (1986), Sisti (2007) conclut que : « teachers' perceptions of plagiarism have a significant influence on their students' attitudes and behaviors. Indeed a teacher's confusion about what exactly constitutes plagiarism may result in students actually being encouraged to plagiarize » (p.226).

Selon Blum (2009), de nombreux enseignants ne sont pas en mesure de faire une distinction claire entre ce qui constitue un acte de plagiat et ce qui n'en est pas. L'auteure souligne ainsi que si les enseignants ne peuvent faire cette distinction, il semble raisonnable de penser que de nombreux élèves ne sont pas plus en mesure de la faire. De plus, ainsi que le soulignent Clegg et Flint (2006) et Scanlon (2003), les enseignants entre eux ne partagent pas la même perception de ce qui constitue, ou non, une forme de plagiat.

Bien que plusieurs recherches furent menées sur les perceptions des enseignants à l'égard du plagiat, aucune des recherches recensées ne tentait de vérifier l'existence de liens entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques enseignantes à l'égard du plagiat. La présente recherche semble donc être la première à avoir recours à un devis corrélationnel pour tenter de mieux vérifier l'existence de relations entre les perceptions et les pratiques des enseignants du secondaire, et spécifiquement les enseignants de français à l'égard du plagiat.

1.6 Pratiques des enseignants à l'égard du plagiat

La manière dont les enseignants perçoivent le phénomène du plagiat et interviennent pour le prévenir ou encore le sanctionner tend à avoir un impact sur leurs élèves (Broeckleman-Post, 2008). En effet, comme le mentionnent Murdock *et al.* (2008): « Teachers's policies and practices are among the most frequently used justifications of dishonest behavior » (p.478). Bien que peu nombreuses, certaines recherches ont été réalisées récemment afin de tenter de comprendre ce qui, dans la pratique des enseignants, pouvait réduire le plagiat académique. En 2008, Broeckleman-Post réalisa une recherche auprès de 123 professeurs d'université, 96 étudiants de cycles supérieurs et 248 étudiants de premier cycle afin de savoir quelles pratiques, à l'intérieur des salles de cours, ont un impact sur les infractions académiques. Le postulat de départ de l'auteure est qu'il n'y a aucun consensus quant à ce qui doit être considéré et ce qui ne doit pas être considéré comme une infraction académique, et que, considérant la complexité du phénomène du plagiat ainsi que la grande disparité de conceptions et de perceptions des étudiants et des professeurs, un dialogue sérieux devait avoir lieu afin que les deux parties (enseignants et étudiants) puissent partager sur le sujet pour en arriver à une compréhension commune. L'auteure a donc tenté de vérifier s'il existait des relations entre : 1- le nombre de mesures de prévention (*safeguard*) que les enseignants mettent en place dans leur

pratique enseignante, et le nombre d'infractions académiques qu'ils observent; 2- le nombre de fois que les enseignants discutent avec les étudiants de plagiat et d'utilisation des sources documentaires, et le nombre d'infractions académiques qu'ils observent; 3- le fait que les professeurs discutent de plagiat et d'utilisation inadéquate des sources documentaires avec les étudiants, et les pratiques de plagiat rapportées par les étudiants eux-mêmes; 4- les perceptions des étudiants à l'égard des infractions académiques, et leurs pratiques rapportées associées à ces infractions. Parmi les résultats obtenus par Broeckelman-Post (2008), notons ceux liés aux pratiques du professeur. Ainsi, il existe une relation statistiquement significative entre le fait qu'un professeur discute des infractions académiques avec ses étudiants et le fait qu'il soit plus à l'affût des cas d'infractions académiques. L'auteure souligne que « instructors who employ safeguards and talk about their expectations for academic dishonesty are more vigilant and, thus, more likely to catch cheating when it happens » (p.209). Aussi, il existe une relation statistiquement significative entre le fait que les professeurs discutent avec les étudiants de leurs attentes en matière d'intégrité académique et la diminution des cas de plagiat. L'auteure rapporte l'existence d'une corrélation entre le fait de parler avec les étudiants de plagiat et une diminution d'un cinquième du nombre de cas de plagiat observés par les professeurs. Selon la chercheuse, il importe donc que les professeurs aient de véritables dialogues avec leurs étudiants quant à leurs attentes en matière d'intégrité académique.

Dans une recherche de type expérimental portant sur une intervention réalisée dans un cours de psychologie dans une université états-unienne, dont l'objectif était de prévenir les cas de plagiat, Belter et du Pré (2009) ont mis au point des tutoriels en ligne portant sur la définition du plagiat et les stratégies pour éviter les situations de plagiat, les sanctions liées aux infractions académiques et l'évaluation de l'intégrité académique. Les étudiants participants ont été séparés en deux groupes : un groupe témoin (n=66) et un groupe expérimental (n=200). Les étudiants devaient soumettre leurs travaux de fin de session via le logiciel de détection des cas de plagiat Turnitin.

Les auteurs rapportent que dans le groupe témoin, il y a eu 25,8% de cas de plagiat (17/66), alors que dans le groupe expérimental, il y a eu 6,5% de cas de plagiat (13/200). Ces résultats démontrent que la réduction des cas de plagiat passe par la formation des étudiants par les enseignants en ce qui concerne les infractions académiques et l'utilisation des sources documentaires.

À la suite d'une étude portant sur les perceptions des étudiants et de professeurs de l'Université Northumbria à l'égard du plagiat, Dordoy (2002) souligne que 90,7% des 140 professeurs ayant participé à la recherche ont indiqué avoir déjà identifié une situation de plagiat chez des étudiants. L'auteur mentionne que bien que la plupart des professeurs ont indiqué avoir effectué une intervention formelle selon les règles de l'institution, d'autres ont indiqué avoir opté pour une intervention informelle, ou ont préféré ne pas intervenir. Selon East (2010), de nombreux problèmes surviennent lorsque les cas d'infractions académiques ne sont pas traités de la même façon. L'imposition non constante de sanctions par les enseignants pour les cas de plagiat entraîne plusieurs problèmes. L'auteur mentionne que « Inequity and insecurity will prevail in universities which treat some people with less respect than others and treat plagiarism in ways that seem to be arbitrary » (p.78). Il y a donc là l'indication que les enseignants eux-mêmes ont une perception de ce qu'est le plagiat qui n'est pas uniforme et que leurs actions à cet égard, qu'elles soient punitives ou formatives, ne semblent pas non plus constantes ou rigoureuses.

Aussi, comme le suggère East (2010), le manque de constance des pratiques entre les différents enseignants d'une même école dans le traitement de cas de plagiat a pour conséquence de cultiver un climat d'injustice et d'insécurité chez les élèves, puisque l'application des règles en matière de plagiat semblerait arbitraire. Ce faisant, ces pratiques auraient pour effet d'encourager les élèves à adopter ce type de comportement (Dowd, 1992). Dant (1986), quant à lui, suggère que le silence des enseignants à l'égard du plagiat peut être interprété comme une permission pour

plagier de la part des élèves. Russikoff, Fucaloro et Salkauskiene (2003) soulignent que de nombreux enseignants tiennent pour acquis que les étudiants ont déjà été formés à l'utilisation des sources documentaires, et que ce faisant, ils ne jugent pas nécessaire de revenir sur ces notions. de Jager et Brown (2010), pour leur part, indiquent que très souvent, les universités s'attendent à ce que les étudiants s'informent eux-mêmes sur le plagiat en consultant des sources Internet ou encore des guides méthodologiques. Or, même si la majorité des étudiants ont reçu des informations concernant les infractions académiques (Yeo, 2007), il n'en reste pas moins qu'ils sont souvent confus face aux exigences en matière de normes de référencement (Gullifer et Tyson, 2010) et que le manque d'encadrement individuel et d'informations quant aux normes et aux pratiques en matière d'intégrité académique constitue une lacune importante dans toute tentative visant à endiguer ce problème (Sutherland-Smith, 2010). Selon McGowan et Lightbody (2008), en tenant pour acquis que les étudiants sont censés avoir appris comment utiliser et citer les sources documentaires dans leur parcours scolaire antérieur, les professeurs ignorent un principe de base en matière d'apprentissage, soit la répétition, et ce tout en dégageant complètement l'institution de toute responsabilité. Cela signifie, dans la pratique, que les enseignants n'aborderaient pas, avec les élèves, les règles essentielles au référencement requises pour leurs travaux. Gullifer et Tyson (2010) rapportent que les étudiants ont parfois l'impression que le discours des professeurs sur le plagiat se traduit en avertissement et en explication des conséquences possibles plus qu'en terme d'information et de prévention.

Selon les résultats obtenus lors d'une recherche sur le plagiat auprès de 309 élèves du secondaire, Dant (1986) mentionne que 17 % des élèves du secondaire ont déjà été encouragés par leurs enseignants à copier mot à mot, dans leurs travaux, des extraits de textes d'auteurs sans indiquer la source. Roig (2001), pour sa part, évalue qu'environ 15 % des enseignants de ce même ordre d'enseignement ont déjà encouragé leurs élèves à copier de l'information d'une source documentaire, sans

toutefois les informer de l'obligation d'en indiquer la source. White (1999) avance même que « many high school students have learned to get good grades by pulling their own name on material copied from an encyclopedia or other reference books, with a teacher's approval » (p.93). À la suite de son étude, Dant (1986) indiquait que moins de 35 % des élèves faisaient valoir que tous leurs enseignants exigeaient que les sources documentaires soient rapportées.

1.7 Absence du concept de plagiat dans les programmes de formation au Québec

Alors que le phénomène du plagiat touche les ordres d'enseignement secondaire et postsecondaire, le MELS n'a fourni aucune définition officielle, ni aucune indication de ce qu'est le plagiat. En fait, le *Programme de formation à l'école Québécoise* ne contient aucune mention du mot « plagiat ». Les exigences en matière d'utilisation et de référencement des sources documentaires devraient être enseignées aux élèves dès le troisième cycle du primaire. En effet, dans le *Programme de formation à l'école québécoise; éducation préscolaire et enseignement primaire* (MELS, 2006, p.94), il est mentionné, parmi les stratégies proposées, que les élèves devraient, à la fin de leur primaire, être en mesure de « citer correctement leurs sources d'inspiration et de références ». Cependant, c'est davantage au secondaire, et plus particulièrement dans les cours de français, que les élèves doivent apprendre à utiliser adéquatement les sources documentaires. Bien qu'aucune mention de la notion de « plagiat » ne soit présente dans les publications ministérielles, elles font toutefois référence à des concepts qui y sont liés : le droit d'auteur et la propriété intellectuelle. Ainsi, il est mentionné dans la *Progression des apprentissages au secondaire : français, langue d'enseignement* (MELS, 2011), qu'au premier cycle, l'élève devra apprendre à utiliser la citation directe, et au deuxième cycle, la citation indirecte (la paraphrase) pour rapporter des discours. De plus, dans le *Programme de formation à l'école québécoise; français, langue d'enseignement* (MELS, 2009) portant sur le deuxième

cycle, il est indiqué, pour la compétence « Écrire des textes variés », que l'élève devra apprendre à « développer le contenu en mentionnant ses sources avec le degré de précision requis par la situation » (p.64), et qu'il devra aussi être en mesure de « reconsidérer le contenu en vérifiant que les références sont exactes et complètes [...] » (p.67). Le fait que l'atteinte de ces objectifs soit confiée aux enseignants de français, langue première est conséquent avec ce qui se fait ailleurs dans le monde puisque cette tâche est généralement confiée à ceux et celles qui enseignent la composition écrite (Kroll, 1988), car le manque d'expérience en matière de rédaction peut contribuer aux risques de plagiat chez l'élève (Amsberry, 2009). Or, l'utilisation adéquate des sources documentaires n'est pas uniquement réservée aux cours de français. Deux des neuf compétences transversales présentées dans le chapitre 3 du *Programme de formation de l'école québécoise : école secondaire* (2006, 2009) font aussi indirectement mention du plagiat. En effet, dans la première compétence, *Exploiter l'information*, il est question de respect du droit d'auteur, alors que dans la sixième compétence, *Exploiter les technologies de l'information et des communications (TIC)*, il est question de respect de la propriété intellectuelle.

Comme le développement de l'habileté de synthétiser l'information (Williamson et McGregor, 2011), ainsi que les habiletés visant à aider l'élève à développer son identité de scripteur (Chandrasoma *et al.*, 2004; Abasi *et al.*, 2006; Elander, *et al.*, 2010) sont cruciales pour diminuer les risques de plagiat, c'est véritablement les enseignants de français, langue première, qui ont le plus grand rôle à jouer dans la prévention du plagiat. Cela passe par la formation des élèves à l'utilisation adéquate des sources documentaires, ainsi qu'aux bonnes pratiques en matière de référencement et d'écriture (Ashworth *et al.*, 2003). Briggs (2002) suggère que le plagiat est d'abord et avant tout un problème lié à l'écriture et aux techniques d'utilisation et de référence des sources documentaires, et qu'il est nécessaire de traiter cette problématique sur la base même de ce qui la constitue, et non comme un crime ou une infraction.

Cependant, malgré la présence de ces indications dans les documents du ministère, une recherche attentive des curriculums formels des programmes de formation en enseignement au Québec, et plus particulièrement ceux en français langue première, a permis de constater l'absence d'une mention concrète et explicite du traitement du sujet dans les descripteurs de cours à propos de ce qu'est le plagiat, ses différentes formes et les pratiques enseignantes pouvant être mises en place pour contribuer à le prévenir. Ainsi, les enseignants de français langue première semblent peu outillés concrètement pour intervenir sur les objets liés au plagiat, puisque ni les documents ministériels, ni les programmes de formation à l'enseignement ne semblent fournir des informations spécifiques sur le sujet. Pourtant, le besoin exprimé par les enseignants de français semble significatif puisque lors de son congrès de 2014, l'*Association québécoise des professeurs de français* (AQPF) a offert un atelier de 90 minutes sur le sujet du plagiat (Hutchison, 2014), qui a été reprogrammé l'année suivante, à la demande des membres, dans un format de 3 heures (Hutchison, 2015).

1.8 Questions de recherche

Comme il a été démontré, le plagiat touche directement le milieu scolaire (Woolls, 2006), du secondaire à l'université, et concerne aussi bien les élèves que les enseignants et les directions d'écoles. Ce phénomène complexe constitue, selon plusieurs auteurs, une menace pour l'intégrité académique des établissements d'enseignement (Chandrasoma et *al.*, 2004; Compton et Pfau, 2008) et va directement à l'encontre des buts de l'éducation (Howard, 1995; Lathrop et Foss, 2000).

Il convient cependant de noter que la notion de « plagiat » constitue quelque chose de flou et de confus pour les élèves (Scanlon, 2003; Brandinova, 2006; Risquez et *al.*, 2011), les perceptions diffèrent aussi d'un enseignant à l'autre (Clegg et Flint, 2006; Blum, 2009) et il en va de même pour ce qui est des pratiques, puisque les

enseignants ne s'entendent pas non plus sur les sanctions à appliquer dans les cas avérés de plagiat (Scanlon, 2003).

Étant donné que ces pratiques sont influencées par les perceptions que les enseignants entretiennent à l'égard du plagiat (Li, 2015), il convient alors de se questionner sur les perceptions et les pratiques qu'ont les enseignants du secondaire à l'égard du plagiat, et particulièrement les enseignants en français langue première puisqu'ils sont responsables d'enseigner les règles de référencement susceptibles de diminuer la prévalence du plagiat. Cette recherche permettra d'identifier quelles sont les pratiques et les perceptions des enseignants à l'égard du plagiat et les relations concrètes entre les pratiques et les perceptions des enseignants afin de mieux comprendre comment ils déterminent leurs actions et ce dont ils pourraient avoir besoin pour mieux intervenir.

La question de recherche est la suivante :

Q.1 Est-ce qu'il existe des liens entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat?

Afin de répondre à la question de recherche dans sa globalité en tenant compte de l'ensemble des éléments de la problématique, quatre sous-questions ont été formulées.

Q.1.1 Quelles sont les perceptions des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat chez les élèves?

Q. 1.2 Est-ce qu'il existe des liens entre certains facteurs sociodémographiques chez les enseignants de français au secondaire, tel que l'année d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, l'âge, et l'expérience dans la gestion de cas de plagiat, et leurs perceptions à l'égard du plagiat chez les élèves?

Q.1.3 Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat?

Q. 1.4 Est-ce qu'il existe des liens entre certains facteurs sociodémographiques chez les enseignants de français au secondaire, tel que l'année d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, l'âge, et l'expérience dans la gestion de cas de plagiat, et leurs pratiques déclarées à l'égard du plagiat chez les élèves?

1.9 Objectifs de la recherche

L'objectif général de la recherche est de vérifier l'existence de relations entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français langue première du secondaire à l'égard du plagiat chez les élèves.

Pour ce faire, la présente recherche s'articulera autour de quatre objectifs spécifiques :

1. Décrire les perceptions des enseignants de français, langue première, à l'égard du plagiat chez les élèves, et plus particulièrement les perceptions vis-à-vis de l'intentionnalité, des responsabilités de l'élève et de celles de l'enseignant, la prévention, les sanctions et la gravité des différentes formes de plagiat.
2. Décrire les pratiques déclarées des enseignants de français, langue première, à l'égard du plagiat chez les élèves, et plus particulièrement les pratiques enseignantes vis-à-vis de la prévention du plagiat et des sanctions.
3. Vérifier l'existence de relations entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français, langue première, à l'égard du plagiat chez les élèves.
4. Vérifier l'existence de relations entre certains facteurs sociodémographiques (âge, genre, nombre d'années en enseignement, le niveau où ils enseignent, le dernier

grade universitaire obtenu, et la répartition de la tâche d'enseignement) et les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français, langue première, à l'égard du plagiat chez les élèves.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le plagiat ne constitue en rien un phénomène nouveau (Brown et Howell, 2001; McCabe, 2001; Sutherland-Smith, 2005; Colnerud et Rosander, 2009; Guilbert et Michaut, 2011). Toutefois, malgré des décennies de recherches sur le sujet, il n'y a toujours aucun consensus sur la nature du plagiat, ainsi que sur les différentes formes qu'il peut prendre. Aussi, dans ce chapitre, les éléments théoriques et conceptuels du projet de recherche sont présentés. Il est d'abord question de l'historique du concept de plagiat, ainsi que du caractère polysémique du terme et des différents sens qu'il peut revêtir. Puis, les différentes formes de plagiat, les facteurs d'influence que sont la culture et la langue d'origine, ainsi que le concept d'intentionnalité sont abordés. Ces différents éléments seront utilisés afin de créer une nouvelle définition conceptuelle du plagiat qui sera la pierre d'assise à cette recherche.

2.1 Histoire du plagiat

Le plagiat est un phénomène qui remonterait aussi loin qu'aux balbutiements de la communication écrite, et n'aurait jamais eu de cesse depuis (McCabe et Trevino, 1996; Park, 2003; Nitterhouse, 2003). Dans l'Antiquité comme dans la Renaissance, les auteurs utilisaient librement les mots et les idées d'autres auteurs sans en indiquer la source (Anderson, 1998; Granitz et Loewy, 2006). Selon Howard (1995), les auteurs d'avant la modernité n'avaient pas recours au référencement de leur source. Selon elle, cela peut s'attribuer au fait qu'à cette époque, la collaboration était une

méthode de composition largement répandue, et que c'est l'apparition de l'imprimerie qui a donné naissance à l'individualisation du statut d'auteur. C'est donc à partir de ce moment que la question du référencement des sources a été mise de l'avant.

Le plagiat en tant que terme légal remonte à un peu plus de trois cents ans avec l'adoption par le gouvernement britannique du *Statute of Anne* (1710) qui vint donner une valeur légale au droit d'auteur (Garnica, 2010; Guilbert et Michaut, 2011). C'est cependant la convention de Berne de 1886, aujourd'hui administrée par l'Organisation mondiale pour la propriété intellectuelle (OMPI), qui a permis aux pays signataires de s'entendre pour garantir la propriété intellectuelle des auteurs (Anderson, 1998). Le plagiat de nature académique, que l'on retrouve à tous les niveaux dans les établissements d'enseignement, remonterait, quant à lui, au 19^e siècle avec le remplacement des communications orales par les travaux écrits comme outils pédagogiques (Sims, 1999).

L'origine du mot « plagiat » remonte vraisemblablement au 1^{er} siècle de notre ère. Il fut utilisé pour la première fois par le poète romain Martial (Howard, 1995). Le mot « plagiat » provient du latin *plagiarius* qui signifie littéralement « enlèvement ». À l'origine, ce terme était utilisé pour parler des enlèvements d'enfants ou d'esclaves (Howard, 1995; Buranen et Roy, 1999; Park, 2003). Ainsi, l'essence du plagiat consiste à enlever les mots, les idées ou la création d'un auteur et à se les approprier sans en indiquer la provenance. Howard (2005) souligne que l'étymologie de ce mot démontre la gravité que revêt l'action de plagier pour l'auteur victime de cet acte.

2.2 Les différentes formes de plagiat

Avant de proposer une définition conceptuelle du plagiat pour la présente recherche, il importe d'identifier les formes de plagiat qui seront reconnues comme telles. Il

existe dans les écrits scientifiques quelques rares typologies pour catégoriser les différentes formes d'infractions académiques liées au phénomène du plagiat (Colnerud et Rosander, 2009). La recension des écrits n'a permis de trouver que cinq typologies qui furent toutes retenues à des fins de comparaison. L'analyse de ces typologies (Tableau 2.1), soit celles de Park (2004), de Yeo (2007), de Gilmore (2009), de Walker (2010) et d'Anderson et Steneck (2011), permet de faire ressortir plusieurs constats forts pertinents.

Tableau 2.1 Synthèse de différentes typologies des formes de plagiat

Auteur	Formes de plagiat proposées
Park (2004, p.293)	• Copier, en partie ou en totalité, un texte sans indiquer la source; • Paraphraser sans indiquer la source; • Remettre un travail rédigé par une autre personne en le faisant passer pour le sien; • Collusion; • Autoplégat; • Remise d'un travail fait par un autre étudiant sans son consentement.
Yeo (2007, p.200)	• Copier, en partie ou en totalité, un texte sans indiquer la source; • Paraphraser sans indiquer la source; • Remettre un travail rédigé par une autre personne en le faisant passer pour le sien; • Utilisation des idées, des données ou le travail de recherche d'un autre sans indiquer la source; • Dans le cadre d'un travail d'équipe, indiquer le nom d'une personne en tant qu'auteur alors qu'elle n'a pas contribué au travail.
Gilmore (2009, p.217)	• L'utilisation, partielle ou totale, de matériel (écrit, verbal, audiovisuel, etc.) sans en citer la source; • Paraphraser sans indiquer la source; • Remettre un travail rédigé par une autre personne en le faisant passer pour le sien; • L'utilisation, partielle ou totale, de matériel (écrit, verbal, audiovisuel, etc.) en modifiant la structure syntaxique ou en changeant des mots sans en citer la source; • Utilisation des idées d'un autre sans indiquer la source.
Walker (2010, p.46)	• Copier, en partie ou en totalité, un texte sans indiquer la source; • Paraphraser sans indiquer la source; • Remettre un travail rédigé par une autre personne en le faisant passer pour le sien.
Anderson et Steneck (2011, p.91)	• Copier, en partie ou en totalité, un texte sans indiquer la source; • Paraphraser sans indiquer la source; • Autoplégat sans indiquer la source; • Traduction sans indiquer la source; • Utilisation des idées d'un autre sans indiquer la source.

Tout d'abord, cette comparaison permet de mettre en évidence la complexité de ce phénomène, tout en montrant la difficulté de donner une définition suffisamment large et complète pour couvrir la multitude des formes du plagiat. En effet, bien qu'il existe un consensus autour de certaines formes de plagiat, comme le fait de faire passer un travail écrit par un autre comme étant le sien (incluant les travaux achetés en ligne), d'autres formes de plagiat ne semblent pas faire l'unanimité parmi les auteurs. C'est le cas, entre autres, de l'autoplégat, de l'utilisation de textes traduits, de l'utilisation d'une idée appartenant à un tiers ou de la collusion. Considérant le flou entourant les diverses formes de plagiat, il convient de s'attarder aux diverses formes de plagiat qui seront considérées comme telles dans le cadre de ce mémoire. Aussi, l'utilisation partielle ou complète d'une production, le recours au discours rapporté indirect, la collusion et l'autoplégat feront ici l'objet d'une définition conceptuelle afin d'en saisir les spécificités et les formes.

Rares sont les auteurs qui proposent une définition de ce phénomène dans leurs articles pour circonscrire leur objet d'étude. Parmi ceux-ci, plusieurs, tels que Brandinova (2006), Germek (2009) et Eret et Gokmenoglu (2010), se réfèrent uniquement à la définition de dictionnaires courants pour définir leur objet d'étude. Toutefois, d'autres auteurs proposent des définitions originales du plagiat. Par exemple, Michèle Bergadaà (2005) définit le plagiat comme étant : « le fait de présenter comme venant de soi une production intellectuelle réalisée par une autre personne. À l'égard de cette personne, c'est un vol, à l'égard de ses pairs, c'est un abus de confiance. À l'égard du lecteur, c'est une escroquerie » (p.7). Liddel (2003), pour sa part, suggère que le plagiat est : « the act of using someone else's words, ideas, organization, drawings, designs, illustrations, statistical data, computer programs, inventions or any creative work as if it were new and original to you » (p.49). Au Québec, Peters et Frankoff (2014) définissent le plagiat comme étant « the appropriation of someone else's words or ideas and presenting that material as one's own » (p.249). Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (1993), cité par la

CEST (2005a, p.3), définit le plagiat comme « étant l'usurpation du travail ou des idées de quelqu'un d'autre, en totalité ou de façon partielle ».

Le type de définition proposé par Bergadaà (2011), Liddel (2003) et Peters et Frankoff (2014) concernent, comme le fait remarquer Flint (2004), uniquement des sources documentaires extérieures à l'individu qui, par conséquent, ne tiennent pas compte d'une des formes de plagiat que l'on nomme « autoplagiat ». La définition du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, quant à elle, confine le plagiat au simple copier-coller sans mention de la source; excluant ainsi la paraphrase et la collusion des formes possibles de plagiat. En lien avec ces constats, Pittam *et al.* (2009) soulignent, à juste titre, qu'il existe beaucoup de confusion concernant ce qui constitue ou non un acte de plagiat. Liddel (2003) résume bien la problématique de la définition du plagiat lorsqu'il propose le questionnement suivant:

Is it simply copying someone else's words? Is it failing to put something in quotation marks? Or is it copying someone else's word and forgetting or deliberately not citing the source? If everything is in quotations marks, is it plagiarism? If someone helps to write a paper, is it plagiarizing? Is taking something off the Internet plagiarizing or is that free or in the public domain?

Dans le cadre de la présente recherche, quatre formes de plagiat seront retenues et considérées comme telles : l'utilisation partielle ou complète d'une production, la paraphrase de textes et d'idées, la collusion et l'autoplagiat. Ce choix s'explique par le fait ce que soient les principales formes de plagiat que l'on retrouve dans la plupart des typologies, ainsi que des règlements universitaires. Chacune de ces formes sera ici présentée et expliquée.

2.2.1 L'utilisation partielle ou complète d'une production

L'acte de copier une portion d'un texte sans indiquer la source constitue la forme la plus reconnue (Guilbert et Michaut, 2011) et la plus facile à détecter (Pritchett, 2010).

Toutefois, la quantité de texte plagié a un impact sur la reconnaissance de cette pratique comme forme de plagiat. Dans sa typologie, Walker (1998) définit la gravité de l'acte en fonction de la portion du travail qui est composée de matériel plagié. La sanction est donc définie en fonction de la gravité de l'acte. Selon l'auteur, si la portion de texte plagié constitue moins de 50 % du travail final, cela constitue une infraction mineure. Inversement, si plus de 50 % du travail était constitué de portions non référencées d'autres textes, cela constitue une infraction majeure. De façon similaire, Gilmore suggère de considérer comme étant non intentionnel le fait de plagier une ou deux lignes d'un texte sans indiquer la source, et comme étant intentionnel, l'utilisation non référencée de larges portions de texte. En regardant attentivement les typologies précédemment analysées, il est possible de constater que toutes, à l'exception d'une, n'incluent que l'utilisation de textes comme forme de plagiat. Or, pour Gilmore (2009), l'utilisation de matériel écrit, verbal, audiovisuel, etc. peut aussi faire l'objet de plagiat. Dans la définition de Peters et Frankoff (2014) indiquée précédemment, on y mentionne que seuls les mots et les idées peuvent faire l'objet de plagiat; excluant les productions artistiques, les images, les statistiques, etc. Le fait d'acheter des travaux en ligne et de les présenter comme sien, et l'acte de traduire d'une autre langue une partie de texte sans indiquer la source font aussi partie de cette catégorie de formes de plagiat. Aussi, pour tenter de couvrir le plus large éventail possible de sources pouvant être l'objet de plagiat, certains auteurs comme Liddel (2003) présentent une longue énumération de ce qui peut être l'objet d'un plagiat. D'autres, comme le Conseil supérieur de l'éducation (1993), utilisent le terme « production » pour circonscrire la totalité des textes, idées, dessins, statistiques, images, chorégraphie, etc., qui nécessitent le référencement de la source documentaire.

2.2.2 La paraphrase de textes et d'idées

La paraphrase est une autre forme de plagiat. Roig (2001) souligne que, malgré le grand nombre d'ouvrages existants sur les techniques de rédaction de textes scientifiques et scolaires, la paraphrase n'a pas de définition précise. De plus, l'auteur se questionne sur les exigences minimales que devrait avoir une paraphrase pour ne pas tomber du côté du plagiat. Comme il le mentionne : « the absence of a general operational definition for paraphrasing leaves plenty of room for disagreement as to when a paraphrase might be considered an instance of plagiarism » (p.320). Malgré le manque d'uniformité dans les définitions de ce qui constitue ou non une paraphrase, nous retiendrons pour cette recherche la définition proposée par la CEST (2005b) qui la définit comme étant l'acte de « reformuler un discours, exprimé sous quelque forme que ce soit, en ne conservant que l'idée générale de l'auteur et en mentionnant systématiquement la source des informations » (p.8). Or, bon nombre d'étudiants ne sont pas en mesure de faire la différence entre le plagiat et la paraphrase (Roig, 1997), et lorsqu'on demande à des étudiants de paraphraser des textes avec lesquels ils ne sont pas familiers, plusieurs commettent un plagiat en omettant d'indiquer la source (Roig, 1999). Comparés à la citation directe d'une partie de texte, Gullifer et Tyson (2010) soutiennent que les étudiants éprouvent davantage de difficulté lors de l'utilisation de la paraphrase ou lorsque vient le temps de référencer les idées d'un auteur. Cela s'explique par le fait que la limite entre le recours à la paraphrase et l'utilisation de la citation représentent quelque chose de flou et de confus pour les étudiants (CEST, 2005b; Sisti, 2007; Pittam, *et al.*, 2009) et que cela constitue un exercice cognitif exigeant (Hayes et Introna, 2005; Walker, 2010). Malgré le fait qu'elle soit la forme de plagiat la plus répandue (Walker, 2010), les étudiants n'ont qu'une faible compréhension de ce qu'est une paraphrase, et que, par conséquent, le fait de paraphraser sans indiquer la source ne constitue qu'une infraction mineure (Yeo, 2007). Roig (2001) indique aussi que de nombreux étudiants, ne sachant pas comment effectuer correctement une paraphrase, s'en tiennent à de simples

modifications mineures du texte original tels que le remplacement de certains mots par des synonymes, ou en modifiant l'organisation du texte (p.309). Cette forme de plagiat est davantage problématique chez les étudiants dont la langue d'enseignement n'est pas leur langue maternelle (Hayes et Introna, 2005). Or, certaines recherches (Landau *et al.*, 2002; Barry, 2006) ont démontré que le recours fréquent à des exercices de paraphrase permettait de diminuer les risques de plagiat de ce type.

2.2.3 La collusion

Pour Park (2004), la collusion consiste dans le fait de remettre un travail qui a été produit par un groupe en le faisant passer pour sien. Or, comme le montre le Tableau 2.1, peu d'auteurs incluent la collusion dans les formes de plagiat. En fait, seul Park (2004) l'inclut dans sa typologie. Nonobstant cela, dans le cadre de la recherche, la collusion sera considérée comme l'une des nombreuses formes de plagiat, car l'UQAM reconnaît cette forme de plagiat dans son règle sur les infractions académiques.

La limite entre la collaboration et la collusion est souvent floue et confuse, car la collaboration peut se transformer en collusion si les règles ne sont pas correctement énoncées (Burkill et Abbey, 2004). Pour Park (2004), la collusion consiste dans le fait de remettre un travail qui a été produit par un groupe en le faisant passer pour sien. Ainsi que le souligne Borg (2009), de nombreux enseignants considèrent que la collusion n'est pas une forme de plagiat, alors que d'autres considèrent que c'est pourtant le cas. Ce constat est partagé par Burkill et Abbey (2004) qui ont mené une des rares études spécifiquement sur la collusion, et plus particulièrement sur les perceptions d'étudiants et de professeurs universitaires à l'égard du plagiat et de la collusion. Au total, 59 professeurs et 451 étudiants de l'Université de Hertfordshire ont participé à la recherche. Les chercheuses ont montré que la collusion est quelque

chose de difficile à détecter et qu'en plus, de nombreux enseignants et étudiants considèrent la collusion comme une forme acceptable d'infraction académique, puisqu'il peut en résulter une certaine forme d'apprentissage.

2.2.4 L'autoplagiat

Comme l'indique la CEST (2005b), « la notion d'autoplagiat, dans le milieu scolaire, réfère à la pratique qui consiste à remettre une copie d'un même travail à divers enseignants quand le contexte s'y prête » (p.9). Ainsi, l'autoplagiat se veut donc une tentative de tromper le lecteur en lui faisant délibérément croire qu'il s'agit d'une publication originale (Elbeck, 2009). L'autoplagiat reste cependant une notion confuse (Bretag et Mahmud, 2009), car pour bon nombre de personnes, le fait de citer des textes écrits par soi sans en indiquer la source ne constitue pas une forme de plagiat (Flint, 2004). Aussi, dans son rapport final, la CEST (2005b) indique que « la CEST-Jeunesse a décidé de ne pas référer à la notion d'autoplagiat dans sa définition du plagiat. Quant à l'acceptabilité éthique de sa pratique, elle n'a pu faire l'objet d'un consensus clairement établi » (p.9). Hawley (1984) relate que, dans le cadre de sa recherche sur les attitudes des étudiants universitaires à l'égard du plagiat, un des étudiants interviewés a mentionné que « I didn't think there was anything wrong with recycling a paper for another class, so long as you wrote the original paper in the first place » (p.37). De nombreuses universités ont mis en place des réglementations sur les infractions académiques (Bretag et Mahmud, 2009) qui comprennent des indications concernant l'autoplagiat étudiant. À l'UQAM, par exemple, l'article 2.1.c du *Règlement sur les infractions académiques* indique que l'autoplagiat consiste en « le dépôt d'un travail pour fins d'évaluation alors que ce travail constitue essentiellement un travail qui a déjà été soumis aux fins d'évaluation académique à l'Université ou dans une autre institution d'enseignement, sauf avec l'accord préalable de l'enseignante, l'enseignant » (p.1). Toutefois, la notion d'autoplagiat est beaucoup

plus problématique lorsqu'appliquée aux enseignants. Blum (2009) souligne que l'autoplagiat est la forme de plagiat la plus fréquente chez le corps enseignant. Selon Schein (2001, cité par Elbeck, 2009), 14 % des publications scientifiques contiendraient une forme d'autoplagiat pouvant aller de quelques lignes ou simples données, à des pages entières de texte ou d'analyses statistiques provenant de publications antérieures. Schein et Palagudu (2001) ont, quant à eux, analysé 660 articles scientifiques provenant de trois importantes revues médicales, et ils ont constatés que 3 % des articles analysés ont été publiés plus d'une fois en totalité, et un autre 7,6 % qui avaient été publiés à plusieurs reprises avec seulement quelques modifications mineures. Or, comme le mentionnent Bretag et Mahmud (2009), il ne semble pas y avoir de règles aussi claires concernant les infractions académiques destinées aux enseignants, comme c'est le cas pour les étudiants. Cette absence de balises contribue à la non-reconnaissance de l'autoplagiat comme forme de plagiat

2.3 Définition problématique du plagiat

La question de la définition du plagiat est un sujet des plus complexes, car il n'existe aucune définition universelle de ce phénomène (Dryden, 1997). Non seulement la définition du concept est problématique, mais la nature même de ce qu'est le plagiat ne fait pas l'unanimité. Cela se constate facilement lorsque l'on regarde la panoplie de termes utilisés pour qualifier le phénomène du plagiat dans la littérature scientifique. On y retrouve des termes tels que violation (Woolls, 2006; Anderson et Steneck, 2011; Rosenberg, 2011), crime (Vogelsang, 1997; DeVoss et Rosati, 2002), vol (Bennett, 2005; Francis, 2005; Sutherland-Smith, 2005; Garnica, 2010), infraction (Burkill et Abbey, 2004; Shi, 2006), malhonnêteté (Christensen Hughes et McCabe, 2006; Rosenberg, 2011), menace (Chandrasoma *et al.*, 2004; Compton et Pfau, 2008), offense (Sutherland-Smith, 2005), mensonge (Francis, 2005; Howard, 2007; Colnerud et Rosander, 2009), tromperie (Guilbert et Michaut, 2012), péché

(Ashworth *et al.*, 2003; Park, 2003), fausse représentation (Sutherland-Smith, 2005) et outrage (Marshall et Barry, 2005). Howard (2000) souligne que certains auteurs comparent le plagiat à un acte d'adultère et de contamination. Bergadaà (2014), quant à elle, va même jusqu'à qualifier le plagiat de viol. Toutefois, malgré l'utilisation de termes très diversifiés pour désigner le plagiat, rares sont les auteurs qui en proposent une définition formelle dans leurs publications. Il semble raisonnable de penser que cette situation contribue au flou entourant l'étude de ce phénomène puisque sans définition centrale de leurs recherches, il est difficile de saisir la pleine portée de ces dernières.

À la suite d'une métaanalyse de 623 articles de journaux et de revues scientifiques publiés de 1907 à 1995 portant sur le droit d'auteur, la propriété intellectuelle et le plagiat, Anderson (1998) soutient que définir le plagiat est difficile à faire puisque sitôt que l'on tente d'imposer des frontières visant à baliser le phénomène, sa réalité devient floue et il est difficile d'en saisir les limites. Or, l'absence d'une définition formelle amenuise les chances d'en arriver un jour à une pleine compréhension du phénomène. Déjà en 1984, bien avant l'apparition d'Internet, Hawley soulignait qu'en l'absence d'une définition complète, univoque et acceptée de tous, il était impossible de délimiter correctement les problèmes que pose le phénomène du plagiat. Que ce soit sur les diverses formes d'infractions académiques qui constituent ou non une forme de plagiat, sur la notion d'intentionnalité, sur les notions de propriété intellectuelle ou d'originalité, ou sur le rapport au savoir, il n'existe aucun lieu commun où tous les tiers intéressés par cette question peuvent se retrouver. Ashworth *et al.* (2003) soutiennent que la définition du plagiat varie d'un individu à l'autre, d'une culture à l'autre, ainsi que d'une époque à l'autre. Cette définition varie aussi d'une institution à l'autre, ainsi que d'une langue à l'autre (Burkill et Abbey, 2004).

Au Québec, aucune université, aucun cégep, ni aucune école secondaire ne partagent une même définition du plagiat, et ce, malgré le fait qu'en 2005, dans son rapport

final, la CEST recommande : « que tous les établissements du réseau de l'éducation, et ce pour chacun des ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial, universitaire), se dotent d'une définition, de sanctions et d'une réglementation concernant le plagiat électronique; que les contenus soient uniformisés en fonction du niveau de formation, largement diffusés et uniformément appliqués dans le milieu scolaire » (CEST, 2005b, p.34).

À cela, il convient aussi d'ajouter que le plagiat se doit d'être défini dans un contexte disciplinaire puisque les comportements pouvant être considérés comme du plagiat peuvent varier d'une discipline à une autre (Briggs, 2002; Marshal et Garry, 2005). À ce sujet, Borg (2009) mentionne que malgré le fait qu'il y ait des définitions officielles du plagiat dans la plupart des universités, il y a quand même des différences importantes dans la façon dont les professeurs des différentes disciplines définissent et comprennent le plagiat. Ce faisant, il n'est donc pas surprenant, comme le mentionne Flint (2004), que les individus aient des définitions du plagiat qui leur soient propres, et qui ne sont pas toujours concordantes avec celles des institutions.

Selon Price (2002), le principal problème quand vient le temps de tenter de définir le plagiat est qu'on recherche une définition absolue et définitive. Or, l'auteur suggère que les définitions du plagiat que l'on retrouve dans les politiques institutionnelles devraient être sensibles aux contextes dans lesquelles elles seront utilisées. Toutefois, comme le mentionnent Gu et Brooks (2008), bien qu'il n'existe aucun consensus entre les institutions quant à la définition du plagiat, cela a nullement empêché les divers établissements d'enseignement de se doter de politiques visant à sanctionner les infractions académiques, notamment le plagiat.

2.4 Plagiat et tricherie

Bons nombres d'institutions préfèrent utiliser l'expression « infractions académiques » comme ensemble pour définir les différentes formes de plagiat et de tricherie (Pincus et Schmelkin, 2003). Ainsi, un autre obstacle à toute tentative visant à fournir une définition du phénomène du plagiat est de définir sa place par rapport à un autre phénomène qui lui est intimement lié : la tricherie. Or, comme le soulignent Devlin et Gray (2007) dans les études portant sur les infractions académiques, les comportements associés au plagiat sont souvent regroupés avec les comportements attribués à la tricherie. Cela rend plus difficile d'isoler uniquement les comportements liés au plagiat afin de mieux les comprendre.

Ainsi que le rappellent Risquez *et al.* (2011), le concept de plagiat renvoie à une compréhension subjective qui peut varier d'un individu à l'autre et donc, d'un chercheur à l'autre, alors que, comme le soutient East (2010), le concept de tricherie (*cheating*) est universellement compris, et ce, aussi bien par les étudiants que par les professeurs. Il y a certains chercheurs (ex : Anderman *et al.*, 1998; Jensen *et al.*, 2001; Larkham et Manns, 2002; Kidwell *et al.*, 2003) pour qui le plagiat est l'une des nombreuses formes de tricherie. Certains, comme Genereux et McLeod, (1995) vont même jusqu'à ne faire aucune distinction entre plagiat et tricherie, et regrouper ensemble toutes les formes d'infraction académique sous le terme de « tricherie ». Ce faisant, dans les résultats de recherche qu'ils présentent, il est impossible de savoir ce qui concerne exclusivement le plagiat. Dans une recherche effectuée sur les perceptions de professeurs et d'étudiants universitaires quant à la gravité et à la fréquence de différentes formes de tricherie, Franklyn-Stokes et Newstead (1995) ont eu recours à un questionnaire comprenant une liste de 22 comportements liés à la tricherie (*cheating behavior*). Les comportements indiqués vont de l'utilisation de matériel non autorisé durant un examen, à la paraphrase sans indiquer la référence, en passant par l'usurpation d'identité lors d'un examen et à l'altération de données de

recherche. Or, bien que regroupés en tant que tricherie, plusieurs des comportements indiqués dans le questionnaire constituent spécifiquement des formes de plagiat.

Dans une étude portant sur les perceptions des professeurs universitaires à l'égard du phénomène du plagiat chez les étudiants, Flint *et al.*, (2006), s'inspirant d'un diagramme proposé par Carroll (2002, p.150), proposent à leur tour un modèle qui présente les quatre différentes relations possibles entre les concepts de plagiat et de tricherie.

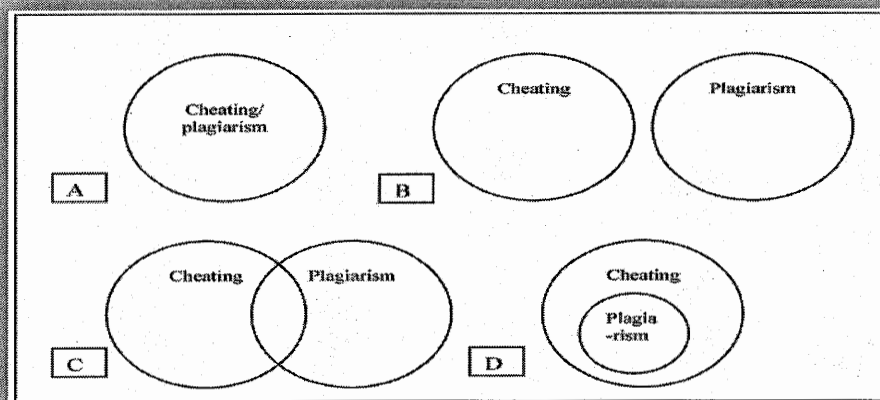


Figure 2.1 Différentes représentations de la conception de la relation entre la tricherie et le plagiat (Flint *et al.*, 2006)

Afin d'établir une distinction claire entre la tricherie et le plagiat pour la présente recherche, nous abonderons dans le sens de Mawdsley (1994) qui propose de regrouper les infractions académiques en lien avec les examens sous le terme de « tricherie », et de regrouper ce qui touche la production de travaux écrits sous le vocable de « plagiat ». Cette distinction dichotomique correspond à la conception B présentée dans le modèle de Flint *et al.* (2006). Stearns (2001) propose une division similaire dans une étude sur les effets de la relation étudiant-professeur sur l'intégrité académique des apprenants. Dans cette recherche, l'auteur sépare les diverses infractions académiques en deux catégories : « on exams » et « other than exams ».

La seconde catégorie comprend la majorité des formes de plagiat qui ont été détaillées précédemment. Cette distinction tricherie/plagiat permet donc de circonscrire, en grande partie, l'objet d'étude de la présente recherche.

2.5 Le plagiat comme phénomène culturel et linguistique

La définition du plagiat varie selon la culture dans laquelle il se produit (Christensen Hughes et McCabe, 2006; Compton et Pfau, 2008; Song-Turner, 2008). Le phénomène du plagiat est d'abord et avant tout un phénomène culturel qui s'est développé en Occident avec l'évolution, depuis le 18^e siècle, des notions d'originalité, d'authenticité et de droit d'auteur (Pennycook, 1996). Aujourd'hui, la mondialisation semble avoir fait migrer la conception occidentale de la propriété intellectuelle vers les pays qui, traditionnellement, ne partageaient pas le même rapport au savoir et aux infractions académiques (Shi, 2006).

De nombreux chercheurs se sont penchés sur la question des liens existant entre le plagiat, la culture et la langue d'origine d'étudiants étrangers afin de mieux comprendre les problèmes auxquels ils sont confrontés quand leurs pratiques en matière d'utilisation des sources documentaires diffèrent de celles que l'on retrouve en Occident, et plus particulièrement en Amérique du Nord. À cet égard, la CEST (2005a) souligne que : « selon les cultures, la référence aux auteurs d'une œuvre peut prendre des formes différentes, voire même aucune forme du tout. Pour certains, il est tout à fait normal de copier textuellement l'idée d'un auteur dans un travail scolaire. » (p.11).

En Occident, on demande aux étudiants de produire des textes originaux en s'appuyant sur des sources documentaires qu'ils doivent référencer. Or, selon Bradinova (2006), les étudiants en provenance de l'Asie et du Moyen-Orient n'ont

pas la même compréhension de ce qui constitue un acte de plagiat. En effet, selon l'auteure, les étudiants asiatiques considèrent le fait de reprendre mot à mot le texte d'un auteur comme étant une forme de reconnaissance et de respect envers ceux qui l'ont précédé. Pennycook (2006) rappelle que l'éducation chinoise traditionnelle est basée sur la mémorisation de texte. Les méthodes d'évaluation utilisées consistent donc quasi uniquement en des tests basés sur les ouvrages que les étudiants ont eu à lire. Il est donc rare qu'un étudiant chinois ait à rédiger un texte original. Shi (2006) souligne que les valeurs du confucianisme, pour qui la connaissance appartient à tous en tant qu'héritage collectif, ont une influence sur la perception qu'entretiennent les étudiants chinois vis-à-vis de la propriété intellectuelle et de l'intégrité académique. Les étudiants du Moyen-Orient, quant à eux, tendent à considérer les savoirs comme étant une propriété collective qui permet à un membre de la communauté d'atteindre un but (Bradinova, 2006; Mundava et Chaudhuri, 2007).

D'autres explications en lien avec la culture furent avancées par certains auteurs. Dans une étude sur le plagiat chez les professeurs d'université, Honig et Bedi (2012) ont analysé, via le logiciel Turnitin, les 279 articles qui furent présentés à la division International Management du congrès de l'*Academy of Management* de 2009. Il en résulte que 71 (soit 25,44 %) articles comportaient des occurrences de plagiat, et que 38 (soit 13,62 %) articles comportaient plus de 5 % de texte provenant d'un autre article, mais pour lequel aucune référence documentaire n'était présente. Les auteurs postulent que les professeurs provenant de pays ayant une culture universitaire et scientifique plus récente ont davantage de probabilités de plagier. Dans un livre intitulé *Avoiding plagiarism: write better papers in APA, Chicago et Harvard citation styles*, Ken Kwong-Kay Wong atteste pour sa part que le plagiat est plus fréquent chez les étudiants étrangers provenant d'un pays dont le système éducatif est moins bien développé.

La langue d'origine joue aussi un rôle important dans la manière dont les étudiants étrangers abordent la question du plagiat. Comme le rappelle Scollon (1994), les règles de références telles que la citation directe, la citation indirecte, la paraphrase et la référence de la source sont des concepts qui peuvent sembler difficiles à saisir pour les étudiants étrangers dont la langue d'enseignement n'est pas leur langue première (p.35). Dans son étude menée auprès de 46 étudiants dont l'anglais n'est pas leur langue maternelle, et dont 25 provenaient de Chine, du Japon et de la Corée du Sud, Shi (2006) a démontré que le concept même de plagiat n'avait pas d'équivalent dans les langues d'origines des étudiants asiatiques interrogés. Certains mots semblent s'approcher de la nature de ce que signifie le plagiat sans toutefois avoir exactement le même sens. Parmi les étudiants japonais ayant été interviewés, il semblerait que tous n'ont pas la même idée quant au mot qui, dans leur langue d'origine, correspond à celui de plagiat. Pour l'un des étudiants, ce serait le mot *touyou*, qui signifie « voler quelque chose », alors que pour un autre étudiant, ce serait le mot *tousaku*, qui signifie copier les mots d'un auteur, qui serait le plus près de définir ce qui constitue le plagiat. Cette absence de référent linguistique précis pour définir le plagiat peut expliquer en partie les problèmes que peuvent rencontrer ceux qui ne maîtrisent pas les langues.

Alors que plusieurs recherches qui furent effectuées sur les liens entre la culture d'origine et le plagiat laissent une place à la langue en tant que variable pouvant influencer les représentations qu'un individu se fait du plagiat, il en va tout autrement des recherches menées par les spécialistes en linguistique. En effet, d'autres recherches semblables à celle de Shi (2006) furent menées par des chercheurs en linguistique, mais tout comme la sienne, elles comportent la même limite : soit le recours unique à des étudiants dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, et ce, sans jamais tenir compte de leur culture d'origine. Aussi, les études menées en linguistique tendent à évacuer l'apport de la culture d'origine pour centrer la problématique exclusivement sur les problèmes liés à la maîtrise de la langue

d'enseignement en tant que langue seconde de l'étudiant. Ce faisant, qu'il soit Russe, Chinois ou Indien, tous les sujets de ces études seront considérés égaux sans égard à leur culture d'origine. Ces mêmes chercheurs considèrent aussi comme égaux tous les étudiants partageant la même langue maternelle, nonobstant leur culture d'origine.

2.6 L'intentionnalité

La notion d'intentionnalité constitue une partie substantielle de la problématique du plagiat, puisqu'elle sous-tend une question cruciale que les enseignants et les institutions se posent lorsque confrontés à un cas de plagiat : est-ce que l'étudiant plagiaire avait l'intention de tromper? Cette question est importante, car, comme le souligne Blum (2009), la notion d'intention est au centre de la majorité des cas de plagiat qui passent devant les comités de discipline institutionnels. Cette problématique est particulière au plagiat, car à l'inverse de la tricherie qui se fait toujours de manière délibérée (Chao *et al.*, 2007; Devlin et Gray, 2007), les différentes formes de plagiat s'inscrivent sur un continuum où, comme le suggèrent de Jager et Brown (2007), on retrouve à une extrémité la malhonnêteté intentionnelle, à l'autre la négligence, et quelque part entre les deux, l'ignorance de ce que constitue le plagiat. Selon Yeo (2007), plusieurs auteurs soutiennent qu'il ne peut tout simplement pas y avoir de plagiat s'il n'y a pas d'intention de tromper. D'autres, comme Stern (2009), croient que le plagiat, intentionnel ou non, reste du plagiat. Colnerud et Rosander (2009) avancent qu'il est nécessaire de faire une distinction entre les diverses catégories de plagiat puisque chacune comporte un degré différent d'intentionnalité et de conscience dans l'accomplissement de l'acte de plagiat. Aussi, comme le mentionne Pecorari (2003), « Intention is a notoriously difficult matter to prove or disprove, since the only conclusive evidence of intention exists within the head of the perpetrator » (p.334).

Dans une étude menée par Neufeld et Dianda (2007) sur les politiques des universités ontariennes sur les infractions académiques, les auteurs ont pu constater qu'il existe un vaste éventail de positions institutionnelles face à l'intentionnalité dans les cas de plagiat. Les auteurs rapportent que certaines universités choisissent délibérément de ne pas aborder la question de l'intentionnalité dans leur politique, alors que d'autres, comme l'Université de Guelph, mentionnent clairement dans sa politique que l'intentionnalité ne peut être considérée lorsqu'un jugement doit être porté dans un cas de plagiat. Malgré cela, et bien qu'en général le plagiat soit d'emblée considéré comme un acte intentionnel (Song-Turner, 2009), les étudiants qui plaident la non-intentionnalité s'exposent, selon Blum (2009), à des conséquences beaucoup moins graves que ceux qui auraient plagié de manière volontaire.

Plusieurs chercheurs ont tenté d'apporter des nuances à la notion d'intentionnalité. Park (2003) et Garnica (2010) proposent de diviser la notion d'intentionnalité liée au plagiat en trois : le plagiat intentionnel, le plagiat non intentionnel, et le plagiat par inadvertance. Le plagiat intentionnel est le fait de plagier de manière volontaire et délibérée en sachant que l'acte posé constitue une forme de plagiat. Le plagiat accidentel, ou non intentionnel, s'effectue sans que la personne ne soit pleinement consciente du fait que ce qu'elle fait constitue une forme de plagiat. La CEST (2005b) souligne que le plagiat non intentionnel peut s'effectuer par manque de connaissance de ce que constitue une infraction académique ou encore par une méconnaissance des règles en matière de référence des sources. Toutefois, la CEST mentionne que « sans excuser complètement le geste, cette méconnaissance peut parfois l'expliquer » (2005b, p.21). La troisième forme de plagiat est le plagiat par inadvertance. Le plagiat par inadvertance est en fait une forme de plagiat non intentionnel nommée « cryptomnésie ». La cryptomnésie est le résultat d'un échec du processus cognitif d'attribution d'une source à une idée préalablement mémorisée (Roig, 2001). Concrètement, cela se traduit par une appropriation inconsciente et erronée d'une idée, d'une information ou d'une œuvre par une personne, qu'il croit ensuite, à tort, être le

fruit de sa propre création. L'existence d'une forme de plagiat inconscient a été démontrée scientifiquement par R.L. Marsh, dans le cadre de plusieurs recherches (Bink *et al.*, 1999; Marsh et Landau, 1995; Marsh *et al.*, 1997). En plus d'expliquer ce mécanisme mnémonique, les recherches de Marsh permirent de démontrer que plusieurs facteurs peuvent influencer le processus de mémorisation et ainsi occasionner de la cryptomnésie. Parmi ces facteurs, notons le degré de crédibilité que la personne attribue à la source documentaire. En effet, dans le cadre d'une étude réalisée par Bink *et al.* (1999) auprès de 84 étudiants de premier cycle à l'Université de Georgie (41 en situation d'expérimentation et 43 en situation de contrôle), il a été montré que les étudiants plagient inconsciemment davantage les informations provenant de sources crédibles. Dans cette étude, les chercheurs ont administré une série test à des petits groupes de 5 à 10 participants. Pour le premier test, tous les étudiants ont été informés qu'ils allaient devoir porter un jugement sur 16 propositions visant à réduire les problèmes de trafic. Les étudiants du groupe expérimental ont été informés que 8 des propositions provenaient de spécialistes en contrôle du trafic et que 8 propositions provenaient d'étudiants collégiaux. Les étudiants du groupe témoin, quant à eux, n'ont pas été informés de la provenance des informations. Tous les étudiants devaient donner une évaluation sur une échelle à 7 niveaux (« pas efficace » à « très efficace ») à chacune des propositions. Une fois le questionnaire complété, les étudiants devaient remplir un exercice d'association (*Remote associates test*) afin de distraire leur attention. Par la suite, les étudiants devaient générer 4 nouvelles idées visant à réduire le trafic. Ensuite, les étudiants devaient identifier, à partir d'une liste de 24 propositions, lesquelles provenaient des spécialistes, lesquelles provenaient des étudiants et lesquelles étaient de nouvelles propositions. Lors de l'analyse des résultats, les chercheurs constatèrent qu'il n'y avait aucune différence statistiquement significative au niveau de l'évaluation de l'efficacité des solutions, ainsi que de la capacité à identifier les nouvelles idées et à indiquer leur provenance. Toutefois, concernant la génération de nouvelles idées, il

s'est avéré que les étudiants des groupes expérimentaux plagiaient beaucoup plus que les étudiants des groupes témoins. En effet, 23 % des idées du groupe expérimental provenaient de la liste des 16 propositions initiales. De ce nombre 15 % provenaient des propositions des spécialistes, alors que 8 % provenaient des étudiants. Pour les étudiants du groupe témoin, le plagiat inconscient était de 9% avec aucune différence significative entre les deux groupes (5% pour les spécialistes et 4% pour les étudiants). Les chercheurs expliquent ces résultats par le fait que « the error of unconsciously plagiarising someone else's idea might result from failing to engage in adequate source-monitoring processes during generative cognitive tasks » (p.300). Gullifer et Tyson (2005) soutiennent qu'en plus de ressentir une certaine confusion face aux règles d'utilisation des sources documentaires, les étudiants éprouvent une certaine crainte à l'égard du plagiat par inadvertance.

Bien que différents, ces concepts renvoient tous à la même idée que le plagiat peut être occasionné par une méconnaissance des règles d'utilisation des sources documentaires (Hawley, 1984), par de mauvaises pratiques en matière de rédaction (Larkman et Manns, 2002; Park, 2003) ou encore par un manque de connaissance de ce qui constitue une infraction académique (CEST, 2005b). Ainsi, la majorité des cas de plagiat que l'on retrouve dans les établissements d'enseignement seraient non intentionnels (Pittam *et al.*, 2009; Risquez *et al.*, 2011).

Toutefois, ainsi qu'il était mentionné précédemment, la notion d'intentionnalité ne fait pas l'unanimité. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il est question d'associer différentes formes de plagiat aux diverses formes d'intention. À titre d'exemple, dans un ouvrage populaire destiné à informer les étudiants sur le plagiat, Gilmore (2009, p.7) propose de considérer comme étant intentionnelles les formes de plagiat suivantes : l'utilisation d'un travail téléchargé en ligne et fait par un tiers, la falsification de sources documentaires, copier-coller de larges parties de texte sans indiquer la source, paraphraser sans indiquer la source et copier le travail d'un autre

étudiant. À l'inverse, l'auteur considère comme étant non intentionnel le fait de copier-coller une ou deux lignes de texte sans indiquer la source, de mettre des références dans la bibliographie, mais ne pas les utiliser dans le texte, d'avoir recours à de l'aide non-autorisée (collusion), de copier les mots du manuel scolaire pour répondre à un questionnaire, ainsi que l'utilisation inadéquate de la paraphrase.

2.7 Définitions conceptuelles

Afin de clarifier les principaux concepts utilisés dans le cadre de la présente recherche, une définition des concepts de « plagiat », de « perceptions » et de « pratiques enseignantes » seront proposées. L'articulation « perception/pratiques enseignantes » sera aussi explicitée.

2.7.1 Le plagiat

Considérant les diverses formes de plagiat existantes, ainsi que les divers degrés d'intentionnalité qui furent énoncés précédemment, le plagiat, dans le cadre de cette recherche, sera défini comme étant : *un acte compris dans un contexte culturel et linguistique donné pouvant être commis de manière intentionnelle, non intentionnelle ou par inadvertance, et qui consiste à utiliser en partie ou en totalité, une production ou une idée produite par une personne pouvant être soi-même ou autrui, et ce, sans en indiquer la source.*

2.7.2 Les perceptions

Plusieurs études ont été effectuées sur les perceptions à l'égard du plagiat. La recension des écrits effectuée dans le cadre de cette recherche a permis de trouver plus d'une trentaine d'articles scientifiques et thèses de doctorat sur le sujet. Bien que nombreuses, aucune des recherches répertoriées ne comporte de définition de la notion de « perception » dans leur cadre théorique. Afin de pouvoir définir le concept de perception, une recherche documentaire a été effectuée dans les bases de données *Cairn.Info*, *ERIC*, *Erudit*, *PsycINFO* et *Repère*, en élargissant le champ de recherche aux perceptions en liens avec des acteurs du monde de l'éducation. Malgré que cette recension des écrits a permis d'identifier plusieurs dizaines d'articles portant sur les perceptions, seule la thèse de Sokoty (2011), intitulé *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens* présente une définition du concept de perception après avoir effectué une vaste recension des écrits sur le sujet. Ainsi, la définition que Sokoty propose est la suivante : « La perception est le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience. » (p.61). Cette définition sera celle utilisée dans cette recherche pour définir le concept de perception et pour aider à répondre au premier objectif de la présente recherche.

2.7.3 Les pratiques enseignantes

Dupin de Saint-André *et al.* (2010) soutiennent que le terme de « pratique enseignante » est polysémique et que sa définition ne fait pas l'unanimité parmi les auteurs. Les auteurs affirment que le sens de ce concept « dépend des orientations de la recherche » (p.160). Aussi, la définition du concept de « pratiques enseignantes »

qui sera privilégiée, dans le cadre de cette recherche, s'appuie sur les recherches d'Altet (2002) et de Bru (2002). Pour Altet (2002), les pratiques enseignantes représentent une manière de faire propre à chaque enseignant. Ces pratiques ne sont pas uniquement constituées d'actes observables, mais aussi des choix et des décisions que les enseignants font dans l'exercice de leurs fonctions en enseignement (préparation, enseignement aux élèves et évaluation). Abondant dans le même sens, Bru (2002) suggère de considérer les pratiques enseignantes selon trois axes reliés entre eux de manière interdépendante. Messier (2014) résume ces axes ainsi : « 1) ce qui se passe dans la pratique (dans la situation même); 2) ce qui s'est passé avant et ce qui pourrait se passer après la pratique (la pratique sur un continuum temporel); 3) les interactions entre la pratique et les autres composantes de l'éducation » (p.145). Les pratiques enseignantes peuvent être étudiées à partir de leurs composantes, ainsi que de leurs variations, que l'on peut retrouver chez des enseignants différents (Bru, 2002). Abondant dans le même sens, Talbot (2012) soutient que « les pratiques enseignantes sont parfois instables, variables, erratiques ou peu rationnelles. Il existe une grande variabilité intra et interindividuelle dans le domaine » (p.6-7)

Dans le cadre de la présente recherche, en lien avec le deuxième objectif de recherche, les pratiques enseignantes qui sont interrogées sont celles auxquelles les enseignants de français langue première au secondaire ont recours, et la fréquence à laquelle ils y ont recours pour enseigner l'utilisation des sources documentaires, la nature et les formes de plagiat, ainsi que les règles entourant les infractions académiques liées au plagiat dans leur établissement.

Selon Dehon et Derobertmasure (2015), on peut distinguer deux formes de pratiques enseignantes pouvant faire l'objet de recherche : les recherches sur les pratiques effectives et celles sur les pratiques déclarées. Les pratiques effectives sont celles qui peuvent être observées directement par le chercheur alors que l'enseignant est en action. Les pratiques déclarées, quant à elles, requièrent que l'enseignant décrive et

explique ses pratiques. Pour Maubant (2007), les recherches sur les pratiques déclarées visent à identifier et à comprendre l'action de l'enseignant. Toutefois, bien que ces deux formes de recherche soient pertinentes pour l'étude des pratiques enseignantes, il n'en reste pas moins qu'elles ne sont pas superposables (Bru, 2002) puisqu'elles ne permettent pas de recueillir les mêmes données quant aux pratiques enseignantes. Or, bien qu'il ait été souhaitable de pouvoir poser un double regard, sur les pratiques déclarées et les pratiques effectives, la présente recherche portera exclusivement sur les pratiques déclarées des enseignants. L'utilisation de la déclaration des pratiques enseignantes par les participants s'explique par le fait qu'il n'est pas possible de procéder à l'observation directe des pratiques effectives sur ce que font les enseignants à l'égard de la prévention et des sanctions liées au plagiat. Ce type de pratique, particulièrement pour ce qui est des sanctions, ne se déroule pas à des moments fixes dans le temps et il serait par conséquent impossible de prévoir des moments précis de collecte de données qui tiendraient compte de la réalité des situations. Aussi, comme le souligne Talbot (2012), l'observation directe est une méthode de recherche qui exige beaucoup de temps et de ressources.

2.7.4 Les relations « perceptions/pratiques »

Comme le soulignent Dijksterhuis et van Knippenberg (1998), l'idée que les perceptions peuvent entraîner un individu à adopter des comportements et des pratiques qui sont liées aux perceptions est quelque chose qui est reconnu depuis longtemps en psychologie. Ainsi, la perception qu'a un individu à l'égard d'un objet est, si l'on se réfère à la définition de Sokoty (2011), le fruit d'un ensemble de savoirs, de représentations, d'émotions et de croyances que cet individu a à l'égard dudit objet. Or, selon Altet (2002), lorsque l'individu décidera d'agir sur l'objet, c'est à ce moment que sa pratique prendra forme. Les actions qu'il posera seront directement liées, à divers degrés, aux perceptions qu'il a de l'objet.

Ainsi que le souligne Li (2015), les perceptions que les enseignants ont à l'égard du plagiat ont une influence, positive ou négative, sur leurs pratiques enseignantes déclarées à l'égard de ce phénomène, et à leur tour, ces pratiques influencent l'utilisation des sources documentaires et les pratiques de plagiat des élèves. Comme le souligne l'auteur : « It is found that teachers who regard source use as developmental would typically adopt a transformative, learning-centered approach (as opposed to a transmissive approach) which engages students in a process of knowledge construction through the design of learning activities in class and after class » (p.15).

Bien qu'aucune étude recensée ne porte sur une analyse corrélationnelle entre les perceptions et les pratiques tous sujets et ordres d'enseignement confondus, tout porte à croire, dans le cadre de la présente recherche, qu'il existe une relation entre les perceptions qu'a un enseignant de français, langue première, au secondaire à l'égard de certaines composantes du plagiat chez les élèves (l'intentionnalité, les responsabilités de l'élève, les responsabilités des enseignants, la prévention, les sanctions et la gravité des différentes formes de plagiat) et les pratiques qu'il adopte dans ses pratiques enseignantes au niveau de la prévention et des sanctions. Les analyses corrélationnelles visant à vérifier l'existence de relations entre les perceptions et les pratiques enseignantes déclarées permettra de répondre au troisième objectif de la recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la démarche méthodologique utilisée pour l'étude des perceptions et des pratiques déclarées des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat chez les élèves. Il sera donc question du type de recherche qui sera menée, des caractéristiques de la population ainsi que de l'échantillon étudié, de l'instrument de mesure utilisé, soit le questionnaire, du déroulement de la collecte de données, ainsi que de l'analyse des données recueillies. Les considérations éthiques qui balisent cette recherche sont aussi explicitées.

3.1 Type de recherche

La présente recherche se veut corrélationnelle puisque son but est d'explorer les relations possibles entre des variables distinctes d'un phénomène (Wallen et Fraenkel, 2000; Legendre, 2005; Fortin, 2010), soit les perceptions et les pratiques déclarées à l'égard du plagiat ainsi que certaines conditions sociodémographiques des enseignants de français au secondaire. Selon Fortin (2010), la recherche corrélationnelle peut être de trois types : descriptive, prédictive ou confirmative. La recherche corrélationnelle descriptive est celle qui sera préconisée pour cette recherche puisque son but n'est pas de valider des hypothèses de recherche ou encore de confirmer un modèle théorique, mais plutôt de « découvrir quels sont les concepts en jeu et à explorer leurs relations réciproques » (p.33). À l'inverse des recherches corrélationnelles de type « prédictive » et « confirmative » qui se basent sur un solide

cadre théorique comprenant des études antérieures qui ont préalablement démontré des liens existants entre certaines variables et où les variables dépendantes et indépendantes sont clairement identifiées, le type « descriptif » est utilisé lorsque le chercheur ignore les liens pouvant possiblement exister entre les différentes variables analysées; il n'y a donc pas de variables dépendantes et indépendantes dans ce type de recherche (Fortin, 2010). Le chercheur qui a recours à ce type de recherche s'intéresse donc à la mise en évidence de l'existence de relations entre certaines variables qui sont associées à un phénomène analysé (Pelletier *et al.*, 2000). Dans le cadre d'une recherche corrélacionnelle, le chercheur doit traiter les variables en s'abstenant de les manipuler ou de les contrôler de manière expérimentale ou quasi expérimentale. Ce faisant, « le chercheur observe des variables, mesure leurs valeurs sans aucune intervention et établit le niveau de la relation entre chacune des variables à l'aide du *coefficient de corrélation* » (Pelletier *et al.*, 2000, p.198).

Cette recherche se voulait aussi empirique puisque, comme le mentionne Gaudreau (2011), « elle comprenait une collecte de données dans le monde concret pour décrire, ou expliquer un ou des phénomènes » (p.82). De plus, cette recherche s'inscrivait *de facto* dans le paradigme quantitatif, puisque les recherches corrélacionnelles doivent obligatoirement avoir recours à des analyses de corrélation (Gaudreau, 2011).

3.2 Population et échantillon

La population à laquelle s'intéressait cette recherche est l'ensemble des enseignants de français, langue première au secondaire, dans les écoles privées québécoises membres de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP). Cette population particulière avait été retenue en raison des possibilités d'accès au milieu de l'enseignement privé par le chercheur.

La méthode d'échantillonnage utilisée pour cette recherche est un échantillonnage empirique non probabiliste par volontaires. Selon Contandriopoulos *et al.* (2005), ce type d'échantillon peut être justifié dans le cas d'étude exploratoire comme la présente recherche, puisque son objectif n'était donc pas d'en arriver à des constats généralisables ou à confirmer des hypothèses, mais bien d'établir le portrait d'une problématique. Aussi, selon Valois *et al.* (2000), cette méthode non probabiliste peut être utilisée lorsque le chercheur n'a pas accès à la base de sondage. Dans le cas présent, la FEFP n'était pas en mesure de fournir le nombre exact, ainsi que les coordonnées, d'enseignants de français langue première qu'employaient les écoles membres de la fédération. Cette méthode a aussi été utilisée parce qu'il pouvait être nécessaire, du point de vue éthique ou légal, que le chercheur ne soit pas en contact avec les participants. La méthode choisie était avantageuse pour la présente recherche puisque celle-ci portait sur un sujet controversé, soit le plagiat, et que certaines parties du questionnaire pouvaient s'avérer sensibles pour certains participants (c.-à-d. les questions concernant les pratiques déclarées vis-à-vis du plagiat). Pour la présente recherche, l'échantillonnage par volontaires avait été retenu en raison de l'impossibilité anticipée de constituer un échantillon probabiliste. D'autre part, il était impossible de savoir avec précision le nombre d'enseignants de français qui travaillaient dans le réseau des écoles privées de la FEFP. Étant donné l'inexistence de cette donnée, il était impossible d'avoir la population totale (N) visée par cette recherche.

Au total, 109 enseignants de français langue première ont participé au projet de recherche. Toutefois, seulement 97 enseignants ont complété le questionnaire en entier. 11 participants n'ont que partiellement complété le questionnaire, et 1 participant a refusé de donner son consentement pour participer à la recherche. Ces 12 participants ont été retirés de l'échantillon final en raison de l'absence de réponse à toutes les questions du questionnaire.

L'échantillon final est de 97 participants et est composé de 83 femmes et 14 hommes âgés entre 22 et 60 ans. La moyenne d'âge des participants est de 40,6 années. Les participants ont entre 0 et 31 années d'expérience en enseignement du français au secondaire. L'expérience moyenne des participants est de 13,36 années.

Tableau 3.1 Description de l'échantillon – âge et expérience des participants

Variable	M	É.-t.
Âge	30,90	9,02
Expérience	13,36	8,46

Au niveau de la scolarité et du dernier grade universitaire obtenu, 72 répondants ont un baccalauréat et 25 ont une maîtrise. 38 participants ont une tâche d'enseignement en français majoritairement au premier cycle du secondaire, 51 ont une tâche d'enseignement majoritairement au deuxième cycle, et 8 ont une tâche d'enseignement divisée à 50 % entre les deux cycles.

Tableau 3.2 Description de l'échantillon – Genre, scolarité et tâche d'enseignement

Variable / catégorie	n	n %
Sexe	-	-
Femmes	83	85,6 %
Hommes	14	14,4 %
Dernier grade obtenu	-	-
Baccalauréat	72	72,4
Maîtrise	25	25,8
Cycle d'enseignement	-	-
1er cycle	38	39,2
2e cycle	51	52,6
50% / 50 %	8	8,2

Les connaissances des participants à l'égard du plagiat leur proviennent principalement de leur propre compréhension issue de leurs expériences (n = 60), de

leur formation académique ($n = 55$), des règlements de l'école où ils enseignent ($n = 53$), ou d'une formation qu'ils ont suivie à l'école ou dans un colloque ($n = 42$). Parmi les 9 répondants qui ont répondu « autre », un répondant a indiqué que ses connaissances sur le plagiat proviennent de son travail pour une maison d'édition, et un autre a indiqué qu'elles proviennent des normes de l'*Éducation internationale* (IB)

Tableau 3.3 Description de l'échantillon – Connaissances sur le plagiat

Variable / catégorie	<i>n</i>	<i>n %</i>
Les règlements de l'école où j'enseigne	53	54,64
Ma formation académique	55	56,70
Ma propre compréhension du concept de plagiat issue de mes expériences	60	61,86
Mes lectures personnelles sur le sujet	29	29,90
Une formation suivie à l'école ou dans un colloque ou un congrès	42	43,30
Autre	9	9,27

3.3 Instrument de collecte de données

La collecte de données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire. Selon Fortin (2010), cette méthode convient parfaitement aux recherches descriptives quantitatives. L'utilisation du questionnaire comme instrument d'observation indirecte comporte plusieurs avantages, tels que la possibilité d'amasser un large volume d'informations (Newby, 2010) et d'avoir un nombre de répondants plus important, ce qui augmente la possibilité de pouvoir tirer des observations plus représentatives pour ce qui est des perceptions et des pratiques déclarées.

3.3.1 Le questionnaire

Le questionnaire en ligne a été privilégié au questionnaire papier pour plusieurs raisons. La première est pour des raisons financières. L'envoi de questionnaires papier avec des enveloppes de retour préaffranchies aurait requis des dépenses importantes. Ensuite, ce type de questionnaire permet au chercheur une économie de temps (Nulty, 2008) puisqu'il n'est pas nécessaire de retranscrire de manière informatique les données. En effet, les logiciels de gestion de questionnaire en ligne permettent d'avoir directement accès aux données dans un format numérique prêt aux traitements des données quantitatives par un logiciel tel que *SPSS*. Le recours au questionnaire en ligne permet de réduire certains biais, tels que l'omission ou la non-réponse à certaines questions par les participants, en imposant la nécessité de répondre à une question avant de pouvoir passer à la suivante (Jean et Lenoir, 2015). L'utilisation du questionnaire comme outil de collecte de données n'est pas sans inconvénient. Comme le souligne Fortin (2010), les personnes qui répondent à un questionnaire peuvent posséder certaines caractéristiques, telles qu'un intérêt marqué pour le sujet de la recherche que celles qui n'ont pas répondu ne possèdent pas, et qui les rend plus enclin à vouloir participer au projet de recherche. Aussi, il est possible que des participants mentent, consciemment ou non, pour faire plaisir au chercheur (désirabilité sociale) ou encore pour se plaire à eux-mêmes (Lamoureux, 2010).

Le questionnaire portant sur les perceptions et les pratiques des enseignants de français à l'égard du plagiat a été spécifiquement élaboré aux fins de cette recherche, car il ne semble pas exister d'instrument permettant d'interroger les perceptions et les pratiques sur le plagiat au secondaire. Le questionnaire a été construit en s'inspirant de questionnaires existants, tel que ceux de Kidwell *et al.* (2003), Pincus et Schmelkin (2003), Robinson-Zanartu *et al.* (2005), Wilkinson (2009), Hing-Man *et al.* (2010), et Bennett *et al.* (2011), qui ont déjà été utilisés dans le cadre de recherche

sur les perceptions, sur les attitudes ou les pratiques des professeurs universitaires à l'égard du plagiat.

Le questionnaire était constitué de trois sections et de neuf sous-sections. Chacune des sous-échelles sélectionnées était basée sur des éléments théoriques préalablement définis dans le contexte théorique. Au total, le questionnaire comprenait 81 énoncés. La Figure 3.1 illustre le contenu et la structure du questionnaire (voir appendice A).

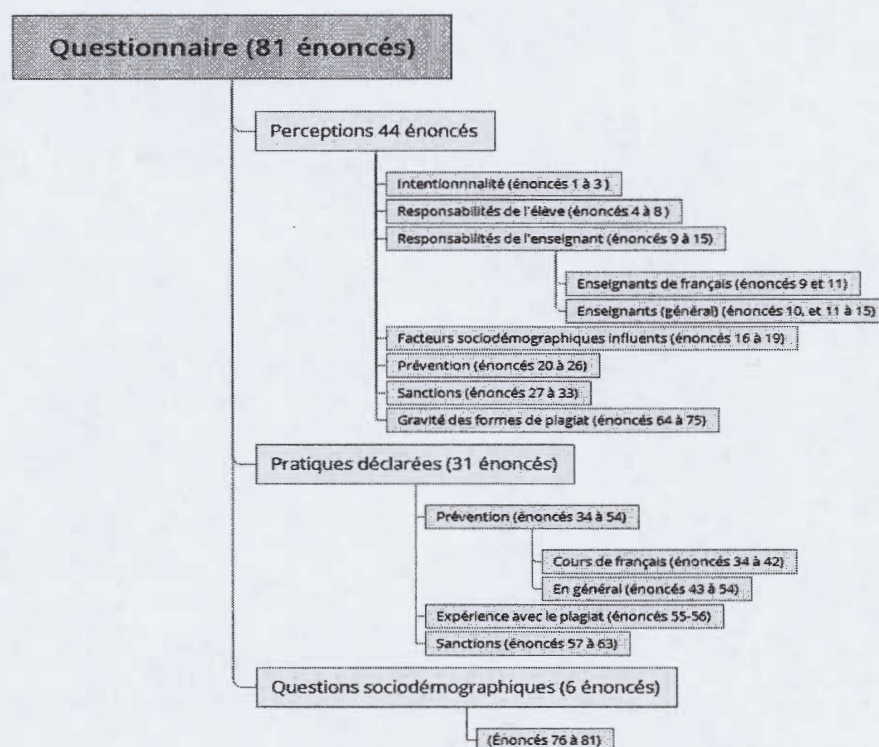


Figure 3.1 Organisation du questionnaire

La première section portait sur les perceptions des enseignants à l'égard de différents éléments liés au phénomène du plagiat et comporte 7 sous-sections, soit l'intentionnalité (3 énoncés), les responsabilités de l'élève (6 énoncés), les facteurs sociodémographiques influents (4 énoncés), les responsabilités de l'enseignant (7 énoncés), la prévention (7 énoncés), les sanctions (7 énoncés) et la gravité de

différentes formes de plagiat (12 énoncés). Les énoncés portant sur la gravité sont répartis entre les quatre formes de plagiat retenues dans le cadre théorique (l'utilisation partielle ou complète d'une production, la paraphrase de textes et d'idées, la collusion et l'autoplégat) (voir appendice B). La liste des douze infractions académiques liées au plagiat a, quant à elle, été conçue en s'inspirant de celles utilisées par Pinkus et Schmelkin (2003) et Wilkinson (2009) dans le cadre des recherches sur les perceptions de professeurs et d'étudiants universitaires à l'égard des infractions académiques.

La deuxième section était composée de trois sous-sections. La première, qui contenait 21 énoncés, porte sur les pratiques déclarées des enseignants à l'égard de la prévention du plagiat chez les élèves. Trois de ces questions portaient sur une pratique qui n'aurait pas été prise en compte dans le questionnaire. Les répondants ont pu indiquer s'ils avaient eu recours à des pratiques de prévention qui n'avaient pas été mentionnées. Si oui, les participants devaient répondre à une question ouverte afin d'inscrire la pratique supplémentaire. Ensuite, les participants devaient indiquer la fréquence de cette autre pratique. La seconde sous-section portait sur l'expérience des enseignants dans l'identification et la gestion de cas de plagiat chez les élèves. Finalement, la troisième sous-section portait sur les sanctions qu'ils ont déjà appliquées lorsqu'ils furent confrontés à des cas de plagiat chez les élèves (8 énoncés), et la fréquence à laquelle ils ont utilisé ces sanctions lors de cas de plagiat.

À titre de recherche corrélationnelle descriptive, le but de cette recherche était de questionner l'existence de liens entre différentes variables et de décrire les relations existantes. Aussi, la troisième et dernière section du questionnaire contenait sept énoncés portant sur des éléments sociodémographiques du répondant, dont l'objectif est d'identifier les caractéristiques telles que l'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience en enseignement, le niveau où ils enseignent et le dernier grade

universitaire obtenu. Cet ajout est associé à la recherche de relations entre les perceptions, les pratiques et certaines données sociodémographiques.

Plusieurs recherches portant sur les perceptions des enseignants à l'égard du plagiat ont ainsi investigué les relations pouvant exister entre certaines caractéristiques sociodémographiques des participants et les perceptions des enseignants à l'égard du plagiat. Pritchett (2010) a investigué les relations entre certains facteurs sociodémographiques, tel que l'âge et le genre des deux groupes, sur leurs perceptions. Parmi les résultats obtenus, l'auteure indique aussi qu'il existe une différence significative entre les hommes et les femmes professeurs quant à leurs perceptions de ce qu'est le plagiat. Toutefois, l'âge ne semble pas avoir une influence sur la perception des professeurs à l'égard du plagiat. Chen et Chou (2015), pour leur part, indiquent qu'il n'existe pas de relations significatives entre les perceptions des professeurs à l'égard du plagiat, et leur genre, leur nombre d'années d'expérience et la discipline qu'ils enseignent. Wilkinson (2010), quant à elle, indique que plus les enseignants ont d'années d'expérience en enseignement, plus leurs perceptions à l'égard de la prévalence du plagiat chez leurs étudiants augmentent. L'auteure mentionne aussi l'existence de relations entre l'âge, le genre et l'origine culturelle, et les perceptions liées au plagiat. Finalement, Robinson-Zanartu et *al.* (2005) indiquent que plus un enseignant est âgé, plus il risque d'attribuer des sanctions sévères lorsqu'il aura à gérer des cas de plagiat. Il en va de même pour les femmes qui, selon leur étude, seraient plus sévères que les hommes lorsque vient de temps d'imposer une sanction pour plagiat. Ces quelques études démontrent l'absence d'uniformité quant aux relations pouvant exister entre les facteurs sociodémographiques et les perceptions à l'égard des perceptions et des pratiques liées au plagiat.

La section sur les facteurs sociodémographiques contenait aussi une question concernant de possibles formations antérieures que le participant aurait pu suivre sur le plagiat dans le cadre de sa formation universitaire ou lors d'un colloque. L'objectif

de cette question était de déterminer d'où provient le savoir des participants à l'égard du plagiat étant donné qu'il n'existe pas de documents ministériels pouvant servir de base pour alimenter les enseignants à ce point de vue.

Mis à part les questions sociodémographiques qui offrent des types de choix de réponses variés, tous les énoncés comportaient des réponses fermées et devaient être répondus sur des échelles de Likert. L'échelle de Likert est une échelle à intervalles continus, car les « catégories de réponse sont perçues par le répondant comme une succession de positions à intervalles réguliers sur une ligne imaginaire (ou un continuum) où les quantités lui apparaissent dans l'ordre croissant » (Gaudreau, 2011, p. 163). Ce type d'échelle permet de produire un résultat individuel pour chaque répondant au questionnaire, et ainsi rendre possible la production de mesures de dispersion telle que la moyenne ou l'écart-type.

Les échelles sont à 4 niveaux de façon à éliminer la possibilité, pour les sujets, d'adopter une position « neutre », puisque cela constitue une réponse « paresseuse » pour certains participants (Newby, 2010). Les libellés des intervalles des différentes échelles varient selon les questions pour assurer la pertinence des choix de réponse par rapport aux énoncés. Les questions fermées permettent aux participants d'y répondre facilement et rapidement, en plus de permettre au chercheur d'obtenir un important volume de données (Newby, 2010).

3.3.2 Validation du questionnaire

Selon Thouin (2014), les recherches s'inscrivant dans le paradigme quantitatif requièrent deux qualités importantes qui s'appliquent toutes deux à l'instrument de mesure quantitatif utilisé, soit la validité et la fidélité. La validité signifie que l'instrument mesure bel et bien ce qu'il est censé mesurer, et non autre chose. Pour

cette recherche, le questionnaire fut soumis à une validation apparente, ainsi qu'à une validation de contenu. Legendre (2005) définit la validité apparente comme étant la « validité de contenu d'un instrument, déduite d'après la correspondance évidente entre l'objet d'un test et l'objet de la mesure » (p.1438). Afin d'assurer la validité apparente du questionnaire, ce dernier a été ainsi soumis à un échantillon restreint, composé de cinq enseignants de français au secondaire afin de s'assurer de la validité apparente du questionnaire. Les enseignants sélectionnés pour cette étape de validation proviennent non pas des écoles de la FEEP, mais du réseau public de l'enseignement. Ce choix est justifié par le fait que le questionnaire validé allait être envoyé à tous les enseignants de français de la FEEP et qu'il aurait été impossible de retirer les questionnaires qui auraient été complétés par des sujets ayant participé à l'étape de validation puisque les questionnaires sont complétés de façon anonyme. De plus, avant d'entreprendre cette étape de validation, le questionnaire a été préalablement soumis à quatre professeurs universitaires spécialisés en didactique pour une première validation par des experts.

Cette démarche a permis de valider le questionnaire au plan de la complexité syntaxique, du niveau de vocabulaire, des redondances et des formulations ambiguës pouvant nuire à la compréhension. Selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), la validation permet au chercheur de s'assurer que les questions de l'instrument de mesure soient comprises et interprétées de la même manière par tous les participants à la recherche. Selon ces auteurs, cette étape permet aussi au chercheur d'identifier les questions auxquelles les participants sont plus réticents à répondre, ou encore de confirmer ou de modifier l'ordre d'apparition des questions.

La validité de contenu, quant à elle, concerne la cohérence et la pertinence des items d'un questionnaire à l'égard du construit visé (Vallerand *et al.*, 2000). Selon Vallerand *et al.* (2000), il y a deux éléments importants dont il faut tenir compte pour assurer la validité de contenu d'un questionnaire : 1- les énoncés du questionnaire

doivent tenir compte de l'ensemble du construit; 2- les énoncés ne doivent pas contenir de variables qui ne sont pas pertinentes au construit. Afin d'assurer la validité de contenu d'un questionnaire, Gaudreau (2011) recommande l'élaboration d'un *tableau de spécifications*. Comme l'indique l'auteure, ce tableau « montre la composition de l'instrument de mesure, c'est-à-dire le contenu sur lequel il porte, ainsi que sa structure d'ensemble, c'est-à-dire l'organisation des composantes générales en sous-composantes et en éléments concrets en fonction de la proportion d'items, par composante, qui se retrouvera dans l'instrument de mesure » (p.177). Le Tableau 3.4 illustre la validité de contenu du questionnaire qui est utilisé dans le cadre de cette recherche.

Tableau 3.4 Tableau des spécifications du questionnaire

Catégories	Sous-catégories	Nombre d'énoncés par sous-catégories	Objectifs de recherche			
			#1 Décrire les perceptions des enseignants de français, langue première, à l'égard du plagiat chez les élèves.	#2 Décrire les pratiques déclarées des enseignants de français, langue première.	#3 Vérifier l'existence de relations entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français, langue première, à l'égard du plagiat chez les élèves.	#4 Vérifier l'existence de relations entre certains facteurs sociodémographiques et les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français, langue première, à l'égard du plagiat chez les élèves.
Perceptions des enseignants à l'égard de :	Intentionnalité	3	X		X	X
	Responsabilités de l'élève	5	X		X	X
	Responsabilités de l'enseignant	7	X		X	X
	Prévention	7	X		X	X
	Facteurs sociodémo. influents	4	X		X	X
	Sanctions	7	X		X	X
	Gravité des formes de plagiat	12	X		X	X
Pratiques enseignantes des enseignants à l'égard de :	Prévention	21		X	X	X
	Expérience avec le plagiat	2		X	X	X
	Sanctions	7		X	X	X
Facteurs sociodémo.	Âge Genre Expérience Connaissances Formation	6				X

La fidélité, pour sa part, consiste à vérifier si les items du questionnaire mesurent efficacement et de manière constante un même construit (Nunally et Bernstein, 1994). En d'autres mots, un questionnaire est fidèle s'il permet d'obtenir des résultats constants dans le temps ou auprès de groupes similaires. La fidélité se mesure fréquemment à l'aide du coefficient de consistance interne ou alpha de Cronbach. Ces coefficients furent calculés à partir de l'échantillon obtenu à la suite de la collecte de données.

3.4 Déroulement de la collecte de données

Puisque le projet de recherche se déroulait dans les établissements des écoles privées de la FEEP et que le questionnaire fut envoyé aux 131 écoles secondaires membres de la fédération, la procédure de collecte des données respecta la structure organisationnelle et le fonctionnement administratif de la FEEP. C'est la raison pour laquelle un certain nombre d'étapes préalables (voir Figure 3.2) furent nécessaires pour acheminer le questionnaire aux enseignants, car il ne fut pas possible pour le chercheur de leur transmettre directement.

Afin que tous les intervenants impliqués dans l'administration du questionnaire de recherche puissent être adéquatement informés des objectifs de la recherche, ainsi que de leur rôle dans le processus, un courriel informatif avait été rédigé à leur attention. Dans un premier temps, un courriel a été acheminé au coordonnateur des services à l'enseignement de la FEEP (voir appendice C). Ce courriel résumait les grandes lignes du projet de recherche et son rôle dans la réalisation du projet. Le questionnaire, les modalités d'administration du questionnaire ainsi que le calendrier des opérations (voir appendice D) lui furent transmis pour approbation. Dans un deuxième temps, un courriel (voir appendice E) fut transmis aux directions des services pédagogiques (DSP) des écoles par la FEEP afin qu'ils acheminent l'invitation à répondre au

questionnaire aux enseignants de français langue première de leur école. Ce courriel, destiné aux DSP, comprenait un sommaire des objectifs du projet de recherche, une présentation de leur rôle dans le projet, ainsi qu'un bref rappel des règles déontologiques. Ce sont eux qui transmièrent aux enseignants le courriel (voir appendice F) contenant l'information sur la recherche ainsi que l'hyperlien menant au questionnaire en ligne. Ce dernier est hébergé sur la plateforme web du site *SurveyMonkey*. Comme pour le courriel aux DSP, celui destiné aux enseignants de français langue première contenait un sommaire des objectifs du projet de recherche, une présentation de leur rôle dans le projet, ainsi qu'une copie du formulaire de consentement.

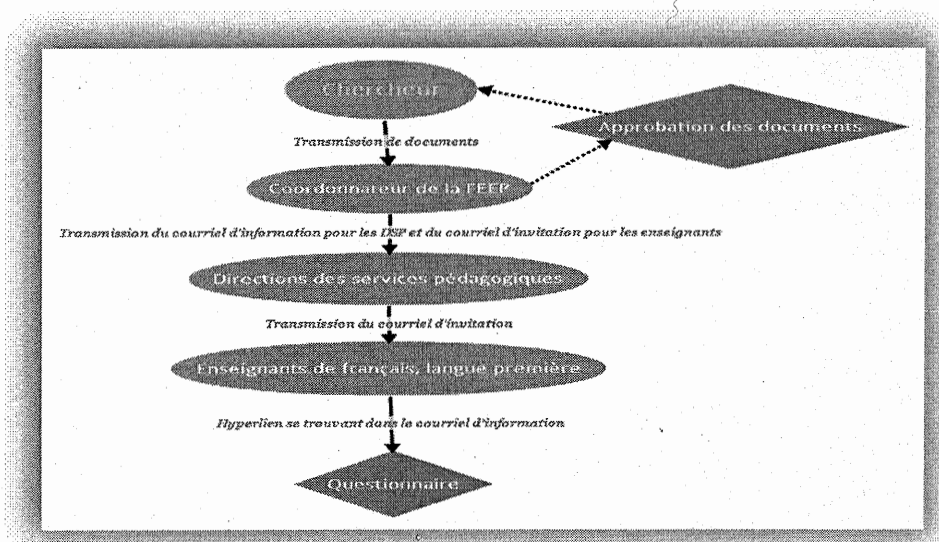


Figure 3.2 Déroulement de la collecte de données

Après avoir cliqué sur l'hyperlien se trouvant dans le courriel de présentation du projet de recherche, les répondants furent dirigés vers le questionnaire en ligne. Avant de pouvoir compléter le questionnaire, ils devaient prendre connaissance du formulaire de consentement (voir appendice G) et répondre positivement à deux questions visant à assurer au chercheur que les participants comprenaient le projet de

recherche et qu'ils acceptaient d'y participer de façon libre et éclairée. Après avoir accepté de répondre au questionnaire, les participants devaient prendre connaissance des explications pour compléter adéquatement le questionnaire avant de commencer à répondre. Deux relances furent effectuées trois semaines et six semaines après le premier envoi auprès de tous les enseignants afin de rappeler, à ceux qui ne l'auraient pas fait, de remplir le questionnaire.

3.5 Analyses des résultats

Les précédentes recherches qui furent effectuées sur les perceptions et les pratiques de professeurs universitaires à l'égard du plagiat s'en sont presque exclusivement tenues à des recherches descriptives ou confirmatoires. Aucune n'a eu recours aux analyses corrélationnelles pour tenter de faire ressortir les liens pouvant exister entre les différentes variables. Toutefois, comme le soulignent Wallen et Fraenkel (2001), l'existence possible d'explications alternatives à une corrélation positive constitue un danger pour la validité interne de la recherche. Le traitement et l'analyse des données corrélationnelles doivent donc être effectués avec la plus grande rigueur.

L'ensemble des analyses quantitatives ont été réalisé à l'aide du logiciel SPSS 23. Pour répondre à la première et à la troisième sous-question de recherche visant à décrire le portrait des enseignants en ce qui concerne les perceptions et les pratiques déclarées à l'égard du plagiat chez les élèves, des analyses descriptives (mesures de tendance centrales et de dispersion) ont été réalisées.

Pour la deuxième et à la quatrième question relative aux liens entre les perceptions et les pratiques, des corrélations, il a fallu avoir recours à des analyses non paramétriques, car les données obtenues ne respectaient pas le postulat de normalité. En effet, le test de Kolmogorov-Smirnov a mis en évidence que la quasi-totalité des

échelles ne répondait pas au postulat de normalité. Ce faisant, il n'était pas possible d'effectuer les analyses corrélationnelles avec un R de Pearson. Les corrélations ont été donc établies à partir du Rho de Spearman (R_s) pour l'âge, l'expérience en enseignement et l'expérience dans la gestion de cas de plagiat. Pour les deux autres variables, soit le niveau de scolarité des enseignants et le cycle d'enseignement, un R point bisérial (R_{pb}) a été employé.

3.6 Considérations éthiques

La présente recherche s'inscrit dans la lignée des principes éthiques de la recherche sur des sujets humains tels que décrits dans l'*Énoncé de politique des trois Conseils révisé* (EPTC2, 2014). Aussi, les principes généraux de l'EPTC2, soient le respect de la dignité humaine, le respect du consentement libre et éclairé, le droit de retrait en tout temps, le respect de la vie privée et des renseignements personnels et la réduction des inconvénients par rapport à l'optimisation des avantages ont guidé la réflexion et la démarche scientifique tout au long de la recherche.

Après avoir ouvert l'hyperlien menant vers le questionnaire qu'ils ont eu dans le courriel que leur a transmis leur DSP, les participants arrivaient sur une page d'accueil contenant les objectifs, les risques et les avantages de la recherche, ainsi que le formulaire de consentement. Considérant que c'est la direction des services pédagogiques de leur établissement qui leur transmettait l'offre de participation au projet de recherche, les enseignants furent informés que leur choix de participer ou non demeurerait strictement confidentiel et anonyme, puisqu'aucune de leur réponse ne permettrait de les identifier. De plus, aucune information nominale permettant d'identifier le participant ou son établissement de provenance ne fut recueillie. Finalement, les participants furent informés dans le formulaire de consentement ainsi

qu'au début du formulaire qu'ils pouvaient cesser de compléter le questionnaire en tout temps (voir le formulaire de consentement en Appendice G).

Enfin, le chercheur a obtenu un certificat éthique du *Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains* (CERPE) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'UQAM.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, les résultats obtenus sont analysés et présentés pour répondre à la question et aux sous-questions de recherche. Dans un premier temps, les résultats qui permettent de répondre aux sous-questions 1.1 et 1.2 traitant des perceptions des enseignants à l'égard du plagiat seront présentés. Puis, dans un deuxième temps, ce sera au tour des résultats liés aux sous-questions 1.3 et 1.4 qui portent sur les pratiques des enseignants. Comme les réponses aux sous-questions sont nécessaires pour bien encadrer la réponse à la question de recherche principale, qui est « Est-ce qu'il existe des liens entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat? », cette dernière sera abordée à la fin du chapitre. Il est à noter que la description des tableaux sera présentée avant ces derniers.

4.1 Analyse des résultats pour la première sous-question de recherche

La première sous-question de recherche est la suivante : « Quelles sont les perceptions des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat chez les élèves? ». L'objectif de cette sous-question était de permettre d'établir un portrait des perceptions des enseignants à l'égard de plusieurs composantes du phénomène du plagiat. Les résultats présentés dans cette section portent sur la perception des répondants sur : l'intentionnalité (énoncés 1 à 3), les responsabilités de l'élève (énoncés 4 à 8), les responsabilités des enseignants de français et des enseignants en général (énoncés 9 à 15), les facteurs sociodémographiques influents (énoncés 16 à

19), la prévention du plagiat (énoncés 20 à 26), les sanctions (énoncés 27 à 33) et la gravité de différentes formes de plagiat (énoncés 64 à 75).

4.1.1 Les perceptions de l'intentionnalité

Le tableau 4.1 présente les résultats pour les énoncés 1 à 3 concernant la notion d'intentionnalité. L'énoncé 1 porte sur le plagiat intentionnel, l'énoncé 2 traite sur le plagiat non intentionnel, et l'énoncé 3 aborde la question du plagiat par inadvertance.

Pour l'énoncé 1, les résultats démontrent qu'une minorité d'enseignants (8,2 %) considèrent que les élèves qui plagient le font toujours de façon intentionnelle. Pour les autres, cette intentionnalité n'est pas toujours présente, mais souvent (54,6 %) ou parfois (37,1 %). Cela signifie que plus de 91 % des enseignants considèrent que les élèves qui plagient ne le font pas nécessairement de manière intentionnelle. L'analyse des deux autres énoncés permet de comprendre que dans ce cas, ce serait le plus souvent en raison d'une méconnaissance des formes de plagiat de la part de l'élève (95,8% ayant répondu parfois, souvent ou toujours) ou parce qu'il croit sincèrement être l'auteur de ce qu'il plagie (79,4 % ayant répondu parfois ou souvent). Cependant, cette dernière raison est réfutée par plus de 20 % des répondants.

Tableau 4.1 Tableau descriptif des perceptions de l'intentionnalité

Catégories / Énoncés	n	Jamais % (1)	Parfois % (2)	Souvent % (3)	Toujours % (4)	M	É.-t. ^c
Intentionnalité	97	-	-	-		2,38	0,29
1. Lorsqu'un élève plagie, il le fait intentionnellement.	97	-	37,1	54,6 %	8,2 %	2,71	0,61
2. Lorsqu'un élève plagie, cela est dû à une méconnaissance des différentes formes de plagiat.	97	4,1 %	43,3 %	51,5 %	1,0 %	2,49	0,60
3. Lorsqu'un élève plagie, cela est dû au fait qu'il croit sincèrement être l'auteur/créateur de ce qui fait l'objet du plagiat.	97	20,6 %	63,9 %	15,5 %	-	1,95	0,60

4.1.2 Les perceptions des responsabilités des élèves

Les énoncés 4 à 8 portent sur les perceptions qu'ont les enseignants de français à l'égard des responsabilités de l'élève en lien avec le phénomène du plagiat.

À la lecture du tableau 4.2, certaines données semblent contradictoires. En effet, les enseignants ne croient pas qu'il soit de la responsabilité de l'élève de s'informer de ce qui constitue du plagiat avec 69 % des répondants qui se sont dits plutôt ou fortement en désaccord avec cette idée. Cela suggère alors que quelqu'un d'autre que l'élève lui-même devrait l'informer de ce que constitue le plagiat. En ce sens, l'analyse des autres données de ce tableau semble laisser penser que pour les répondants, c'est au primaire que le plagiat devrait avoir été abordé étant donné que plus de 71 % des enseignants sont plutôt ou fortement en accord qu'à leur arrivée au secondaire, les élèves devraient déjà savoir ce qu'est le plagiat (énoncé 8), que les élèves devraient savoir comment utiliser l'information provenant d'internet sans se mettre en situation de plagiat (61,9 % plutôt en accord pour l'énoncé 6) et qu'une forte majorité des enseignants répondants (82,4 %) sont d'avis que les élèves devraient citer leurs sources adéquatement, et ce peu, importe le niveau d'étude (énoncé 5). Cela signifie que pour eux, un élève de secondaire I devrait être en mesure de citer ses sources comme un élève de secondaire V. Enfin, 92,8 % sont plutôt ou fortement d'accord que les élèves devraient avoir pris connaissance des règles de l'école en matière de plagiat dès leur arrivée au secondaire (énoncé 7).

Tableau 4.2 Tableau descriptif des perceptions des responsabilités des élèves

Catégories / Énoncés	<i>n</i>	<i>Fortement en désaccord % (1)</i>	<i>Plutôt en désaccord % (2)</i>	<i>Plutôt en accord % (3)</i>	<i>Fortement en accord % (4)</i>	<i>M</i>	<i>É.-t.</i>
Responsabilités de l'élève	97	-	-	-	-	3,11	0,50
4. Il est de la responsabilité de l'élève de s'informer de ce qui constitue du plagiat.	97	14,4 %	54,6 %	25,8 %	5,2 %	2,22	0,75
5. Les élèves devraient citer leurs sources adéquatement, peu importe le niveau d'étude.	97	2,1 %	15,5 %	38,1 %	44,3 %	3,25	0,79
6. Les élèves devraient savoir comment utiliser l'information provenant d'internet sans se mettre en situation de plagiat.	97	9,3 %	28,9 %	61,9 %	-	2,53	0,66
7. Dès le début de leur secondaire, les élèves devraient avoir pris connaissance des règles de l'école en matière de plagiat.	97	-	7,2 %	29,9 %	62,9 %	3,56	0,63
8. À leur arrivée au secondaire, les élèves devraient savoir ce qu'est le plagiat.	97	5,2 %	23,7 %	35,1 %	36,1 %	3,02	0,90

4.1.3 Les perceptions des responsabilités des enseignants

Le Tableau 4.3 présente les résultats pour les énoncés 9 à 15 portants sur les perceptions des enseignants à l'égard de leur responsabilité en lien avec le phénomène du plagiat. Les responsabilités des enseignants sont divisées en deux sous-ensembles, soit les énoncés 10, 12, 13, 14 et 15 qui portent sur les responsabilités de tous les enseignants du secondaire, et les énoncés 9 et 11 qui portent spécifiquement sur les responsabilités des enseignants de français.

Alors qu'une majorité d'enseignants exprimaient que ce n'était pas de la responsabilité des élèves de s'informer de ce qui constitue du plagiat dans les résultats précédents, les données du Tableau 4.3 font ressortir clairement qu'une très

forte majorité des enseignants de français qui ont répondu au questionnaire considèrent que la responsabilité relative au plagiat incombe à tous les enseignants d'une même école avec un score moyen de 3,69 et très peu de variation entre les répondants pour l'ensemble des énoncés 10, 12, 13, 14 et 15. De façon plus précise, les scores démontrent que la quasi-totalité des répondants (96,9 % pour chacun des énoncés 10 et 12) sont plutôt ou fortement en accord avec l'idée que tous les enseignants partagent la responsabilité de s'assurer que les élèves sachent ce qu'est le plagiat, et qu'ils sachent citer adéquatement leurs sources documentaires. Ils considèrent également qu'il doit y avoir des pratiques communes pour tenter de prévenir le plagiat en exprimant un accord presque unanime quant à l'importance pour tous les enseignants d'une même école secondaire d'utiliser la même méthode de référencement des sources documentaires (énoncé 13), d'adopter des pratiques communes pour lutter contre le plagiat (énoncé 14) et de mettre en place des mesures d'évaluation qui réduisent les risques de plagiat chez les élèves (énoncé 15).

Cependant, cette responsabilité ne fait pas la même unanimité lorsqu'on questionne les répondants sur leur propre responsabilité en tant qu'enseignants de français. Les données montrent qu'une proportion importante des enseignants de français langue première ne considèrent pas que le plagiat doive relever de leur responsabilité. Pour l'énoncé 9, près des deux tiers (62,9 %) des répondants rejettent l'idée qu'il est de leur responsabilité de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat. Pour l'énoncé 11 qui porte sur la responsabilité des enseignants de français de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires, les scores font ressortir un profond désaccord entre les participants puisque 48,5 % des répondants ont indiqué être en désaccord avec l'énoncé, alors que 51,5 % sont en accord.

Tableau 4.3 Tableau descriptif des perceptions des responsabilités des enseignants

Catégories / Énoncés	n	Fortement en désaccord % (1)	Plutôt en désaccord % (2)	Plutôt en accord % (3)	Fortement en accord % (4)	M	É.-t.
Responsabilités des enseignants de français	97		-	-	-	2.43	0.84
9. Il est de la responsabilité des enseignants de français langue première de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat.	97	17,5 %	45,4 %	24,7 %	12,4 %	2,43	0,91
10. Il est de la responsabilité des enseignants de français langue première de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires.	97	12,4 %	36,1 %	37,1 %	14,4 %	2,54	0,89
Responsabilités des enseignants (général)	97	-	-	-	-	3.69	0.38
11. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat.	97	1,0 %	2,1 %	12,4 %	84,5 %	3,80	0,51
12. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires.	97	-	3,1 %	19,6 %	77,3 %	3,74	0,51
13. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'utiliser la même méthode de référencement des sources documentaires.	97	-	4,1 %	25,8 %	70,1 %	3,66	0,56
14. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'adopter des pratiques communes pour lutter contre le plagiat.	97	-	3,1 %	18,6 %	78,4 %	3,75	0,50
15. Il est de la responsabilité des enseignants de mettre en place des mesures d'évaluation qui réduisent les risques de plagiat chez les élèves.	97	-	7,2 %	35,1 %	57,7 %	3,51	0,63

4.1.4 Les perceptions des facteurs sociodémographiques

Le tableau 4.4 porte sur les énoncés liés aux perceptions des enseignants à l'égard des facteurs sociodémographiques pouvant influencer la perception et la compréhension que les élèves ont du plagiat.

Une forte majorité des enseignants de français (94,9 %) s'opposent à l'idée que le genre d'un individu (énoncé 18) ou sa langue d'origine (énoncé 17) (65%) puisse influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat. Ainsi, selon les participants, les hommes et les femmes devraient percevoir le plagiat de manière similaire et la langue ne devrait pas non plus jouer un rôle. À l'opposé, une majorité (83,5 %) de participants est plutôt ou fortement en accord que l'âge (énoncé 18) d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat.

Les répondants s'entendent beaucoup moins sur l'influence que peut exercer la culture d'origine d'une personne sur sa compréhension et sa perception du phénomène du plagiat (énoncé 16): 53,6 % des répondants sont en accord avec cet énoncé, alors que 46,4 % sont en désaccord.

Tableau 4.4 Tableau descriptif des perceptions des facteurs sociodémographiques influents

Catégories /Énoncés	<i>n</i>	<i>Fortement en désaccord % (1)</i>	<i>Plutôt en désaccord % (2)</i>	<i>Plutôt en accord % (3)</i>	<i>Fortement en accord % (4)</i>	<i>M</i>	<i>É.-t.</i>
Facteurs sociodémographiques influents	97	-	-	-	-	2.27	0.57
16. La culture d'origine d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat.	97	21,6 %	32 %	32 %	14,4 %	2,39	0,99
17. La langue d'origine d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat.	97	22,7 %	42,3 %	29,9 %	5,2 %	2,18	0,84
18. L'âge d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat.	97	6,2 %	10,3 %	57,7 %	25,8 %	3,03	0,78
19. Le genre d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat.	97	28,8 %	36,1 %	5,2 %	-	1,46	0,60

4.1.5 Les perceptions de la prévention du plagiat

Les énoncés 20 à 26 du questionnaire ont pour objectif de connaître les perceptions des répondants quant à l'effet que peuvent avoir certaines pratiques sur la diminution des cas de plagiat chez les élèves. Ces énoncés sont divisés en deux sous-ensembles. Le premier sous-ensemble concerne les énoncés 20 à 22 dont les pratiques impliquent que les enseignants renvoient la responsabilité de la prévention du plagiat directement aux élèves en leur demandant de s'informer par eux-mêmes sur différents sujets liés au plagiat. Le deuxième sous-ensemble concerne les énoncés 23 à 26 dont les pratiques impliquent une responsabilisation des enseignants où ils doivent effectuer une action concrète en lien avec la prévention du plagiat auprès des élèves.

On peut aisément constater une différence entre les résultats obtenus pour ces deux sous-ensembles d'énoncés. En effet, une forte majorité des répondants (de 82,5 % à

90,7 % selon l'énoncé) ont indiqué être plutôt ou fortement en désaccord avec l'idée que la responsabilité devait incomber à l'élève, alors que la quasi-totalité des répondants (de 94,9 % à 98 % selon les énoncés) sont plutôt ou fortement en accord avec l'idée que des pratiques enseignantes ayant recours à la discussion avec les élèves sur différents sujets liés au plagiat, ou à des exercices, contribueraient davantage à faire diminuer l'occurrence de cas de plagiat chez les élèves. Ces résultats viennent renforcer les résultats des analyses présentés aux Tableaux 4.2 et 4.3 puisqu'à nouveau, une majorité des répondants perçoivent que la prévention à l'égard du plagiat n'est pas la responsabilité des élèves, mais bien la responsabilité des enseignants.

Tableau 4.5 Tableau descriptif des perceptions de la prévention

Catégories / Énoncés	n	Fortement en désaccord % (1)	Plutôt en désaccord % (2)	Plutôt en accord % (3)	Fortement en accord % (4)	M	É.-t.
Prévention (responsabilité de l'élève)	97	-	-	-	-	1,73	0,66
20. L'enseignant demande aux élèves de s'informer par eux-mêmes sur la manière de citer leurs sources.	97	43,3 %	47,4 %	8,2 %	1,0 %	1,67	0,67
21. L'enseignant demande aux élèves de s'informer par eux-mêmes sur ce qu'est le plagiat.	97	46,4 %	40,2 %	11,3 %	2,1 %	1,69	0,76
22. L'enseignant demande aux élèves de s'informer par eux-mêmes des règles de l'école concernant le plagiat et sur les sanctions encourues s'ils sont pris à plagier.	97	37,1 %	45,4 %	14,4 %	3,1 %	1,84	0,79
Prévention (responsabilité de l'enseignant)		-	-	-	-	3,66	0,50
23. L'enseignant discute avec ses élèves des manières de citer leurs sources.	97	1,0 %	2,1 %	25,8 %	71,1 %	3,67	0,57
24. L'enseignant discute avec ses élèves de ce qu'est le plagiat.	97	1,0 %	1,0 %	22,7 %	75,3 %	3,72	0,54

Catégories / Énoncés	n	Fortement en désaccord % (1)	Plutôt en désaccord % (2)	Plutôt en accord % (3)	Fortement en accord % (4)	M	É.-t.
25. L'enseignant discute avec les élèves des règles de l'école concernant le plagiat et sanctions encourues si ces derniers sont pris à plagier.	97	1,0 %	1,0 %	25,8 %	72,2 %	3,69	0,55
26. L'enseignant donne des exercices aux élèves pour qu'ils s'exercent à citer des sources.	97	1,0 %	4,1 %	33,0 %	61,9 %	3,56	0,63

4.1.6 Les perceptions à l'égard des sanctions

Les énoncés 27 à 33 portent sur la perception des enseignants à l'égard des sanctions liées à des cas de plagiat. De façon globale, les enseignants croient, en grande majorité (90,8 %), que l'application rigoureuse de sanctions lors de situations de plagiat diminuerait les cas de plagiat et près du trois quarts (72,2 %) des répondants considèrent que la faiblesse des sanctions contribue à l'augmentation des cas de plagiat. Toutefois, malgré cette perception, 74,4 % des répondants ont indiqué être en accord avec l'idée que tous les cas de plagiat nécessitaient une sanction (énoncé 31). Ce chiffre signifie que bien qu'ils estiment que les sanctions puissent avoir un effet dissuasif sur les élèves concernant le plagiat, presque un quart des répondants ne croit pas que tous les cas de plagiat doivent nécessairement se solder par une sanction. La majorité (85,6 %) se disent plutôt ou totalement en accord avec l'idée que les sanctions doivent être adaptées en fonction du niveau de scolarité de l'élève (énoncé 27), mais les participants expriment un profond désaccord entre eux sur l'idée que les sanctions doivent tenir compte de l'intention de plagier des élèves (énoncé 28).

Tableau 4.6 Tableau descriptif des perceptions des sanctions

Catégories / Énoncés	<i>n</i>	<i>Fortement en désaccord % (1)</i>	<i>Plutôt en désaccord % (2)</i>	<i>Plutôt en accord % (3)</i>	<i>Fortement en accord % (4)</i>	<i>M</i>	<i>É.-t.</i>
Sanctions	97	-	-	-	-	3,05	0,35
27. Les sanctions doivent être adaptées en fonction du niveau de scolarité de l'élève.	97	5,2 %	9,3 %	53,6 %	32,0 %	3,12	0,78
28. Les sanctions doivent tenir compte de l'intention de l'élève de plagier.	97	9,3 %	39,2 %	42,3 %	9,3 %	2,52	0,79
29. Les sanctions doivent tenir compte des antécédents de plagiat de l'élève.	97	6,2 %	7,2 %	42,3 %	44,3 %	3,25	0,84
30. L'application rigoureuse des sanctions lors de situations de plagiat a un effet dissuasif auprès des élèves.	97	-	9,3 %	48,5 %	42,3 %	3,33	0,64
31. Tout cas de plagiat nécessite une sanction.	97	2,1 %	23,7 %	45,5 %	28,9 %	3,01	0,78
32. La lutte contre le plagiat chez les élèves est difficile.	97	1,0 %	17,5 %	48,5 %	33,0 %	3,13	0,73
33. La faiblesse des sanctions contribue à l'augmentation des cas de plagiat.	97	2,1 %	25,8 %	40,2 %	32,0 %	3,02	0,82

4.1.7 Les perceptions de la gravité des formes de plagiat

Le Tableau 4.7 porte sur la perception de la gravité qu'ont les enseignants de français au secondaire à l'égard des quatre formes de plagiat étudiées ici, soit l'utilisation partielle ou complète d'une production, la paraphrase de textes et d'idées sans en mentionner l'auteur, la collusion et l'autopl plagiat.

Les répondants devaient se prononcer sur la gravité de douze énoncés présentant un cas de plagiat associé à l'une ou l'autre des quatre formes de plagiat. Dans l'ensemble, les répondants perçoivent très sévèrement et de manière peu nuancée les diverses formes de plagiat. Le seul énoncé concernant la collusion (énoncé 68) obtient le niveau d'accord le plus élevé quant au degré de gravité de cette forme de plagiat. En effet, 83,5 % des répondants considèrent comme très grave le fait de remettre une production en la faisant passer pour sienne alors qu'elle a été produite par plusieurs et

16,5 % considèrent cette forme de plagiat comme moyennement grave. Aucun répondant ne considère la collusion comme peu grave ou pas grave du tout.

Concernant les cas portant sur la paraphrase de textes et d'idées (énoncés 66, 70 et 73), les enseignants de français perçoivent très sévèrement ces différentes situations. Pour l'énoncé 66, les répondants perçoivent comme étant grave le fait d'utiliser, dans un travail, les propos d'un auteur, mais en changeant les mots, et ce sans en indiquer la source. La quasi-totalité (96,9 %) des répondants considère comme étant moyennement ou très grave cette forme de plagiat. Ensuite, pour l'énoncé 70, une majorité d'enseignants (69,1 %) perçoit comme très grave le fait de traduire une portion de texte en français rédigée en anglais et de l'insérer dans un travail sans indiquer la source. Finalement, pour l'énoncé 73, les enseignants perçoivent sévèrement le fait d'utiliser une idée que quelqu'un d'autre a déjà identifiée comme sienne et se l'approprier sans en identifier la source. En effet, une forte majorité de répondants (91,7 %) ont la perception qu'il s'agisse d'une infraction moyennement ou très grave.

Les enseignants perçoivent aussi sévèrement les cas portant sur l'autoplagiat. Pour les deux énoncés de cette section (71 et 75), les scores obtenus sont très semblables. Pour les deux énoncés, plus du trois quarts (77,4 % et 80,4 %) des enseignants ont indiqué que l'autoplagiat était moyennement ou très grave.

Finalement, les énoncés 64, 65, 67, 69, 72 et 74 portent sur la perception de la gravité à l'égard de l'utilisation partielle ou complète d'une production comme forme de plagiat. On peut observer une division très marquée dans les perceptions des répondants à l'égard des énoncés portant sur cette forme de plagiat. L'analyse des résultats a fait ressortir l'existence de deux sous-catégories. Les énoncés que les participants perçoivent majoritairement comme étant « très graves » (64, 67, 69 et 72) sont ceux qui concernent spécifiquement des actes de plagiat liés au texte (livre, travail scolaire et site internet), pour lesquels entre 96,9 % et 100 % des répondants

ont indiqué qu'il s'agit d'actes moyennement ou très graves et aucun répondant n'a répondu qu'il s'agit d'actes « pas graves du tout ».

Les énoncés 65 et 74 concernant les cas de plagiat portant sur d'autres formes de productions (images, statistiques, tableaux, etc.) ne sont pas perçus avec le même degré de gravité. Pour l'énoncé 65, le fait d'utiliser des statistiques, des graphiques, des tableaux ou des figures provenant d'un livre ou d'Internet sans indiquer la source est perçu comme étant moyennement ou très grave (85%), mais 15,5 % des répondants perçoivent cet acte comme étant peu ou pas grave du tout. Pour l'énoncé 74, une proportion non négligeable des enseignants perçoivent l'utilisation d'une image provenant d'Internet sans indiquer la source comme étant quelque chose de peu ou pas grave du tout (38,2 %).

Tableau 4.7 Tableau descriptif des perceptions de la gravité des formes de plagiat

Catégories / Énoncés	<i>n</i>	<i>Pas grave du tout % (1)</i>	<i>Peu grave % (2)</i>	<i>Moyennement grave % (3)</i>	<i>Très grave % (4)</i>	<i>M</i>	<i>É.-t.</i>
Gravité	97	-	-	-	-	3.50	0.33
L'utilisation partielle ou complète d'une production	97	-	-	-	-	3.55	0.33
64. Acheter un travail déjà fait sur Internet et le remettre en le faisant passer pour sien.	97	-	1.0 %	4.2 %	94.8 %	3.94	0.28
65. Utiliser des statistiques, des graphiques, des tableaux ou des figures provenant d'un livre ou d'Internet sans indiquer la source.	97	1.0 %	14.5 %	50.5 %	34.0 %	3.18	0.71
67. Demander à une autre personne d'écrire un travail scolaire à sa place.	97	-	2.0 %	2.1 %	95.9 %	3.94	0.32
69. Utiliser un ou plusieurs paragraphes d'un article trouvé sur Internet sans en indiquer la source.	97	-	3.1 %	19.6 %	77.3 %	3.74	0.51
72. Utiliser dans un travail une portion de texte provenant d'un livre, allant de quelques lignes à plusieurs paragraphes, sans en indiquer la source.	97	-	-	18.6 %	81.4 %	3.81	0.39
74. Utiliser une image provenant d'Internet sans indiquer la source.	97	2.1 %	36.1 %	51.5 %	10.3 %	2.7	0.68

Catégories / Énoncés	n	<i>Pas grave du tout % (1)</i>	<i>Peu grave % (2)</i>	<i>Moyenne- ment grave % (3)</i>	<i>Très grave % (4)</i>	M	É.-t.
La paraphrase de textes et d'idées	97	-	-	-	-	3.52	0.46
66. Utiliser, dans un travail, les propos d'un auteur, mais en changeant les mots, et ce sans en indiquer la source.	97	1.0 %	2.1 %	47.4 %	49.5 %	3.45	0.60
70. Traduire une portion de texte en français rédigé en anglais et l'insérer dans un travail sans indiquer la source.	97	-	3.1 %	27.8 %	69.1 %	3.66	0.54
73. Utiliser une idée que quelqu'un d'autre a déjà identifiée comme sienne et se l'approprier sans en identifier la source	97	-	8.3 %	38.1 %	53.6 %	3.45	0.65
La collusion	97	-	-	-	-	3.84	0.37
68. Remettre une production en la faisant passer pour sienne alors qu'elle a été produite par plusieurs	97	-	-	16.5 %	83.5 %	3.84	0.37
L'autoplagiat	97	-	-	-	-	3.12	0.72
71. Prendre une partie d'un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours et l'insérer tel quel dans un autre travail sans en indiquer la source.	97	2.1 %	20.6 %	45.4 %	32.0 %	3.07	0.78
75. Remettre un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours en le faisant passer pour une création originale.	97	2.1 %	17.5 %	42.3 %	38.1 %	3.16	0.79

4.2 Analyse de résultats de la deuxième sous-question de recherche

La deuxième sous-question de recherche est : « Est-ce qu'il existe des liens entre certains facteurs sociodémographiques chez les enseignants de français au secondaire, tel que l'année d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, l'âge, l'expérience dans la gestion de cas de plagiat, et leurs perceptions à l'égard du plagiat chez les élèves? » L'objectif de cette sous-question visait donc à vérifier s'il existe des liens entre certaines caractéristiques des sujets et leurs perceptions

4.2.1 Corrélations entre les perceptions de l'intentionnalité et les caractéristiques des enseignants

Le Tableau 4.8 permet de constater qu'il existe des corrélations entre l'échelle de l'intentionnalité et certains des énoncés qui la composent, soit : l'âge et le nombre d'années d'expérience en enseignement du français. Le cycle auquel les enseignants enseignent a aussi un lien avec une des formes d'intentionnalité. Selon les résultats, plus les enseignants sont âgés, plus ils sont expérimentés et plus ils sont enclins à croire que le plagiat étudiant peut être intentionnel ou fait par inadvertance. Les enseignants du deuxième cycle sont aussi plus susceptibles d'attribuer les cas de plagiat étudiant à du plagiat par inadvertance.

Tableau 4.8 Tableau des corrélations entre les perceptions de l'intentionnalité et les caractéristiques des enseignants

Perceptions	Âge r_s n=97	Expérience en enseignement r_s n=97	Expérience avec plagiat r_s n=88	Scolarité r_{pb} n=97	Cycle enseignement r_{pb} n=89
Intentionnalité	0,26**	0,35**	0,02	- 0,1	0,06
1. Lorsqu'un élève plagie, il le fait intentionnellement.	0,18*	0,22*	0,03	- 0,08	- 0,14
2. Lorsqu'un élève plagie, cela est dû à une méconnaissance des différentes formes de plagiat.	- 0,04	0,03	- 0,02	- 0,01	- 0,01
3. Lorsqu'un élève plagie, cela est dû au fait qu'il croit sincèrement être l'auteur/créateur de ce qui fait l'objet du plagiat.	0,25*	0,26**	0,01	0,05	0,30**

*p < .05; ** p < .01

4.2.2 Corrélations entre les perceptions des responsabilités des élèves et les caractéristiques des enseignants

Concernant les perceptions des enseignants de français vis-à-vis des responsabilités des élèves à l'égard du plagiat, les résultats démontrent que seuls deux facteurs sociodémographiques semblent varier avec la perception du niveau de responsabilité de l'élève. Le premier concerne l'âge. Au niveau des énoncés, deux corrélations significatives indiquent que plus les enseignants sont âgés, plus ils sont en accord avec l'idée que les élèves devraient savoir ce qu'est le plagiat dès le début de leur secondaire (énoncé 8), et qu'ils devraient avoir pris connaissance des règles de l'école à ce sujet (énoncé 7). Le deuxième concerne l'expérience en enseignement qui montre aussi une corrélation significative avec l'énoncé 8.

Tableau 4.9 Tableau des corrélations entre les perceptions des responsabilités des élèves et les caractéristiques des enseignants

Perceptions	Âge	Expérience en enseignement	Expérience avec plagiat	Scolarité	Cycle enseignement
	n=97 r_s	n=97 r_s	n=88 r_s	n=97 r_{pb}	n=89 r_{pb}
Responsabilités de l'élève	0,18*	0,16	0,11	0,03	0,15
4. Il est de la responsabilité de l'élève de s'informer de ce qui constitue du plagiat.	0,02	0,07	0,09	0,04	0,06
5. Les élèves devraient citer leurs sources adéquatement, peu importe le niveau d'étude.	0,05	0,08	0,09	-0,04	0,15
6. Les élèves devraient savoir comment utiliser l'information provenant d'internet sans se mettre en situation de plagiat.	-0,01	-0,08	0,10	-0,06	0,13
7. Dès le début de leur secondaire, les élèves devraient avoir pris connaissance des règles de l'école en matière de plagiat.	0,21*	0,15	0,04	0,07	0,11
8. À leur arrivée au secondaire, les élèves devraient savoir ce qu'est le plagiat.	0,26**	0,20*	0,11	0,06	0,05

*p < .05; **p < .01

4.2.3 Corrélations entre les perceptions des responsabilités des enseignants et les caractéristiques des enseignants

Les résultats concernant les perceptions des responsabilités des enseignants à l'égard du plagiat indiquent que plus les enseignants sont âgés et plus ils sont en accord qu'il est de la responsabilité des enseignants de français langue première de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat (énoncé 10), et aussi que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires (énoncé 12). Il existe aussi une corrélation significative entre cet énoncé 12 et l'expérience dans la gestion de cas de plagiat. En effet, plus les enseignants ont identifié de situations de plagiat chez ses élèves, plus ils sont en accord avec cet énoncé.

Pour ce qui est de la sous-échelle portant sur les perceptions des responsabilités des enseignants en général, les seules corrélations significatives apparaissent avec l'expérience dans la gestion des cas de plagiat. Ces corrélations négatives suggèrent que plus les enseignants ont rencontré des cas de plagiat et moins ils considèrent qu'il est de la responsabilité de tous les enseignants d'adopter des pratiques communes pour lutter contre le plagiat et d'utiliser la même méthode de référencement des sources (énoncés 18 et 19).

Tableau 4.10 Tableau des corrélations entre les perceptions des responsabilités des enseignants et les caractéristiques des enseignants

Perceptions	Âge n=97 r_s	Expérience en enseignement n=97 r_s	Expérience avec plagiat n=88 r_s	Scolarité n=97 r_{pb}	Cycle enseignement n=89 r_{pb}
Responsabilités des enseignants de français	- 0,18*	- 0,16	0,17	0,10	- 0,10
9. Il est de la responsabilité des enseignants de français langue première de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat.	- 0,18*	- 0,15	0,14	0,01	- 0,12
11. Il est de la responsabilité des enseignants de français langue première de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires.	- 0,19*	- 0,16	0,22*	0,06	- 0,09
Responsabilités des enseignants (général)					
10. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat.	- 0,5	- 0,04	- 0,03	- 0,01	- 0,00
12. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires.	0,03	0,13	- 0,17	0,05	- 0,08
13. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'utiliser la même méthode de référencement des sources documentaires.	- 0,05	0,14	- 0,19*	0,01	0,05
14. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'adopter des pratiques communes pour lutter contre le plagiat.	- 0,08	0,02	- 0,20*	- 0,03	- 0,03
15. Il est de la responsabilité des enseignants de mettre en place des mesures d'évaluation qui réduisent les risques de plagiat chez les élèves.	0,10	0,15	- 0,01	0,10	- 0,03

*p < .05; ** p < .01

4.2.4 Corrélations entre les perceptions des facteurs sociodémographiques influents et les caractéristiques des enseignants

Parmi les énoncés de la section du questionnaire portant sur les facteurs sociodémographiques, il existe une corrélation significative avec une ou plusieurs variables pour seulement deux d'entre eux; la langue et le genre. Selon les résultats obtenus, plus les enseignants sont âgés, plus ils ont de l'expérience en enseignement,

et plus ils sont d'accord que le genre d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat (énoncé 23). De plus, les enseignants plus expérimentés dans la gestion de cas de plagiat chez les élèves sont davantage en accord avec l'idée que la langue d'origine d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat (énoncé 21).

Tableau 4.11 Tableau des corrélations entre les perceptions des facteurs sociodémographiques influents et les caractéristiques des enseignants

Perceptions	Âge n=97 <i>r_s</i>	Expérience en enseignement n=97 <i>r_s</i>	Expérience avec plagiat n=88 <i>r_s</i>	Scolarité n=97 <i>r_{pb}</i>	Cycle enseignement n=89 <i>r_{pb}</i>
Facteurs sociodémographiques influents	0,11	0,19*	0,08	- 0,07	- 0,14
16. La culture d'origine d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat.	0,02	0,10	- 0,02	- 0,04	- 0,16
17. La langue d'origine d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat.	0,04	0,14	0,19*	0,00	- 0,09
18. L'âge d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat.	0,04	0,08	- 0,03	0,03	- 0,14
19. Le genre d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat.	0,20*	0,17*	0,07	- 0,13	- 0,02

*p < .05; ** p < .01

4.2.5 Corrélations entre les perceptions de la prévention du plagiat et les caractéristiques des enseignants

Le tableau 4.12 présente les corrélations obtenues entre les caractéristiques des sujets et leur perception à l'égard de la responsabilité de la prévention. Il ressort de façon significative que plus les enseignants ont de l'expérience en enseignement, moins ils

croient que les élèves doivent s'informer par eux-mêmes sur ce qu'est le plagiat (énoncé 28). Concernant la responsabilité des enseignants, il existe une corrélation significative avec le niveau de scolarité des enseignants. Ainsi, plus les enseignants ont un niveau de scolarité élevé et plus ils considèrent que des discussions avec les élèves sur ce qu'est le plagiat est un bon moyen de prévention (énoncé 22).

Tableau 4.12 Tableau des corrélations entre les perceptions de la prévention du plagiat et les caractéristiques des enseignants

Perceptions	Âge n=97 r_s	Expérience en enseignement n=97 r_s	Expérience avec plagiat n=88 r_s	Scolarité n=97 r_{pb}	Cycle enseigne- ment n=89 r_{pb}
Prévention (responsabilité de l'élève)	- 0,5	- 0,16	0,10	- 0,08	0,01
20. L'enseignant demande aux élèves de s'informer par eux-mêmes sur la manière de citer leurs sources.	0,4	- 0,09	0,14	- 0,03	0,02
21. L'enseignant demande aux élèves de s'informer par eux-mêmes sur ce qu'est le plagiat.	- 0,08	- 0,20*	0,14	0,10	- 0,01
22. L'enseignant demande aux élèves de s'informer par eux-mêmes des règles de l'école concernant le plagiat et sur les sanctions encourues s'ils sont pris à plagier.	- 0,04	- 0,12	- 0,01	- 0,05	0,04
Prévention (responsabilité de l'enseignant)	0,08	0,10	- 0,08	0,20*	0,01
23. L'enseignant discute avec ses élèves des manières de citer leurs sources.	0,05	0,13	- 0,05	0,16	0,11
24. L'enseignant discute avec ses élèves de ce qu'est le plagiat.	0,04	0,09	- 0,08	0,22*	0,07
25. L'enseignant discute avec les élèves des règles de l'école concernant le plagiat et sanctions encourues si ces derniers sont pris à plagier.	- 0,8	- 0,04	- 0,03	0,04	0,00
26. L'enseignant donne des exercices aux élèves pour qu'ils s'exercent à citer des sources.	0,6	0,05	- 0,10	0,16	0,03

*p < .05; ** p < .01

4.2.6 Corrélations entre les perceptions des sanctions et les caractéristiques des enseignants

Concernant les perceptions à l'égard des sanctions, seulement trois des énoncés portant sur la perception des enseignants à l'égard des sanctions présentent des corrélations significatives avec leurs caractéristiques. Tout d'abord, les résultats suggèrent que plus les enseignants sont confrontés à des cas de plagiat chez ses élèves, plus ils croient que les sanctions doivent tenir compte de l'intention de l'élève de plagier (énoncé 28) et que la lutte contre le plagiat chez les élèves est difficile (énoncé 32). Aussi, les enseignants qui détiennent un diplôme de maîtrise croient davantage que les sanctions doivent être adaptées en fonction du niveau de scolarité de l'élève (énoncé 27).

Tableau 4.13 Tableau des corrélations entre les perceptions des sanctions et les caractéristiques des enseignants

Perceptions	Âge n=97 r_s	Expérience en enseignement n=97 r_s	Expérience avec plagiat n=88 r_s	Scolarité n=97 r_{pb}	Cycle enseignement n=89 r_{pb}
Sanctions	0,04	0,02	0,18	0,06	0,08
27. Les sanctions doivent être adaptées en fonction du niveau de scolarité de l'élève.	0,03	- 0,02	0,02	0,19*	- 0,09
28. Les sanctions doivent tenir compte de l'intention de l'élève de plagier.	0,05	0,01	0,23*	- 0,05	- 0,04
29. Les sanctions doivent tenir compte des antécédents de plagiat de l'élève.	- 0,08	0,01	- 0,02	- 0,08	0,05
30. L'application rigoureuse des sanctions lors de situations de plagiat a un effet dissuasif auprès des élèves.	- 0,04	0,00	- 0,06	0,03	0,11
31. Tout cas de plagiat nécessite une sanction.	0,01	0,06	- 0,08	0,00	0,02
32. La lutte contre le plagiat chez les élèves est difficile.	- 0,03	- 0,02	0,18	0,08	0,10
33. La faiblesse des sanctions contribue à l'augmentation des cas de plagiat.	0,11	0,05	0,17	0,09	0,06

*p < .05; ** p < .01

4.2.7 Corrélations entre les perceptions de la gravité des formes de plagiat et les caractéristiques des enseignants

L'expérience en enseignement du français est la variable qui obtient le plus grand nombre de corrélations significatives. Les coefficients obtenus démontrent que les enseignants plus expérimentés perçoivent certaines formes de plagiat comme étant plus graves que leurs collègues moins expérimentés, notamment au niveau de l'utilisation partielle ou complète d'une production (énoncés 69 et 74), de la paraphrase (énoncé 70) et de l'autoplégat (énoncé 71).

Il est surprenant de constater l'existence de plusieurs corrélations significatives négatives entre la perception de la gravité des formes de plagiat et l'expérience dans la gestion de cas de plagiat chez les élèves. Ces résultats suggèrent que moins les enseignants ont détecté des cas de plagiat chez ses élèves, moins il considère comme étant grave les diverses formes de plagiat; que ce soit l'utilisation dans un travail, d'une portion de texte provenant d'un livre, sans en indiquer la source (énoncé 72), l'utilisation d'une idée que quelqu'un d'autre a déjà identifiée comme sienne et se l'approprier sans en identifier la source (énoncé 73) et le fait de remettre un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours en le faisant passer pour une création originale (énoncé 75).

Il existe aussi des corrélations significatives entre le niveau de scolarité des enseignants et leur perception de la gravité. Les résultats suggèrent que les enseignants détenant un diplôme de maîtrise considèrent comme étant plus grave deux des formes de plagiat, soit : la paraphrase et l'utilisation partielle ou complète d'une production. Pour cette deuxième sous-échelle, il est intéressant de noter que les deux énoncés (67 et 74) pour lesquels il existe une corrélation significative sont ceux qui concernent des formes de productions autre que l'écrit tel que des images, des statistiques, des tableaux, etc., comme il a été mentionné dans la section 4.1.7. Ainsi,

les enseignants détenteurs d'une maîtrise considèrent ces actes de plagiat comme étant plus graves que les enseignants qui ne détiennent qu'un baccalauréat.

Finalement, il n'existe aucune corrélation significative entre les perceptions de la gravité et le cycle d'enseignement.

Tableau 4.14 présente les résultats des analyses corrélationnelles entre les caractéristiques des enseignants et les perceptions de la gravité des diverses formes de plagiat. Les scores démontrent l'existence de plusieurs corrélations significatives, et ce, aussi bien au niveau de l'échelle, des sous-échelles ainsi que de nombreux énoncés.

Concernant l'âge des enseignants, il existe une corrélation significative positive entre cette variable et leur perception générale à l'égard de la gravité des formes de plagiat. Au niveau des énoncés, les résultats suggèrent que les enseignants plus âgés perçoivent comme étant plus grave l'utilisation d'une image provenant d'Internet sans indiquer la source (énoncé 74). Il en va de même pour la sous-échelle concernant la paraphrase, et de l'énoncé portant sur l'utilisation d'une idée d'une autre personne sans indiquer la source (énoncé 73).

L'expérience en enseignement du français est la variable qui obtient le plus grand nombre de corrélations significatives. Les coefficients obtenus démontrent que les enseignants plus expérimentés perçoivent certaines formes de plagiat comme étant plus graves que leurs collègues moins expérimentés, notamment au niveau de l'utilisation partielle ou complète d'une production (énoncés 69 et 74), de la paraphrase (énoncé 70) et de l'autoplégat (énoncé 71).

Il est surprenant de constater l'existence de plusieurs corrélations significatives négatives entre la perception de la gravité des formes de plagiat et l'expérience dans la gestion de cas de plagiat chez les élèves. Ces résultats suggèrent que moins les enseignants ont détecté des cas de plagiat chez ses élèves, moins il considère comme étant grave les diverses formes de plagiat; que ce soit l'utilisation dans un travail, d'une portion de texte provenant d'un livre, sans en indiquer la source (énoncé 72), l'utilisation d'une idée que quelqu'un d'autre a déjà identifiée comme sienne et se l'approprier sans en identifier la source (énoncé 73) et le fait de remettre un travail

déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours en le faisant passer pour une création originale (énoncé 75).

Il existe aussi des corrélations significatives entre le niveau de scolarité des enseignants et leur perception de la gravité. Les résultats suggèrent que les enseignants détenant un diplôme de maîtrise considèrent comme étant plus grave deux des formes de plagiat, soit : la paraphrase et l'utilisation partielle ou complète d'une production. Pour cette deuxième sous-échelle, il est intéressant de noter que les deux énoncés (67 et 74) pour lesquels il existe une corrélation significative sont ceux qui concernent des formes de productions autre que l'écrit tel que des images, des statistiques, des tableaux, etc., comme il a été mentionné dans la section 4.1.7. Ainsi, les enseignants détenteurs d'une maîtrise considèrent ces actes de plagiat comme étant plus graves que les enseignants qui ne détiennent qu'un baccalauréat.

Finalement, il n'existe aucune corrélation significative entre les perceptions de la gravité et le cycle d'enseignement.

Tableau 4.14 Tableau des corrélations entre les perceptions de la gravité des formes de plagiat et les caractéristiques des enseignants

Perceptions	Âge n=97 r_s	Expérience en enseignement n=97 r_s	Expérience avec plagiat n=88 r_s	Scolarité n=97 r_{pb}	Cycle enseignement n=89 r_{pb}
Gravité	0,22*	0,23*	- 0,23*	0,23*	0,11
L'utilisation partielle ou complète d'une production	0,16	0,24*	- 0,03	0,25**	0,07
64. Acheter un travail déjà fait sur Internet et le remettre en le faisant passer pour sien.	- 0,10	0,02	0,16	0,03	0,03
65. Utiliser des statistiques, des graphiques, des tableaux ou des figures provenant d'un livre ou d'Internet sans indiquer la source.	0,08	0,13	0,06	0,29**	0,10
67. Demander à une autre personne d'écrire un travail scolaire à sa place.	- 0,7	0,11	0,05	0,00	- 0,16
69. Utiliser un ou plusieurs paragraphes d'un article trouvé sur Internet sans en indiquer la source.	0,04	0,17*	- 0,03	- 0,02	0,11
72. Utiliser dans un travail une portion de texte provenant d'un livre, allant de quelques lignes à plusieurs paragraphes, sans en indiquer la source.	- 0,02	0,03	- 0,26**	0,10	- 0,07
74. Utiliser une image provenant d'Internet sans indiquer la source.	0,19*	0,21*	- 0,11	0,17*	- 0,02
La paraphrase de textes et d'idées	0,24*	0,21*	- 0,17	0,20*	0,09
66. Utiliser, dans un travail, les propos d'un auteur, mais en changeant les mots, et ce sans en indiquer la source.	0,17	0,13	0,12	0,16	0,17
70. Traduire une portion de texte en français rédigé en anglais et l'insérer dans un travail sans indiquer la source.	0,14	0,20*	- 0,12	0,13	0,03
73. Utiliser une idée que quelqu'un d'autre a déjà identifiée comme sienne et se l'approprier sans en identifier la source	0,20*	0,17	- 0,30**	0,13	- 0,04
La collusion	- 0,03	0,04	- 0,12	- 0,06	0,00
68. Remettre une production en la faisant passer pour sienne alors qu'elle a été produite par plusieurs	- 0,03	0,04	- 0,12	- 0,06	0,00
L'autoplaiat	0,13	0,15	- 0,27**	0,08	0,06
71. Prendre une partie d'un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours et l'insérer tel quel dans un autre travail sans en indiquer la source.	0,15	0,17*	- 0,18	0,08	0,11
75. Remettre un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours en le faisant passer pour une création originale.	0,08	0,09	- 0,32**	0,05	- 0,01

*p < .05; ** p < .01

4.3 Troisième sous-question de recherche

L'objectif de la troisième sous-question, qui est « Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat? », est de permettre de décrire les pratiques des enseignants de français à l'égard de la prévention (énoncés 34 à 51), de la gestion des cas de plagiat (énoncés 55) et des sanctions (énoncés 56 à 61).

4.3.1 Les pratiques enseignantes de prévention dans les cours de français

Par contre, il y a des éléments qui ne sont pas abordés par les enseignants dans leur pratique. En effet, 36,1 % des enseignants ont indiqué ne pas traiter de la différence entre ce qu'il faut citer et ce qu'il n'est pas nécessaire de citer (énoncé 41). De plus, pour l'énoncé 38, le quart des répondants (24,7 %) ne traitent pas des règles d'utilisation du discours rapporté indirect (la paraphrase), et près du quart (23,7 %) des répondants, à l'énoncé 37, ont répondu ne pas aborder les règles d'utilisation du discours rapporté direct (citation entre guillemets).

Tableau 4.15 présente les résultats pour les neuf énoncés qui portent sur les pratiques des enseignants de français auprès de leurs élèves au secondaire en lien avec le plagiat. Les réponses des enseignants démontrent qu'ils ont recours à ces pratiques, mais qu'elles varient grandement dans la fréquence de leur usage.

Bien qu'aucun répondant n'ait indiqué avoir « constamment » recours à l'une des pratiques indiquées, une majorité des enseignants entre (63,1 % et 89,7 %) a recours à ces pratiques au moins une fois. Ce que les enseignants de français aborderaient le plus dans leurs cours concerne la notion de ce qu'est le plagiat (énoncé 34), la façon adéquate d'utiliser l'information trouvée sur Internet dans leurs travaux (énoncé 40), les différentes formes de plagiat (énoncé 35) et la méthode à utiliser pour citer adéquatement les sources documentaires (énoncé 39).

Par contre, il y a des éléments qui ne sont pas abordés par les enseignants dans leur pratique. En effet, 36,1 % des enseignants ont indiqué ne pas traiter de la différence entre ce qu'il faut citer et ce qu'il n'est pas nécessaire de citer (énoncé 41). De plus, pour l'énoncé 38, le quart des répondants (24,7 %) ne traitent pas des règles d'utilisation du discours rapporté indirect (la paraphrase), et près du quart (23,7 %) des répondants, à l'énoncé 37, ont répondu ne pas aborder les règles d'utilisation du discours rapporté direct (citation entre guillemets).

Tableau 4.15 Tableau descriptif des pratiques enseignantes de prévention dans les cours de français

Catégories /Énoncés	<i>n</i>	<i>Pas du tout % (1)</i>	<i>Une ou deux fois % (2)</i>	<i>Plusieurs fois % (3)</i>	<i>Constamment % (4)</i>	<i>M</i>	<i>É.-t.</i>
Pratiques (cours de français)	97	-	-	-	-	2,30	0,50
34. Ce qu'est le plagiat.	97	10,3	36,1	53,6	-	2,43	0,68
35. Les différentes formes de plagiat.	97	19,6	38,1	42,3	-	2,23	0,76
36. Les raisons pour lesquelles il est important de citer ses sources.	97	22,7	16,5	60,8	-	2,38	0,84
37. Les règles d'utilisation du discours rapporté direct (citation entre guillemets).	97	23,7	18,6	57,7	-	2,34	0,84
38. Les règles d'utilisation du discours rapporté indirect (paraphrase).	97	24,7	25,8	49,5	-	2,25	0,83
39. La méthode à utiliser pour citer adéquatement ses sources.	97	19,6	29,9	50,5	-	2,31	0,78
40. La façon adéquate d'utiliser l'information trouvée sur Internet dans leurs travaux.	97	15,5	33,0	51,5	-	2,36	0,74
41. La différence entre ce qu'il faut citer et ce qu'il n'est pas nécessaire de citer.	97	36,1	26,8	37,1	-	2,01	0,86
42. Les conséquences encourues si les élèves plagient.	97	20,6	41,2	38,1	-	2,18	0,75

4.3.2 Les pratiques enseignantes de prévention en général

Les énoncés 43 à 51 présentés dans le tableau 4.16 traitent des pratiques générales de prévention des enseignants de français à l'égard du plagiat. Les résultats présentent

une grande dispersion dans les réponses qui démontre ainsi des pratiques enseignantes très divergentes chez les participants. Les énoncés 49, 50 et 51 représentent les pratiques enseignantes les plus utilisées par les enseignants. En effet, pour l'énoncé 49, une majorité des répondants s'assurent quelques fois (29,9 %) ou souvent (59,8 %) que leurs élèves aient accès à des modèles adéquats de référencement des sources documentaires. Pour l'énoncé 50, les enseignants précisent quelques fois (32,0 %) ou souvent (48,5 %) aux élèves ce qui est permis et ce qui n'est pas permis par rapport à l'utilisation des sources documentaires pour les travaux demandés. Enfin, ainsi que le démontre l'énoncé 51, une forte majorité des enseignants ont indiqué encourager quelques fois (32,0 %) ou souvent (59,8%) les élèves à faire une utilisation adéquate des sources documentaires.

Les énoncés 43, 44 et 45 portent sur les pratiques dialogales des enseignants de français à l'égard de la prévention du plagiat chez les élèves. Les répondants devaient indiquer s'ils leur arrivent, dans leur pratique en général, de discuter avec les autres enseignants ou la direction de leur école de sujets en lien avec le plagiat. Les scores démontrent que les enseignants ont des pratiques très différentes sur ce sujet. Pour l'énoncé 43, les participants discutent quelques fois (53,6 %) ou souvent (7,2 %) avec les enseignants de leur école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat. Toutefois, 18,6 % des répondants ont indiqué ne jamais discuter avec leurs collègues de ce sujet. Les scores de l'énoncé 44 indiquent une divergence des participants sur la pratique de prévention qui consiste à discuter avec la direction de l'école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat. Plus du quart des participants (27,8 %) ont indiqué ne jamais aborder ce sujet, alors que 28,9 % l'ont fait une fois, 35,1 % l'ont fait quelques fois, et seulement 8,2 % l'ont fait souvent. Les scores pour l'énoncé 45 sont très semblables à ceux de l'énoncé 44, indiquant du même coup des pratiques similaires.

Les énoncés 46 et 47 représentent les deux pratiques de prévention auxquelles les enseignants de français ont le moins recours. Les répondants sont peu ou pas enclins à questionner leurs élèves sur leurs apprentissages antérieurs liés au plagiat. Ainsi, les participants ne demandent jamais (39,2%) ou demandent une seule fois à leurs élèves (28,9%) ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne le plagiat (énoncé 46). Pour l'énoncé 47, les participants ont indiqué ne jamais (27,8 %) ou une seule fois (38,1 %) demander aux élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne l'utilisation des sources documentaires.

Finalement, bien que cela ne soit pas indiqué dans le dernier tableau, 14 enseignants ont répondu positivement à la question 52 qui demandait s'ils avaient recours à une autre pratique enseignante visant à prévenir le plagiat chez les élèves. Ces 14 enseignants étaient ensuite invités, à la question 53, à indiquer cette autre pratique. Parmi les réponses obtenues, notons entre autres, le recours à des exercices de citation et de reformulation (trois réponses), la présentation d'exemple de cas de plagiat (trois réponses), l'utilisation de formes d'évaluation qui réduisent les risques de plagiat (deux réponses), les rencontres de suivi et discussions individuelles avec les élèves (deux réponses) et la mise en place d'un cours de méthodologie de travail (une réponse).

Tableau 4.16 Tableau descriptif des pratiques enseignantes de prévention en général

Catégories / Énoncés	n	Jamais % (1)	Une fois % (2)	Quelques fois % (3)	Souvent % (4)	M	É.-t.
Pratiques (général)	97	-	-	-	-	2.68	0.55
43. Discutez-vous avec les autres enseignants de votre école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat?	97	18,6	20,6	53,6	7,2	2,49	0,88
44. Discutez-vous avec la direction de votre école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat?	97	27,8	28,9	35,1	8,2	2,24	0,96
45. Discutez-vous avec les autres enseignants et/ou la direction de votre école pour adopter des règles communes pour le référencement des sources documentaires?	97	27,8	27,8	37,1	7,2	2,24	0,94
46. Demandez-vous aux élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne le plagiat?	97	39,2	28,9	27,8	4,1	1,97	0,92
47. Demandez-vous aux élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne l'utilisation des sources documentaires?	97	27,8	38,2	29,9	4,1	2,1	0,86
48. Est-ce que vous vous assurez que vos sources soient correctement citées dans tous vos documents de classes (recueil de textes, notes de cours, PowerPoint, etc.)?	97	9,3	16,5	48,5	25,8	2,91	0,89
49. Est-ce que vous vous assurez que les élèves aient accès à des modèles adéquats de référencement des sources documentaires?	97	4,1	6,2	29,9	59,8	3,45	0,79
50. Précisez-vous aux élèves ce qui est permis et ce qui n'est pas permis par rapport à l'utilisation des sources documentaires pour les travaux que vous demandez?	97	7,2	12,4	32,0	48,5	3,22	0,93
51. Encouragez-vous les élèves à faire une utilisation adéquate des sources documentaires?	97	2,1	6,2	32,0	59,8	3,49	0,71

4.3.3 Les expériences et pratiques enseignantes des sanctions

À l'énoncé 54 du questionnaire, 88 des 97 répondants ont indiqué avoir déjà eu à gérer au moins un cas de plagiat au courant des cinq dernières années. Le tableau 4.17 présente la répartition des réponses de ces 88 répondants quant au nombre de cas de

plagiat qu'ils ont identifiés chez leurs élèves pour la période donnée. Ainsi, plus de la moitié des répondants (55,7 %) ont été confrontés à 5 cas de plagiat et moins, alors qu'un tiers (34,1 %) des répondants ont eu à gérer de 6 à 10 cas de plagiat. 10,2 % des répondants ont identifié plus de 11 cas de plagiat chez leurs élèves, et 5,7 % en ont détecté 16 et plus.

Tableau 4.17 Tableau descriptif des expériences dans la gestion de cas de plagiat

Catégories /Énoncés	<i>n</i>	<i>1 à 5 fois % (1)</i>	<i>6 à 10 fois % (2)</i>	<i>11 à 15 fois % (3)</i>	<i>16 fois et plus % (4)</i>	<i>M</i>	<i>É.-t.</i>
Expérience dans la gestion de cas de plagiat	88		-	-	-	2,19	0,88
55. Si oui à la question 54, indiquez le nombre de fois.	88	55,7	34,1	4,5	5,7	2,49	0,88

Le tableau 4.18 présente les résultats quant aux pratiques des répondants dans l'application de sanctions lorsqu'ils identifient des cas de plagiat chez leurs élèves. En général, les pratiques des enseignants indiquent qu'ils ont eu recours une seule fois, en moyenne, aux sanctions mentionnées dans les énoncés 57 à 62. Cependant, les scores pour les différents énoncés démontrent des pratiques enseignantes divergentes dans l'application de sanctions lors de cas de plagiat chez leurs élèves.

Pour l'énoncé 60, la quasi-totalité des répondants (94,3 %), a indiqué n'avoir jamais laissé un cas de plagiat aller sans avoir effectué une intervention. Seulement 5,6 % des répondants ont indiqué qu'il leur était déjà arrivé de ne pas faire d'intervention pour un cas de plagiat. Aussi, les réponses pour l'énoncé 59 indiquent que le fait de donner un simple avertissement à un élève plagiaire constitue une forme de sanction peu utilisée par les répondants. Pour cet énoncé, plus de la moitié des répondants ont indiqué ne jamais avoir recours à ce type de sanction. 43,1 % des enseignants ont répondu que l'élève a reçu un avertissement en guise de sanction une fois ou quelques fois. Seuls 3,4 % des répondants ont indiqué utiliser souvent cette pratique. Les

résultats obtenus pour l'énoncé 55 démontrent aussi la grande variation dans l'application de sanctions des enseignants de français. Bien que près de la moitié des répondants (48,3 %) ne demandent pas à l'élève de corriger son travail en y indiquant les sources documentaires nécessaires, 14,9 % ont indiqué avoir utilisé cette sanction une fois, et plus du tiers (36,8 %) y ont eu recours quelques fois ou souvent.

Parmi les interventions effectuées, la sanction qui consiste à demander à l'élève de refaire un nouveau travail (énoncé 58) est celle qui est le plus fréquemment utilisée. En effet, 22,4 % des répondants à cet énoncé ont indiqué utiliser souvent cette sanction, alors que 31,8 % l'ont utilisé quelques fois et 12,9 % seulement une fois. Le tiers des enseignants (32,9 %) ont répondu n'avoir jamais eu recours à cette sanction après avoir identifié des situations de plagiat chez des élèves. L'énoncé 59, qui porte sur la sanction qui consiste à donner une pénalité à la note du travail de l'élève, mais sans pour autant le mettre en échec, est la deuxième sanction en importance pour le nombre d'utilisations. Bien que seulement 9,1 % des répondants ont indiqué avoir souvent utilisé cette sanction, 46,6 % ont répondu y avoir recours quelquefois, et 18,2 %, une seule fois.

Le recours à l'échec au travail comme sanction est une pratique qui est loin de faire l'unanimité parmi les répondants. En effet, les scores pour l'énoncé 60 démontrent une profonde division chez les répondants quant au recours à cette pratique. En effet, 16,3 % des enseignants ont souvent eu recours à l'échec comme sanction pour les cas de plagiat, alors que 32,6 % ont utilisé cette sanction quelques fois. Un quart des répondants (24,4 %) ont donné une seule fois la note « échec » à l'élève pour son travail scolaire comportant du plagiat. Finalement, 26,7 % des enseignants de français n'ont jamais utilisé cette forme de sanction.

Tableau 4.18 Tableau descriptif des pratiques des enseignants de sanctions

Catégories /Énoncés	<i>n</i>	<i>Jamais % (1)</i>	<i>Une fois % (2)</i>	<i>Quelques fois % (3)</i>	<i>Souvent % (4)</i>	<i>M</i>	<i>É.-t.</i>
Sanctions imposées	88		-	-	-	1,99	0,47
57. L'élève a dû corriger son travail en indiquant les sources documentaires nécessaires.	87	48,3	14,9	25,3	11,5	2,00	1,10
58. L'élève a dû refaire un nouveau travail.	85	32,9	12,9	31,8	22,4	2,44	1,17
59. L'élève a reçu une pénalité à la note de son travail, mais n'a pas eu d'échec.	88	26,1	18,2	46,6	9,1	2,39	0,98
60. L'élève a reçu la note « échec » pour son travail.	86	26,7	24,4	32,6	16,3	2,38	1,05
61. L'élève a reçu un simple avertissement.	88	53,4	26,1	17,0	3,4	1,70	0,87
62. Il n'y a eu aucune intervention de votre part.	88	94,3	4,5	1,1	-	1,07	0,30

4.4 Analyse des résultats pour la quatrième sous-question de recherche

La quatrième sous-question de recherche est : « Est-ce qu'il existe des liens entre certains facteurs sociodémographiques chez les enseignants de français au secondaire, tel que l'année d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, l'âge, l'expérience dans la gestion de cas de plagiat, et leurs pratiques à l'égard du plagiat chez les élèves? »

4.4.1 Corrélations entre les pratiques enseignantes de prévention dans les cours de français et les caractéristiques des enseignants

Les résultats obtenus pour les analyses corrélationnelles entre les caractéristiques sociodémographiques des enseignants et les énoncés 34 à 42 portant sur les pratiques de prévention à l'égard du plagiat ont révélé un total de six corrélations significatives.

La corrélation obtenue pour la sous-échelle des pratiques des enseignants, dans les cours de français, indique l'existence d'un lien important entre le cycle d'enseignement et cette variable. En effet, en plus de l'existence d'une corrélation significative pour la sous-échelle analysée globalement, trois énoncés corrélaient significativement avec le cycle d'enseignement. Ces corrélations suggèrent que les enseignants de français de deuxième cycle, dans leurs cours, enseignent davantage les règles d'utilisation du discours rapporté direct (énoncé 37) et du discours rapporté indirect (paraphrase) (énoncé 38), ainsi que la différence entre ce qu'il faut citer, et ce qui n'est pas nécessaire de citer (énoncé 42), que ceux du premier cycle.

Les résultats suggèrent aussi que les enseignants détenant une maîtrise sont moins enclins à enseigner la méthode à utiliser pour citer adéquatement ses sources aux élèves (énoncé 39), que les enseignants ayant seulement un baccalauréat. En outre, plus les enseignants sont âgés et ont de l'expérience et plus ils enseigneraient ce qu'est le plagiat aux élèves (énoncé 34).

Tableau 4.19 Tableau des corrélations entre les pratiques enseignantes de prévention (cours de français) et les caractéristiques des enseignants

Pratiques	Âge n=97 r_s	Expérience en enseignement n=97 r_s	Expérience avec plagiat n=88 r_s	Scolarité n=97 r_{pb}	Cycle enseignement n=89 r_{pb}
Prévention (cours de français)	0,04	0,09	0,02	0,01	0,19*
34. Ce qu'est le plagiat.	0,18*	0,20*	- 0,12	0,12	0,14
35. Les différentes formes de plagiat.	0,16	0,14	- 0,03	0,06	0,13
36. Les raisons pour lesquelles il est important de citer ses sources.	0,07	0,08	0,00	0,00	0,05
37. Les règles d'utilisation du discours rapporté direct (citation entre guillemets).	0,00	0,07	0,07	0,07	0,19*
38. Les règles d'utilisation du discours rapporté indirect (paraphrase).	- 0,01	0,11	0,09	0,10	0,24*
39. La méthode à utiliser pour citer adéquatement ses sources.	- 0,14	- 0,01	0,04	- 0,14	0,06
40. La façon adéquate d'utiliser l'information trouvée sur Internet dans leurs travaux.	- 0,15	- 0,13	- 0,07	- 0,09	0,09
41. La différence entre ce qu'il faut citer et ce qu'il n'est pas nécessaire de citer.	0,03	0,05	0,10	- 0,01	0,21*
42. Les conséquences encourues si les élèves plagient.	0,03	0,00	0,12	0,06	- 0,03

*p < .05; ** p < .01

4.4.2 Corrélations entre les pratiques enseignantes de prévention en général et les caractéristiques des enseignants

Au niveau de la sous-échelle des pratiques générales à l'égard de la prévention du plagiat, les résultats démontrent que les enseignants plus âgés, et ceux ayant davantage d'expérience en enseignement du français, sont plus enclins à discuter avec les autres enseignants ou la direction de leur école pour adopter des règles communes pour le référencement des sources documentaires (énoncé 45), et une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat (énoncé 43), pour prévenir le plagiat chez ses élèves. Finalement, les enseignants détenteurs d'une maîtrise demandent davantage aux élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne l'utilisation des sources documentaires (énoncé 47).

Tableau 4.20 Tableau des corrélations entre les pratiques enseignantes de prévention (en général) et les caractéristiques des enseignants

Pratiques	Âge n=97 r_s	Expérience en enseignement n=97 r_s	Expérience avec plagiat n=88 r_s	Scolarité n=97 r_{pb}	Cycle enseignement n=89 r_{pb}
Prévention (général)	0,11	0,10	0,04	0,06	0,03
43. Discutez-vous avec les autres enseignants de votre école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat?	0,22*	0,22*	- 0,01	- 0,03	0,03
44. Discutez-vous avec la direction de votre école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat?	0,19	0,13	0,04	0,05	0,08
45. Discutez-vous avec les autres enseignants et/ou la direction de votre école pour adopter des règles communes pour le référencement des sources documentaires?	0,23*	0,23*	0,02	- 0,00	0,02
46. Demandez-vous aux élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne le plagiat?	0,10	0,10	- 0,11	0,01	- 0,17
47. Demandez-vous aux élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne l'utilisation des sources documentaires?	0,01	0,02	- 0,00	0,17*	0,16

*p < .05; ** p < .01

4.4.3 Corrélations entre les pratiques enseignantes de sanctions et les caractéristiques des enseignants

Le Tableau 4.21 présente les résultats des analyses corrélationnelles pour les sanctions pratiquées par les enseignants en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques. Force est de constater que presque tous les énoncés de cette section varient positivement de façon significative en fonction du nombre de cas de plagiat rencontrés. Cela suggère donc que plus le nombre de cas de plagiat que les enseignants identifient est élevé, plus ils utilisent un nombre varié de sanctions ou d'interventions. Il est cependant surprenant de se rendre compte que plus les

enseignants du deuxième cycle du secondaire rencontrent des cas de plagiat et moins ils ont tendance à sanctionner ces situations (énoncé 62).

Tableau 4.21 Tableau des corrélations entre les pratiques enseignantes de sanctions et les caractéristiques des enseignants

Pratiques	Âge	Expérience en enseignement	Expérience avec plagiat	Scolarité	Cycle enseignement
	n=97 r_s	n=97 r_s	n=88 r_s	n=97 r_{pb}	n=89 r_{pb}
Sanctions imposées	- 0,11	- 0,15	0,50**	0,05	0,12
57. L'élève a dû corriger son travail en indiquant les sources documentaires nécessaires.	0,05	- 0,01	0,16	0,09	0,14
58. L'élève a dû refaire un nouveau travail.	- 0,01	- 0,08	0,43**	0,15	0,14
59. L'élève a reçu une pénalité à la note de son travail, mais n'a pas eu d'échec.	- 0,09	- 0,10	0,28**	0,07	- 0,06
60. L'élève a reçu la note « échec » pour son travail.	- 0,03	- 0,05	0,24**	0,01	- 0,03
61. L'élève a reçu un simple avertissement.	0,06	- 0,03	0,35**	- 0,07	0,08
62. Il n'y a eu aucune intervention de votre part.	0,04	0,00	0,10	- 0,15	0,21*

*p < .05; ** p < .01

4.5 Question de recherche principale

La question de recherche principale qui a été au cœur de ce projet visait à vérifier l'existence de liens entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat. Afin de pouvoir répondre à cette question, quatre sous-questions ont aussi été développées. Les résultats à ces sous-questions, qui ont été présentés précédemment, ont permis d'établir un portrait des perceptions et des pratiques des enseignants de français vis-à-vis du phénomène du plagiat. Les résultats présentés maintenant permettront de mieux comprendre les relations significatives existantes entre les deux variables qui furent abordées dans les quatre sous-questions. Ainsi, les corrélations entre les échelles et les énoncés du questionnaire qui portaient sur les perceptions des différents aspects du phénomène

du plagiat et ceux qui portaient sur les pratiques seront analysées et présentées selon les trois sous-sections portant sur les pratiques; soit les pratiques de prévention dans les cours de français, les pratiques de prévention en général, et finalement les pratiques de sanctions.

Un total de 1254 corrélations furent analysées, soit 1215 pour les énoncés et 39 pour les échelles et sous-échelles afin de répondre à la question de recherche principale. Sur l'ensemble des corrélations, les analyses ont révélé 221 (18 %) corrélations significatives au niveau des énoncés, et 12 (31 %) corrélations significatives au niveau des échelles et des sous-échelles.

4.5.1 Corrélations entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques enseignantes de prévention dans les cours de français

Il existe une corrélation significative entre la sous-échelle portant sur les perceptions des répondants à l'égard de la notion d'intentionnalité, et celle portant sur leurs pratiques enseignantes de prévention. Toutefois, il est intéressant de noter que toutes les corrélations significatives concernent la perception vis-à-vis du plagiat par inadvertance, ou cryptomnésie. En effet, il existe une relation statistiquement significative entre cette forme d'intentionnalité (I-3) et plusieurs pratiques de prévention. Ainsi, ces résultats suggèrent que plus les enseignants croient que lorsqu'un élève plagie, cela est dû au fait qu'il croit sincèrement être l'auteur/créateur de ce qui fait l'objet du plagiat, et plus ils auront recourt fréquemment aux pratiques enseignantes de prévention suivantes qui consiste à enseigner à ses élèves ce qu'est le plagiat (PPF-34), quelles sont les différentes formes de plagiat (PPF-35), quelles sont les raisons pour lesquelles il est important de citer ses sources (PPF-36), quelles sont les règles d'utilisation du discours rapporté direct (PPF37), quelle méthode faut-il utiliser pour citer adéquatement ses sources documentaires (PPF-39), comment faire

la différence entre ce qu'il faut citer et ce qu'il ne faut pas (PPF-41) et quelles sont les conséquences auxquelles les élèves plagiaires s'exposent (PPF-42).

Tableau 4.22 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants sur l'intentionnalité et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français

Catégories / Énoncés	PPF Sous- échelle	Pratiques de prévention (cours de français)								
		PPF- 34	PPF- 35	PPF- 36	PPF- 37	PPF- 38	PPF- 39	PPF- 40	PPF- 41	PPF- 42
Intentionnalité	0,19*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I-1	-	- 0,12	- 0,15	- 0,12	- 0,05	- 0,01	- 0,14	- 0,16	- 0,01	0,04
I-2	-	0,14	0,12	0,04	0,01	- 0,04	- 0,06	0,13	0,01	0,01
I-3	-	0,36**	0,28**	0,27**	0,12	0,11	0,19*	0,14	0,22*	0,21*

*p < .05; ** p < .01

Bien qu'il n'existe aucune corrélation significative entre les deux échelles portant respectivement sur les perceptions des enseignants à l'égard des responsabilités des élèves et les pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français, il n'en reste pas moins qu'il existe un lien significatif au niveau des énoncés entre certaines perceptions et certaines pratiques. Ainsi, les résultats démontrent que plus les enseignants sont en accord avec l'idée qu'il est de la responsabilité de l'élève de s'informer de ce qui constitue du plagiat (RDE-4), plus ils abordent fréquemment la question de la différence entre ce qu'il faut citer et ce qu'il ne faut pas citer avec ses élèves (PPF-41). Aussi, les résultats font ressortir que moins les enseignants pensent qu'il est de la responsabilité des élèves de citer leurs sources adéquatement (RDE-5), et que les élèves devraient savoir comment utiliser l'information provenant d'Internet sans se mettre en situation de plagiat (RDE-6), plus ils aborderont fréquemment les conséquences encourues si un élève plagie (PPF-42). Finalement, plus les enseignants sont en désaccord avec le fait que dès le début de leur secondaire, les élèves devraient avoir pris connaissance des règles de l'école en matière de plagiat (RDE-7), et plus ils enseigneront les règles d'utilisation du discours rapporté direct (PPF-37).

Tableau 4.23 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des élèves et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français

Catégories / Énoncés	Pratiques de prévention (cours de français)									
	PPF Sous- échelle	PPF- 34	PPF- 35	PPF- 36	PPF- 37	PPF- 38	PPF- 39	PPF- 40	PPF- 41	PPF-42
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Responsabilité des élèves	- 0,06	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RDE-4	-	0,10	0,11	0,12	0,01	0,10	- 0,01	0,12	0,21*	0,12
RDE-5	-	0,11	0,15	- 0,10	- 0,00	- 0,03	- 0,09	- 0,10	0,15	- 0,25**
RDE-6	-	- 0,07	0,01	- 0,16	- 0,16	- 0,13	- 0,22*	- 0,14	- 0,06	- 0,21*
RDE-7	-	- 0,08	- 0,09	- 0,05	- 0,22*	- 0,17	- 0,14	- 0,10	- 0,17	- 0,05
RDE-8	-	- 0,05	0,02	0,02	0,02	0,02	- 0,07	- 0,11	0,04	- 0,14

*p < .05; ** p < .01

Les résultats démontrent l'existence de plusieurs relations significatives entre les perceptions à l'égard des responsabilités des enseignants et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français, et ce aussi bien au niveau des échelles que des énoncés. Les coefficients obtenus suggèrent, tout d'abord, que plus les enseignants sont en accord qu'il est de la responsabilité des enseignants de français langue première de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat (RDEF-9), plus ils seront susceptibles d'enseigner à leurs élèves comment utiliser et citer adéquatement les informations qu'ils vont chercher sur Internet (PPF-40), ainsi que les sanctions auxquelles s'exposent les élèves plagiaires. Concernant cette dernière pratique enseignante, les enseignants de français qui considèrent qu'il est de leur responsabilité de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires (RDEF-11) sont aussi plus enclins à avoir recouru à cette pratique. Il en va de même pour la pratique qui consiste à enseigner l'utilisation de la paraphrase (PPF-38).

Au niveau des responsabilités des enseignants en général, plus un enseignant est d'accord qu'il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat (REDG-10),

plus il enseignera fréquemment à ses élèves quelles sont les différentes formes de plagiat (PPF-35). Aussi, une corrélation significative négative suggère que moins les enseignants attribuent la responsabilité à tous les enseignants d'une même école de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires (RDEG-21), et plus souvent ils enseigneront à leurs élèves la différence entre ce qu'il est nécessaire de citer, et ce qu'il ne l'est pas (PPF-41).

Aussi, plus les enseignants perçoivent favorablement l'idée qu'il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'utiliser la même méthode de référencement des sources documentaires (RDEG-13), et plus il enseignera fréquemment à ses élèves ce qu'est le plagiat (PPF-34), les différentes formes de plagiat (PPF-35) et la façon adéquate d'utiliser les informations trouvées sur Internet dans leurs travaux (PPF-40).

Finalement, les enseignants qui sont en accord qu'il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'adopter des pratiques communes pour lutter contre le plagiat (RDEG-14) auront davantage recours aux pratiques enseignantes de prévention qui consistent à enseigner à leurs élèves quelles sont les différentes formes de plagiat (PPF-35), ainsi que la méthode préconisée pour utiliser adéquatement, dans leurs travaux scolaires, les informations provenant d'Internet.

Tableau 4.24 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des enseignants et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français

Catégories / Énoncés	Pratiques de prévention (cours de français)									
	PPF Sous- échelle	PPF- 34	PPF- 35	PPF- 36	PPF- 37	PPF- 38	PPF- 39	PPF- 40	PPF- 41	PPF- 42
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Responsabilités des enseignants de français	0,17*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RDEF-9	-	0,15	0,14	0,15	0,01	0,14	- 0,01	0,18*	0,16	0,22*
RDEF-11	-	0,04	0,02	0,07	0,09	0,17*	- 0,00	0,12	0,13	0,17*
Responsabilités des enseignants (général)	0,09									
RDEG-10	-	0,13	0,17*	0,08	0,04	- 0,03	0,05	0,16	0,01	- 0,05
RDEG-12	-	- 0,01	0,02	- 0,09	- 0,09	- 0,10	- 0,09	- 0,03	- 0,21*	- 0,13
RDEG-13	-	0,23*	0,19*	0,08	0,03	- 0,06	0,03	0,25**	- 0,01	0,12
RDEG-14	-	0,17	0,26**	0,15	- 0,10	- 0,13	- 0,02	0,27**	0,01	0,03
RDEG-15	-	0,07	0,13	0,07	- 0,01	- 0,14	0,04	0,12	0,05	- 0,08

*p < .05; ** p < .01

Les résultats démontrent que, bien qu'il n'y ait aucune corrélation significative entre les deux échelles, il existe des relations significatives entre des énoncés concernant les perceptions des enseignants à l'égard des facteurs sociodémographiques influents, et des énoncés portant sur les pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français. En effet, les résultats démontrent que plus les enseignants sont d'accord que la culture d'origine (FSI-16) et l'âge (FSI-18) d'un individu peuvent influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat, plus ils enseignent fréquemment à leurs élèves les raisons pour lesquelles il est important de citer leurs sources (PPF36). À l'opposé, moins les enseignants croient que la culture d'origine (FSI-16) peut avoir un impact sur les perceptions et la compréhension d'un individu à l'égard du plagiat, et plus ils enseigneront à leurs élèves les règles d'utilisation du discours rapporté direct (PPF-38). Finalement, moins les enseignants sont d'accord que la langue d'origine d'un individu (FSI-17) peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat, et plus ils seront susceptibles d'enseigner les différentes formes de plagiat à ses élèves (PPF-35).

Tableau 4.25 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des facteurs sociodémographiques influents et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français

Catégories / Énoncés	PPF Sous- échelle <i>r</i>	Pratiques de prévention (cours de français)								
		PPF- 34 <i>r</i>	PPF- 35 <i>r</i>	PPF- 36 <i>r</i>	PPF- 37 <i>r</i>	PPF- 38 <i>r</i>	PPF- 39 <i>r</i>	PPF- 40 <i>r</i>	PPF- 41 <i>r</i>	PPF- 42 <i>r</i>
Facteurs sociodémographiques influents	0,10	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FSI-16	-	0,04	- 0,11	0,20*	0,00	- 0,18*	- 0,04	- 0,01	- 0,07	0,03
FSI-17	-	- 0,01	- 0,18*	0,16	0,15	- 0,02	0,08	- 0,05	- 0,10	0,07
FSI-18	-	0,09	0,11	0,27**	0,16	0,10	0,12	0,14	0,06	0,15
FSI-19	-	- 0,12	0,12	0,10	0,01	- 0,05	0,14	0,04	- 0,03	0,03

Les coefficients obtenus pour les analyses corrélationnelles entre les perceptions des enseignants à l'égard des responsabilités liées à la prévention et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français démontrent l'existence de plusieurs relations statistiquement significatives et ce, aussi bien au niveau des échelles que des énoncés. Il est intéressant de noter que l'ensemble des corrélations significatives concernant la responsabilité de l'élève et les pratiques enseignantes sont négatives, et qu'inversement, les corrélations entre les responsabilités des enseignants et leurs pratiques sont positives. Ces résultats suggèrent que moins les enseignants de français attribuent à l'élève la responsabilité de la prévention du plagiat (PRE-20, PRE-21 et PRE-22), plus il y a de probabilités qu'ils traitent fréquemment de ce qu'est le plagiat (PPF-34), des différentes formes de plagiat (PPF-35) et des raisons pour lesquelles il est important de citer ses sources (PPF-36).

Concernant les responsabilités des enseignants à l'égard de la prévention, les résultats confirment l'existence d'une relation significative entre les perceptions des enseignants de français à ce sujet, et leurs pratiques enseignantes de prévention. Ainsi, plus les enseignants de français croient que la prévention du plagiat est de leur responsabilité (PREN-23 PREN-24, PREN-25 et PREN-26), et plus fréquemment ils

aborderont la question de ce qu'est le plagiat (PPF-34), ainsi que les diverses formes de plagiat (PPF-35) avec leurs élèves. Aussi, les enseignants qui sont d'accord avec le fait que discuter avec leurs élèves de la manière adéquate de citer leurs sources (PREN-23) constitue une méthode de prévention efficace, auront davantage recourt à l'enseignement de la bonne façon d'utiliser adéquatement les sources documentaires provenant d'Internet (PPF-40), ainsi la différence entre ce qu'il faut citer et ce qu'il ne faut pas citer (PPF-41). Finalement, plus les enseignants croient que discuter avec leurs élèves de ce qu'est le plagiat contribuera à prévenir le plagiat, et plus ils seront enclins à enseigner fréquemment à leurs élèves les raisons pour lesquelles il est important citer ses sources (PPF-36)

Tableau 4.26 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités liées à la prévention et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français

Catégories / Énoncés	PPF Sous- échelle	Pratiques de prévention (cours de français)								
		PPF-34	PPF-35	PPF-36	PPF-37	PPF-38	PPF-39	PPF-40	PPF-41	PPF-42
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Prévention (responsabilité de l'élève)	- 0,28**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PRE-20	-	-0,32**	- 0,22*	- 0,20*	- 0,15	0,04	0,04	- 0,11	- 0,16	0,03
PRE-21	-	-0,39**	- 0,22*	-0,26**	- 0,11	0,04	- 0,03	- 0,12	- 0,12	0,02
PRE-22	-	-0,34**	-0,32**	-0,28**	- 0,09	0,08	- 0,04	- 0,17	- 0,15	- 0,16
Prévention (responsabilité de l'enseignant)	0,21*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PREN-23	-	0,29**	0,27**	0,14	0,08	0,06	0,07	0,19*	0,21*	- 0,10
PREN-24	-	0,28**	0,24*	0,17*	- 0,04	- 0,08	0,06	0,15	0,17	- 0,03
PREN-25	-	0,23*	0,22*	0,10	- 0,06	- 0,11	0,03	0,15	0,14	0,03
PREN-26	-	0,18*	0,21*	0,15	0,03	- 0,11	0,05	0,12	0,12	0,06

*p < .05; ** p < .01

Concernant les corrélations entre les perceptions des enseignants à l'égard des sanctions et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français, les coefficients obtenus montrent qu'il y a davantage de corrélations significatives négatives que positives. Concrètement, ces résultats suggèrent que plus les enseignants croient que les sanctions doivent tenir compte de l'intention de l'élève de

plagier (SAN-28), et moins ils traiteront des règles d'utilisation du discours rapporté indirect (PPF-37) dans leurs cours. Aussi, plus les enseignants sont d'accord qu'il faut tenir compte des antécédents de plagiat d'un élève avant de lui donner une sanction (SAN-29) et plus ils auront de chance d'aborder avec leurs élèves les raisons pour lesquelles il est important de citer ses sources documentaires (PPF-36).

Les résultats indiquent aussi que les enseignants de français qui croient que tout cas de plagiat nécessite une sanction (SAN-32) sont étrangement moins enclins à enseigner à leurs élèves quelles sont les différentes formes de plagiat (PPF-35), les raisons pour lesquelles il faut citer ses sources (PPF-36), la méthode que les élèves doivent utiliser pour citer correctement leurs sources (PPF-39) et les conséquences encourues pour les élèves plagiaires (PPF-42).

Finalement, il existe une relation significative entre la croyance que partagent certains enseignants à l'effet que la faiblesse des sanctions puisse contribuer à l'augmentation des cas de plagiat, et la mise en place plus fréquente de pratiques enseignantes visant à traiter de ce qu'est le plagiat (PPF-34) et des différentes formes de plagiat (PPF-35) dans leurs cours.

Tableau 4.27 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des sanctions et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français

Catégories /Énoncés	Pratiques de prévention (cours de français)									
	PPF Sous- échelle	PPF- 34	PPF- 35	PPF- 36	PPF- 37	PPF- 38	PPF- 39	PPF- 40	PPF- 41	PPF- 42
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Sanctions	- 0,09									
SAN-27	-	- 0,00	- 0,01	0,01	- 0,03	0,00	- 0,03	- 0,02	- 0,01	0,02
SAN-28	-	- 0,11	- 0,03	- 0,03	- 0,17*	- 0,05	- 0,06	- 0,13	- 0,04	0,07
SAN-29	-	- 0,01	0,14	0,18*	- 0,11	- 0,10	- 0,01	0,04	0,11	0,03
SAN-30	-	0,00	0,02	- 0,12	- 0,21	- 0,04	- 0,10	0,10	0,03	- 0,06
SAN-31	-	0,11	0,17*	- 0,05	- 0,10	- 0,07	- 0,07	0,01	0,03	0,07
SAN-32	-	- 0,14	- 0,23*	- 0,20*	- 0,14	- 0,14	- 0,40**	- 0,13	- 0,10	- 0,23*
SAN-33	-	0,23*	0,21*	0,14	- 0,09	- 0,07	- 0,08	0,07	0,06	0,13

*p < .05; ** p < .01

Bien que les résultats indiquent qu'il n'existe aucune relation significative au niveau des échelles entre les perceptions des enseignants à propos de la gravité des formes de plagiat et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français, ainsi qu'au niveau des sous-échelles de la collusion et de l'autoplégat, il existe malgré tout de nombreuses relations significatives pour les sous-échelles sur l'utilisation partielle ou complète d'une production, ainsi que sur la paraphrase de textes et d'idées.

Pour ce qui est de la perception de la gravité de la forme de plagiat qui consiste à utiliser partiellement ou complètement une production sans indiquer la source, les coefficients obtenus suggèrent que plus les enseignants de français considèrent comme étant grave le fait d'acheter un travail déjà fait sur Internet et le remettre en le faisant passer pour sien (UPCP-64), ainsi que le fait de demander à une autre personne d'écrire un travail scolaire à sa place (UPCP-67), plus ils seront enclins à enseigner fréquemment à leurs élèves les raisons pour lesquelles il est important de citer ses sources (PPF-36), les règles pour l'utilisation de la citation directe (PPF-37), la méthode adéquate pour citer ses sources (PPF-39), la bonne façon d'utiliser dans un travail scolaire les informations trouvées sur Internet (PPF-40), ainsi que la différence entre ce qu'il faut et ce qu'il ne faut pas citer (PPF-41).

Aussi, plus les enseignants perçoivent sévèrement l'utilisation de statistiques, de tableaux ou de graphiques sans indiquer la source (UPCP-65), et plus ils seront portés à enseigner à leurs élèves ce qu'est le plagiat. De plus, les enseignants de français qui considèrent plus sévèrement l'acte de plagiat qui consiste à utiliser dans un travail un ou plusieurs paragraphes d'article trouvé sur Internet (UPCP-69), auront davantage recours à la pratique enseignante de prévention qui consiste à expliquer aux élèves comment faire la différence entre ce qu'il est nécessaire de citer, et ce qu'il ne l'est pas (PPF-41). Plus les enseignants considèrent comme grave le fait d'utiliser dans un travail scolaire une portion d'un texte provenant d'un livre (UPCP-72), plus ils enseigneront à leurs élèves ce qu'est le plagiat (PPF-34).

Pour ce qui est de l'acte de plagiat qui consiste à utiliser une image provenant d'Internet sans indiquer la source (UPCP-74), les résultats suggèrent que plus les enseignants de français considèrent cet acte sévèrement, plus ils enseigneront à leurs élèves ce qu'est le plagiat (PPF-34) et quelles sont les différentes formes de plagiat (PPF-35), mais ils seront moins enclins à traiter des règles de la paraphrase dans leurs cours (PPF-38).

Finalement, pour ce qui est de la paraphrase de textes et d'idées, les enseignants de français aborderont la question de ce qu'est le plagiat (PPF-34) s'ils perçoivent plus gravement les actes de plagiat qui consistent à utiliser les propos d'un auteur (PTI-66), mais en changeant des mots, traduire en français une portion d'un texte rédigé en anglais et l'insérer dans ton travail (PTI-70), utiliser une idée que quelqu'un d'autre a déjà identifiée comme sienne (PTI-73), et tout cela sans indiquer la source de référence. Aussi, concernant l'énoncé PTI-70, plus les enseignants considèrent que la traduction d'un texte rédigé dans une autre langue et de l'insérer dans un travail scolaire sans indiquer la source comme étant grave, plus ils auront recours à l'enseignement des différentes formes de plagiat comme pratique enseignante pour prévenir le plagiat. Quant à l'énoncé PTI-73, la relation significative indique que plus les enseignants considèrent cet acte sévèrement, et plus ils aborderont fréquemment la façon adéquate d'utiliser les informations trouvées sur Internet dans le cadre d'un travail scolaire (PPF-40).

Tableau 4.28 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants de la gravité des formes de plagiat et leurs pratiques enseignantes de prévention dans le cours de français

Catégories /Énoncés	Pratiques de prévention (cours de français)									
	PPF Sous- échelle	PPF- 34	PPF- 35	PPF- 36	PPF- 37	PPF- 38	PPF- 39	PPF- 40	PPF- 41	PPF- 42
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Gravité	0,11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L'utilisation partielle ou complète d'une production	0,21*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UPCP-64	-	0,14	0,12	0,19*	0,27**	0,16	0,32**	0,21*	0,26**	0,15
UPCP-65	-	0,25**	0,06	0,13	0,07	- 0,09	0,09	0,12	- 0,05	0,14
UPCP-67	-	0,13	0,15	0,17*	0,24**	0,14	0,25**	0,19*	0,23*	0,13
UPCP-69	-	0,15	0,10	- 0,04	0,06	0,03	0,15	0,17	0,15**	0,04
UPCP-72	-	0,19*	0,04	0,03	0,04	- 0,18	0,16	0,16	- 0,03	0,04
UPCP-74	-	0,19*	0,19*	0,11	- 0,08	- 0,22*	0,04	0,05	0,01	0,10
La paraphrase de textes et d'idées	0,10	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PTI-66	-	0,18*	0,02	- 0,04	0,02	- 0,15	- 0,06	0,07	- 0,01	0,08
PTI-70	-	0,30**	0,29**	0,11	- 0,04	- 0,11	0,06	0,10	0,21	- 0,01
PTI-73	-	0,19*	- 0,03	- 0,04	- 0,04	- 0,10	- 0,07	0,24**	0,14	0,10
La collusion	- 0,06	-	-	-	-	-	-	-	-	-
COL-68	-	- 0,09	- 0,05	- 0,10	- 0,02	0,03	- 0,00	- 0,05	0,01	- 0,01
L'autoplégat	- 0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AUT-71	-	0,14	0,03	- 0,12	- 0,02	- 0,06	- 0,07	- 0,14	- 0,02	- 0,09
AUT-75	-	0,04	0,13	- 0,10	- 0,05	- 0,05	0,00	0,00	0,03	- 0,16

*p < .05; ** p < .01

4.5.2 Corrélations entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques enseignantes de prévention en général

Les résultats démontrent qu'il n'existe aucune relation significative au niveau des échelles entre les perceptions des enseignants à l'égard de l'intentionnalité et les pratiques enseignantes de prévention en général. Cependant, il existe tout de même une corrélation significative positive qui suggère que plus les enseignants sont en accord avec l'idée que lorsqu'un élève plagie, cela est dû au fait qu'il croit sincèrement être l'auteur/créateur de ce qui fait l'objet du plagiat (I-3), plus ils seront

enclins à discuter avec les autres enseignants ou la direction de leur école pour adopter des règles communes pour le référencement des sources documentaires (PPG-45).

Les résultats obtenus pour les corrélations entre les perceptions des enseignants à propos des responsabilités des élèves et leurs pratiques enseignantes de prévention en général indiquent qu'il y a une relation significative entre ces deux échelles, et que plusieurs des énoncés corrèlent aussi significativement ensemble. Ainsi, les résultats suggèrent que plus les enseignants de français pensent qu'il est de la responsabilité des élèves de s'informer de ce qui constitue un acte de plagiat (RDE-4), et plus ils seront enclins à demander fréquemment à leurs élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne le plagiat (PPG-46), en plus de s'assurer plus souvent que les sources documentaires qu'ils utilisent (recueil de textes, notes de cours, PowerPoint, etc.) sont correctement citées dans tous leurs documents de classes (PPG-48). Les enseignants qui sont aussi davantage en accord avec l'idée que les élèves devraient citer adéquatement leurs sources documentaires, peu importe leur niveau (RDE-5), sont aussi plus susceptibles d'avoir recours plus fréquemment à cette dernière pratique, ainsi que les pratiques enseignantes qui consistent à s'assurer que leurs élèves aient accès à des modèles adéquats de référencement des sources documentaires (PPG-49), à préciser à leurs élèves ce qui est permis et ce qui n'est pas permis par rapport à l'utilisation des sources documentaires pour les travaux (PPG-50), et à encourager leurs élèves à faire une utilisation adéquate des sources documentaires (PPG-51). Aussi, plus les enseignants perçoivent favorablement l'idée que les élèves devraient savoir comment utiliser, sans plagier, l'information provenant d'Internet, plus ils auront recourt fréquemment aux pratiques PPG-48 et PPG-50. Finalement, les enseignants qui sont davantage en accord qu'il est de la responsabilité des élèves, à leur arrivée au secondaire, de savoir ce qu'est le plagiat (RDE-8), seront plus susceptibles de préciser à leurs élèves qui

permis, ou non, en lien avec l'utilisation des sources documentaires pour leurs travaux scolaires.

Les analyses corrélationnelles entre les perceptions relatives à la responsabilité des enseignants et leurs pratiques enseignantes de prévention en général suggèrent qu'il existe certaines relations significatives entre certains énoncés de ces deux échelles. Concernant les responsabilités des enseignants de français, la seule corrélation significative en est une négative, et celle-ci démontre que moins les enseignants s'attribuent la responsabilité de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat (RDEF-9), et moins ils seront portés à discuter avec les autres enseignants de leurs écoles des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat (PPG-43).

Tableau 4.29 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants de l'intentionnalité et leurs pratiques enseignantes de prévention en général

Catégories /Énoncés	Pratiques de prévention en général									
	PPG Sous- échelle	PPG- 43	PPG- 44	PPG- 45	PPG- 46	PPG- 47	PPG- 48	PPG- 49	PPG- 50	PPG- 51
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Intentionnalité	0,01	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I-1	-	0,02	- 0,04	- 0,08	0,06	0,02	0,10	-0,07	- 0,02	0,02
I-2	-	- 0,11	- 0,10	0,10	- 0,03	- 0,10	- 0,17	0,07	- 0,01	- 0,09
I-3	-	0,11	0,06	0,26**	0,02	0,01	0,01	0,07	0,02	- 0,11

*p < .05; ** p < .01

Tableau 4.30 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des élèves et leurs pratiques enseignantes de prévention en général

Catégories /Énoncés	Pratiques de prévention en général									
	PPG Sous- échelle	PPG- 43	PPG- 44	PPG- 45	PPG- 46	PPG- 47	PPG- 48	PPG- 49	PPG- 50	PPG- 51
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Responsabilité des élèves	0,25**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RDE-4	-	0,06	0,00	0,07	0,21*	0,16	0,20*	- 0,4	0,04	- 0,09
RDE-5	-	0,12	0,07	0,20*	0,13	0,07	0,21*	0,27**	0,24**	0,26**
RDE-6	-	0,03	- 0,02	0,03	0,03	0,09	0,21*	0,12	0,20*	0,19*
RDE-7	-	0,04	0,02	0,04	0,01	0,09	0,08	0,05	0,06	0,03
RDE-8	-	0,05	0,01	0,17	0,09	0,16	0,13	0,10	0,32**	0,05

*p < .05; ** p < .01

Pour ce qui est des corrélations avec la perception des responsabilités des enseignants en général, les résultats indiquent qu'il y a une relation significative positive entre les deux échelles, et qu'au niveau des énoncés il semble y avoir une certaine congruence des relations entre les perceptions et certaines pratiques. Ainsi, plus les enseignants perçoivent favorablement qu'il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'adopter des pratiques communes pour lutter contre le plagiat (RDEG-13) et de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires (RDEG-14), plus ils auront recours souvent aux pratiques de prévention qui consiste à discuter avec les autres enseignants (PPG-43) et la direction (PPG-44) de leur école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat, ainsi que de s'assurer que leurs élèves aient accès à des modèles adéquats de référencement des sources documentaires (PPG-49). Il existe aussi une relation significative positive entre cette dernière pratique et le fait que les enseignants croient qu'il est de leur responsabilité de mettre en place des mesures d'évaluation qui réduisent les risques de plagiat chez les élèves (RDEG-15). Aussi, les résultats démontrent que plus les enseignants sont d'accord qu'il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat (RDEG-10), plus ils auront aussi

recours fréquemment aux échanges avec les autres enseignants et la direction, mais aussi à la pratique enseignante qui consiste à s'assurer que ses sources soient correctement citées dans tous ses documents de classes (PPG-48).

Tableau 4.31 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des enseignants et leurs pratiques enseignantes de prévention en général

Catégories /Énoncés	Pratiques de prévention en général									
	PPG Sous- échelle	PPG- 43	PPG- 44	PPG- 45	PPG- 46	PPG- 47	PPG- 48	PPG- 49	PPG- 50	PPG- 51
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Responsabilités des enseignants de français	0,01	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RDEF-9	-	- 0,17*	- 0,09	- 0,05	0,09	0,13	0,01	- 0,12	- 0,03	- 0,02
RDEF-11	-	- 0,13	0,01	0,06	0,14	0,15	0,16	- 0,16	0,04	0,09
Responsabilités des enseignants (général)	0,24**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RDEG-10	-	0,19*	0,10	0,05	0,03	0,00	0,21*	0,20*	0,07	0,16
RDEG-12	-	0,10	- 0,02	- 0,07	- 0,04	- 0,08	0,02	0,06	- 0,04	0,13
RDEG-13	-	0,31**	0,23**	0,14	0,08	0,01	0,08	0,35**	0,14	0,14
RDEG-14	-	0,23*	0,19*	0,10	0,07	0,08	0,09	0,34**	0,16	0,08
RDEG-15	-	0,18*	0,15	0,08	- 0,01	0,10	0,18*	0,23*	0,04	- 0,03

* $p < .05$; ** $p < .01$

Concernant les corrélations entre les perceptions des enseignants à propos des facteurs sociodémographiques influents sur le plagiat et leurs pratiques enseignantes de prévention en général, les enseignants qui sont davantage en accord avec l'idée que la langue d'origine d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat (FSI-17), sont plus enclins à discuter fréquemment avec les autres enseignants (PPG-43) ou la direction (PPG-44) de leur école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat, ainsi que de l'adoption des règles communes pour le référencement des sources documentaires (PPG-45). Cependant, il existe une corrélation négative entre la perception de l'impact de la langue d'origine et le fait de préciser aux élèves ce qui est permis et ce qui n'est pas permis par rapport à l'utilisation des sources documentaires pour les travaux scolaires qu'ils ont à faire (PPG-50).

Il existe des corrélations négatives significatives entre la culture (FSI-16) et la langue d'origine (FSI-17), ainsi que le genre d'un individu (FSI-19), et la fréquence à laquelle les enseignants de français demandent à leurs élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne l'utilisation des sources documentaires (PPG-48). Les variables que sont la perception de la culture d'origine et l'âge des individus comme facteurs sociodémographiques influents corréleront aussi négativement avec la pratique enseignante qui consiste, pour les enseignants, à s'assurer que les sources auxquelles ils ont recours dans leurs documents de classe soient bien référencées (PPG-47). Ces résultats suggèrent que plus les enseignants perçoivent un impact de ces facteurs sociodémographiques sur la conception du plagiat chez les élèves et moins ils mettront de l'avant ces deux pratiques.

Jusqu'à présent, les différents tableaux présentés démontraient l'existence de quelques relations entre les deux variables analysées. Or, les analyses corrélationnelles réalisées entre les perceptions des enseignants à l'égard des responsabilités par rapport à la prévention et leurs propres pratiques enseignantes de prévention en général ont permis de faire ressortir le plus grand nombre de relations statistiquement significatives de tout le projet de recherche. Il importe de souligner que les coefficients obtenus sont tous négatifs à l'égard de la perception des responsabilités de l'élève (PRE-20, PRE-21 et PRE-22), et tous positifs concernant la prévention de la responsabilité des enseignants (PRE-23 à PRE-26). Concernant cette dernière variable, 86 % des corrélations se sont avérées significatives, démontrant ainsi l'existence de relations très fortes entre les perceptions et les pratiques des enseignants à l'égard de la prévention.

Tableau 4.32 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des facteurs sociodémographiques influents et leurs pratiques enseignantes de prévention en général

Catégories /Énoncés	Pratiques de prévention en général									
	PPG Sous- échelle <i>r</i>	PPG- 43 <i>r</i>	PPG- 44 <i>r</i>	PPG- 45 <i>r</i>	PPG- 46 <i>r</i>	PPG- 47 <i>r</i>	PPG- 48 <i>r</i>	PPG- 49 <i>r</i>	PPG- 50 <i>r</i>	PPG- 51 <i>r</i>
Facteurs sociodémographiques influents	- 0,11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FSI-16	-	0,12	0,06	0,03	- 0,08	- 0,21*	- 0,21*	0,12	- 0,04	- 0,07
FSI-17	-	0,18*	0,19*	0,17*	- 0,05	- 0,19**	- 0,12	- 0,06	- 0,17*	- 0,13
FSI-18	-	- 0,04	- 0,02	- 0,15	- 0,04	- 0,11	- 0,07	0,10	- 0,05	0,01
FSI-19	-	0,03	- 0,10	0,04	- 0,06	- 0,28**	- 0,21*	- 0,10	- 0,11	- 0,06

*p < .05; ** p < .01

Considérant le nombre très élevé de corrélations significatives présentés dans le Tableau 4.32, il apparait difficile de présenter une analyse pour chaque coefficient significatif obtenu. Aussi, puisque les relations entre les échelles se sont aussi avérées significatives, cela suggère que, dans un premier temps, plus les enseignants croient que la responsabilité de la prévention du plagiat n'est pas la responsabilité de l'élève, plus ils auront recours fréquemment à certaines pratiques de prévention. Dans un deuxième temps, plus les enseignants sont d'accord que la prévention du plagiat chez les élèves est de leur responsabilité, et plus ils seront enclins à avoir fréquemment des pratiques enseignantes de prévention.

Tableau 4.33 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités liées à la prévention et leurs pratiques enseignantes de prévention en général

Catégories / Énoncés	Pratiques de prévention en général									
	PPG Sous- échelle	PPG- 43	PPG- 44	PPG- 45	PPG- 46	PPG- 47	PPG- 48	PPG-49	PPG-50	PPG-51
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Prévention (responsabilité de l'élève)	- 0,29**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PRE-20	-	- 0,11	- 0,15	- 0,14	- 0,05	- 0,09	- 0,14	- 0,23*	- 0,37**	- 0,20*
PRE-21	-	- 0,19*	- 0,17*	- 0,17*	- 0,19*	- 0,11	- 0,12	- 0,25**	- 0,40**	- 0,28**
PRE-22	-	- 0,08	- 0,07	- 0,06	- 0,12	- 0,07	- 0,10	- 0,11	- 0,24**	- 0,19*
Prévention (responsabilité de l'enseignant)	0,48**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PREN-23	-	0,16	0,29**	0,22*	0,12	0,26**	0,43**	0,31**	0,35**	0,38**
PREN-24	-	0,16	0,19*	0,22*	0,22*	0,22*	0,36**	0,30**	0,35**	0,34**
PREN-25	-	0,24*	0,24**	0,12	0,15	0,22*	0,25**	0,33**	0,30**	0,35**
PREN-26	-	0,25**	0,32**	0,14	0,18*	0,20*	0,28*	0,37**	0,35**	0,29**

*p < .05; ** p < .01

Bien qu'il existe une corrélation significative au niveau des échelles entre les perceptions des enseignants à propos des sanctions et leurs pratiques enseignantes de prévention en général, seules trois des perceptions corrélaient significativement avec des pratiques. Ainsi, les résultats des analyses suggèrent que plus les enseignants sont d'accord que tous les cas de plagiat nécessitent une sanction (SAN-30), et plus ils seront portés à demander à leurs élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire concernant le plagiat (PPG-46). Concernant cette pratique, les enseignants qui croient que l'application rigoureuse de sanctions pour des cas de plagiat a un effet dissuasif auprès des élèves (SAN-31) sont aussi plus susceptibles d'y avoir davantage recours, ainsi que la pratique qui consiste à discuter avec les autres enseignants de leur école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat (PPG-43), à demander à leurs élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne l'utilisation des sources documentaires (PPG-47), et à encourager leur école à utiliser adéquatement

leurs sources documentaires (PPG-51). Finalement, les coefficients obtenus indiquent qu'il y a une relation négative significative entre la perception que la lutte au plagiat est quelque chose de difficile (SAN-32), et le recours à la pratique qui consiste à s'assurer que leurs élèves aient accès à des modèles adéquats de référencement des sources documentaires (PPG-49).

Tableau 4.34 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des sanctions et leurs pratiques enseignantes de prévention en général

Catégories / Énoncés	Pratiques de prévention en général									
	PPG Sous- échelle	PPG- 43	PPG- 44	PPG- 45	PPG- 46	PPG- 47	PPG- 48	PPG- 49	PPG- 50	PPG- 51
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Sanctions	0,17*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SAN-27	-	- 0,01	0,07	- 0,13	0,01	0,06	- 0,04	- 0,01	- 0,10	- 0,03
SAN-28	-	0,02	0,07	0,14	0,08	0,07	0,11	- 0,13	- 0,04	0,01
SAN-29	-	0,03	- 0,05	- 0,01	0,08	0,07	0,00	- 0,01	- 0,07	- 0,05
SAN-30	-	0,11	0,06	0,15	0,30**	0,16	0,09	0,03	0,11	0,16
SAN-31	-	0,20*	0,16	0,12	0,23*	0,28**	0,15	0,08	0,11	0,22*
SAN-32	-	0,04	0,06	0,03	- 0,10	- 0,16	- 0,13	- 0,23*	- 0,03	- 0,07
SAN-33	-	0,13	0,18	0,16	0,15	0,12	0,05	- 0,02	0,05	0,07

*p < .05; ** p < .01

Les coefficients obtenus pour les analyses corrélationnelles entre les perceptions des enseignants de la gravité des formes de plagiat et leurs pratiques enseignantes de prévention en général indiquent l'existence d'une relation significative au niveau des échelles, et de deux des quatre sous-échelles. Au niveau des énoncés, il existe de très nombreuses corrélations significatives.

Pour ce qui est des actes de plagiat, les résultats suggèrent, tout d'abord, que les enseignants qui considèrent plus sévèrement l'acte de plagiat qui consiste à acheter un travail déjà fait sur Internet et à la remettre en le faisant passer comme sien (UPCP-64) auront recours plus fréquemment aux pratiques enseignantes en prévention qui consistent à encourager leurs élèves à faire une utilisation adéquate

des sources documentaires (PPG-51) et à s'assurer que leurs sources soient correctement citées dans tous leurs documents de classes (PPG-48). Les enseignants qui perçoivent comme étant plus grave le fait de demander à une autre personne d'écrire un travail scolaire à sa place (UPCP-67) sont aussi plus enclins à avoir recours à la pratique enseignante (PPG-48), en plus de discuter plus fréquemment avec des enseignants de leur école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat (PPG-43). De plus, ces enseignants sont plus enclins à s'assurer fréquemment que leurs élèves aient accès à des modèles adéquats de référencement des sources documentaires (PPG-49). Cette dernière pratique est celle pour laquelle il existe le plus grand nombre de corrélations significatives avec les différents actes de plagiat présentés dans le questionnaire.

Aussi, les enseignants qui considèrent comme étant plus grave le fait d'utiliser un ou plusieurs paragraphes d'un article trouvé sur Internet sans en indiquer la source (UPCP-69) auront aussi davantage recours aux pratiques qui consistent à discuter avec les autres enseignants des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat (PPG-43) et à s'assurer que leurs élèves aient accès à des modèles adéquats de référencement des sources documentaires (PPG-49), et ils discuteront davantage avec la direction de leur école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat (PPG-44), ainsi qu'avec les autres enseignants ou la direction de leur école pour adopter des règles communes pour le référencement des sources documentaires (PPG-45). Les enseignants qui, pour leur part, considèrent plus sévèrement l'utilisation, dans un travail, d'une portion de texte provenant d'un livre, allant de quelques lignes à plusieurs paragraphes, sans en indiquer la source (UPCP-72) ont davantage tendance à avoir plus souvent recours aux pratiques de prévention PPG-49 et PPG-51 (ci-haut mentionnées), et aussi à celle qui consiste à préciser aux élèves ce qui est permis et ce qui n'est pas permis par rapport à l'utilisation des sources documentaires pour les travaux qui leur sont demandés (PPG-50). Finalement, les enseignants qui perçoivent comme étant plus

grave l'utilisation d'une image provenant d'Internet sans indiquer la source (UPCP-74) utiliseront plus fréquemment les pratiques de prévention concernant la discussion avec les collègues et la direction de leur établissement (PPG-43, PPG-44) et de fournir des modèles de référencement (PPG-49).

Concernant la forme de plagiat qu'est la paraphrase de textes et d'idées sans indiquer la source, il existe des relations significatives pour les trois actes de plagiat de cette sous-section. Ainsi, plus les enseignants considèrent comme étant grave le fait d'utiliser les propos d'un auteur, mais en changeant les mots, et ce sans en indiquer la source (PTI-66), plus ils auront recours aux pratiques associées à la discussion avec les collègues et la direction pour déterminer des stratégies de lutte au plagiat (PPG-43 et PPG-44). Aussi, les enseignants qui perçoivent plus sévèrement l'acte de plagiat qui consiste à traduire en français une portion de texte rédigé en anglais et à l'insérer dans un travail sans indiquer la source (PTI-70) seront plus enclins à utiliser souvent la plupart des pratiques de prévention en général (PPG-43, PPG-44, PPG-45, PPG-48, PPG-49 et PPG-51). Finalement, les enseignants qui considèrent comme étant plus grave l'utilisation d'une idée que quelqu'un d'autre a déjà identifiée comme sienne et se l'approprier sans en identifier la source (PTI-73) sont plus susceptibles de mettre en place les pratiques de prévention PPG-43, PPG-45 et PPG-49 (ci-haut mentionnées).

Pour ce qui est de la collusion, les coefficients obtenus suggèrent que les enseignants qui considèrent cette forme de plagiat comme étant plus grave (COL-68), sont plus enclins à avoir recours aux pratiques de prévention qui consistent à s'assurer que toutes les sources dans les documents utilisés par l'enseignant soient bien référencées (PPG-48), et que les élèves aient accès à des modèles de référencement de sources documentaires (PPG-49).

Finalement, les enseignants qui perçoivent plus sévèrement, l'utilisation d'une partie d'un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours pour l'insérer tel quel dans un autre travail sans en indiquer la source (AUT-71) auront davantage de chance de

discuter avec la direction de leur école de la mise en place d'une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat (PPG-44), et aussi de s'assurer que les élèves puissent bénéficier d'exemples et de modèles pour citer leurs sources (PPG-49). Aussi, les enseignants qui considèrent comme étant plus grave le fait de remettre un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours en le faisant passer pour une création originale (AUT-75) seront, quant à eux, plus enclins à recourir aux pratiques de prévention PG-45 et PPG-49 (ci-haut mentionnées).

Tableau 4.35 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants de la gravité des formes de plagiat et leurs pratiques enseignantes de prévention en général

Catégories /Énoncés	Pratiques de prévention en général									
	PPG Sous- échelle <i>r</i>	PPG- 43 <i>r</i>	PPG- 44 <i>r</i>	PPG- 45 <i>r</i>	PPG- 46 <i>r</i>	PPG- 47 <i>r</i>	PPG- 48 <i>r</i>	PPG- 49 <i>r</i>	PPG- 50 <i>r</i>	PPG- 51 <i>r</i>
Gravité	0,33*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L'utilisation partielle ou complète d'une production	0,29**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UPCP-64	-	0,13	0,13	0,10	0,03	0,03	0,23*	0,08	0,13	0,21*
UPCP-65	-	0,13	0,08	0,09	0,09	-0,06	0,04	0,15	0,01	0,01
UPCP-67	-	0,19*	0,15	0,12	0,07	0,02	0,28**	0,28**	0,05	0,14
UPCP-69	-	0,20*	0,21*	0,17*	-0,02	0,11	0,15	0,22*	0,01	0,16
UPCP-72	-	0,09	0,15	0,12	0,16	0,12	0,13	0,31**	0,17*	0,26**
UPCP-74	-	0,23*	0,19*	0,14	0,14	0,11	0,14	0,31**	0,05	0,09
La paraphrase de textes et d'idées	0,35**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PTI-66	-	0,22*	0,19*	0,14	0,05	0,03	0,12	0,16	0,03	0,08
PTI-70	-	0,29**	0,28**	0,26**	0,06	0,10	0,22*	0,47**	0,15	0,26**
PTI-73	-	0,28**	0,16	0,20*	0,16	0,07	0,09	0,29**	0,15	0,12
La collusion	0,08	-	-	-	-	-	-	-	-	-
COL-68	-	0,03	-0,04	-0,07	-0,08	0,09	0,17*	0,26**	0,10	-0,00
L'autoplgiat	0,16	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AUT-71	-	0,08	0,19*	0,15	0,03	0,04	-0,05	0,23*	0,02	-0,01
AUT-75	-	0,09	0,11	0,17*	0,02	0,10	0,13	0,26**	0,11	-0,04

*p < .05; ** p < .01

4.5.3 Corrélations entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques enseignantes liées aux sanctions imposées aux élèves plagiaires

Il n'existe aucune relation significative entre les échelles et les énoncés concernant les perceptions des enseignants à l'égard de l'intentionnalité et les pratiques enseignantes liées aux sanctions imposées aux élèves plagiaires.

Tableau 4.36 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants de l'intentionnalité et leurs pratiques enseignantes de sanctions

Catégories / Énoncés	Pratiques enseignantes liées aux sanctions						
	PES sous-échelle	PES-57	PES-58	PES-59	PES-60	PES-61	PES-62
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Intentionnalité	- 0,05	-	-	-	-	-	-
I-1	-	-0,18	0,03	0,05	0,03	-0,02	0,04
I-2	-	0,04	-0,08	-0,03	-0,04	-0,02	-0,14
I-3	-	0,05	0,00	-0,14	0,07	0,07	0,11

*p < .05; ** p < .01

Il existe plusieurs relations significatives entre les perceptions des enseignants à l'égard des responsabilités des élèves et leurs pratiques enseignantes liées aux sanctions qu'ils donnent aux élèves plagiaires. En effet, selon les résultats obtenus, plus les enseignants croient qu'il est de la responsabilité de l'élève de s'informer de ce qu'est le plagiat (RDE-4), plus ils seront susceptibles de demander à un élève plagiaire de corriger un travail contenant des passages plagiés en indiquant les sources documentaires nécessaires (PES-57). Aussi, plus les enseignants de français croient qu'il est de la responsabilité des élèves de savoir comment utiliser adéquatement les informations provenant d'Internet sans plagier (RDE-6), plus ils donneront une sanction d'échec au travail à un élève plagiaire (PES-60). Concernant l'attribution de la mention échec à un travail contenant du plagiat, plus les enseignants croient qu'il est de la responsabilité de l'élève, dès le début de son secondaire, de prendre connaissance des règles de l'école en matière de plagiat (RDE-7), plus ils auront recours à cette sanction. Cependant, il existe aussi une relation

significative négative entre le fait que les enseignants soient davantage en accord avec l'idée que dès le début de leur secondaire, les élèves devraient avoir pris connaissance des règles de l'école en matière de plagiat (RDE-7), et le fait que les enseignants ne fassent aucune intervention auprès de l'élève lorsqu'ils doivent gérer un cas de plagiat. Finalement, considérer qu'à leur arrivée au secondaire, les élèves devraient déjà savoir ce qu'est le plagiat (RDE-8) est significativement lié à l'utilisation plus fréquente d'un simple avertissement (PES-61) devant un cas de plagiat scolaire.

Tableau 4.37 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des élèves et leurs pratiques enseignantes de sanctions

Catégories / Énoncés	Pratiques enseignantes liées aux sanctions						
	PES sous-échelle	PES-57	PES-58	PES-59	PES-60	PES-61	PES-62
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Responsabilité des élèves	0,15	-	-	-	-	-	-
RDE-4	-	0,25**	0,15	0,06	0,07	- 0,12	0,13
RDE-5	-	0,00	0,05	0,05	0,13	- 0,02	- 0,04
RDE-6	-	- 0,06	0,15	- 0,02	0,28**	- 0,10	- 0,12
RDE-7	-	- 0,03	0,15	- 0,02	0,31**	- 0,14	- 0,27**
RDE-8	-	0,10	0,13	0,05	0,19*	- 0,26**	- 0,09

*p < .05; ** p < .01

Au niveau de la perception qu'ont les répondants à l'égard des responsabilités des enseignants de français et de tous les enseignants vis-à-vis du plagiat, il existe quelques corrélations significatives avec les pratiques de sanctions adoptées par les enseignants. Ainsi, moins un enseignant attribue la responsabilité aux enseignants de français de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat (RDEF-9), et plus il sera susceptible de donner un simple avertissement comme sanction (PES-61). Par ailleurs, plus les enseignants sont d'accord qu'il est de la responsabilité des enseignants de français langue première de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires (RDEF-11), et plus fréquemment ils imposeront comme sanction à l'élève plagiaire de refaire un nouveau

travail (PES-58). Finalement, les enseignants qui croient qu'il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'adopter des pratiques communes de lutte au plagiat ont davantage recours à l'imposition d'une pénalité à la note du travail (PES-59) comme sanction pour un cas de plagiat.

Tableau 4.38 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités des enseignants et leurs pratiques enseignantes de sanctions

Catégories / Énoncés	Pratiques enseignantes liées aux sanctions						
	PES sous-échelle	PES-57	PES-58	PES-59	PES-60	PES-61	PES-62
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Responsabilités des enseignants de français	0,04	-	-	-	-	-	-
RDEF-9	-	0,02	0,15	0,09	- 0,11	- 0,20*	0,04
RDEF-11	-	0,08	0,20*	0,13	- 0,11	- 0,11	- 0,02
Responsabilités des enseignants (général)	0,07	-	-	-	-	-	-
RDEG-10	-	- 0,02	0,09	0,16	0,00	0,08	0,01
RDEG-12	-	- 0,08	- 0,01	0,10	- 0,10	0,14	0,04
RDEG-13	-	- 0,16	0,05	0,14	- 0,02	- 0,09	- 0,00
RDEG-14	-	- 0,07	0,16	0,19*	- 0,08	- 0,03	- 0,14
RDEG-15	-	0,14	0,08	0,09	0,00	- 0,06	- 0,07

* $p < .05$; ** $p < .01$

Concernant les relations entre les perceptions des enseignants à l'égard des facteurs sociodémographiques influents et les pratiques enseignantes liées aux sanctions imposées aux élèves plagiaires, plus les enseignants croient que la culture et le genre d'un individu n'ont pas d'impact sur les perceptions et la compréhension qu'à un individu du plagiat, et plus il aura recours fréquemment à la sanction qui consiste à demande à l'élève plagiaire de refaire un nouveau travail.

Les analyses corrélationnelles qui visaient à déterminer l'existence de liens entre les perceptions des responsabilités liées à la prévention, et les pratiques enseignantes de sanctions, ont permis de faire ressortir quelques corrélations significatives au niveau des énoncés, mais aucune pour ce qui est des échelles. Ainsi, concernant les responsabilités de l'élève, les enseignants qui sont d'accord avec le fait que de

demander aux élèves de s'informer par eux-mêmes sur la manière de citer leurs sources permet de réduire le nombre de cas de plagiat (PRE-20) sont plus susceptibles de donner un simple avertissement à un élève qui aurait commis un cas de plagiat (PRES-61). Aussi, moins les enseignants de français perçoivent que de demander aux élèves de s'informer par eux-mêmes des règles de l'école concernant le plagiat et les sanctions encourues (PRE-22) favorise la prévention du plagiat, et plus ils utilisent l'échec au travail (PES-60) comme sanction.

Tableau 4.39 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des facteurs sociodémographiques influents et leurs pratiques enseignantes de sanctions

Catégories / Énoncés	Pratiques enseignantes liées aux sanctions						
	PES sous-échelle	PES-57	PES-58	PES-59	PES-60	PES-61	PES-62
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Facteurs sociodémographiques influents	- 0,13	-	-	-	-	-	-
FSI-16	-	- 0,15	- 0,18*	0,06	- 0,10	- 0,02	0,06
FSI-17	-	- 0,14	- 0,17	0,00	0,00	0,14	0,12
FSI-18	-	0,04	0,11	0,17	- 0,11	0,08	- 0,07
FSI-19	-	- 0,07	- 0,23*	- 0,07	- 0,17	- 0,09	- 0,12

*p < .05; ** p < .01

Pour ce qui est de la responsabilité de l'enseignant, les résultats démontrent que plus les enseignants de français discutent avec leurs élèves des manières adéquates de citer leurs sources documentaires (PREN-23), et plus ils auront souvent recours à l'échec (PES-59) ou à la reprise du travail (PES-58) comme sanction. De plus, il existe des corrélations significatives positives entre la perception que le fait de discuter avec les élèves des règles de l'école concernant le plagiat permet de réduire les cas de plagiat (PREN-25), et l'utilisation de l'échec (PES-60) et du simple avertissement (PES-61) comme type de sanction.

Finalement, les enseignants qui croient que de discuter avec des élèves de ce qu'est le plagiat contribue à prévenir le plagiat (PREN-24) seront plus enclins à recourir au simple avertissement lorsqu'ils doivent gérer un cas de plagiat scolaire.

Tableau 4.40 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des responsabilités liées à la prévention et leurs pratiques enseignantes de sanctions

Catégories / Énoncés	Pratiques enseignantes liées aux sanctions						
	PES sous-échelle	PES-57	PES-58	PES-59	PES-60	PES-61	PES-62
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Prévention (responsabilité de l'élève)	0,01	-	-	-	-	-	-
PRE-20	-	0,17	- 0,06	0,05	- 0,06	0,21*	0,00
PRE-21	-	0,09	- 0,01	0,01	- 0,17	0,10	0,12
PRE-22	-	0,02	- 0,07	- 0,11	- 0,29**	0,12	0,13
Prévention (responsabilité de l'enseignant)	0,17	-	-	-	-	-	-
PREN-23	-	0,17	0,22*	0,21*	- 0,13	0,09	- 0,02
PREN-24	-	0,17	0,12	0,15	- 0,01	0,21*	- 0,14
PREN-25	-	0,45	0,17	0,23*	- 0,42	0,19*	- 0,11
PREN-26	-	0,06	0,10	0,13	- 0,06	- 0,16	- 0,11

*p < .05; ** p < .01

Concernant les résultats des corrélations entre les perceptions des enseignants à l'égard des sanctions et leurs pratiques enseignantes liées à ces sanctions imposées aux élèves plagiaires, les coefficients significatifs indiquent, tout d'abord, qu'il existe un lien significatif entre le recours à un simple avertissement à l'élève plagiaire comme sanction (PES-61), et le fait d'être d'accord que les sanctions doivent être adaptées en fonction du niveau de scolarité de l'élève (SAN-27) et qu'elles doivent tenir compte de l'intention de l'élève de plagier (SAN-28). Toutefois, les enseignants qui sont en désaccord que tout cas de plagiat nécessite une sanction (SAN-31) ont aussi plus de chance d'avoir recours au simple avertissement.

Aussi, plus les enseignants de français sont accord avec l'idée que les sanctions doivent tenir compte de l'intention de l'élève de plagier (SAN-29), et plus ils seront enclins à demander à l'élève, à titre de sanction, de corriger son travail en indiquant

les sources documentaires manquantes (SAN57). De plus, les résultats indiquent que les enseignants qui croient davantage que la lutte au plagiat est quelque chose de difficile (SAN-32) sont plus susceptibles de donner un échec pour un travail plagié (PES-60). Finalement, il existe une relation positive entre l'idée que la faiblesse des sanctions contribue à l'augmentation des cas de plagiat chez les élèves (SAN-30), et le choix des enseignants d'avoir recours à une reprise du travail par l'élève plagiaire (PES-58) à titre de sanction.

Tableau 4.41 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants des sanctions et leurs pratiques enseignantes de sanctions

Catégories / Énoncés	Pratiques enseignantes liées aux sanctions						
	PES sous-échelle	PES-57	PES-58	PES-59	PES-60	PES-61	PES-62
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Sanctions	0,14	-	-	-	-	-	-
SAN-27	-	0,15	- 0,02	0,05	- 0,15	0,18*	0,01
SAN-28	-	0,16	0,01	- 0,09	- 0,00	0,24*	0,04
SAN-29	-	0,21*	0,11	0,03	- 0,10	0,09	0,02
SAN-30	-	- 0,05	0,13	- 0,06	0,06	- 0,06	- 0,11
SAN-31	-	- 0,13	0,17	- 0,04	0,15	- 0,19*	- 0,17
SAN-32	-	- 0,06	- 0,05	- 0,06	0,22*	0,16	0,18
SAN-33	-	0,16	0,21*	- 0,03	0,06	- 0,14	- 0,01

*p < .05; ** p < .01

Les résultats obtenus lors des analyses corrélationnelles entre les perceptions concernant la gravité des formes de plagiat et leurs pratiques de sanctions indiquent que la seule relation significative au niveau des échelles est celle concernant l'autoplégat. La corrélation négative entre les deux variables suggère que plus les enseignants de français considèrent graves les différents actes d'autoplégat (AUT-71 et AUT-75), et moins ils auront recours à l'échec (PES-60) ou à un simple avertissement (PES-61) comme sanction pour un élève plagiaire.

Les coefficients obtenus sur le plan des énoncés spécifiques suggèrent que plus les enseignants de français considèrent comme étant grave l'achat d'un travail déjà fait sur Internet et le remettre en le faisant passer pour sien (UPCP-64), plus ils auront recours à l'échec (PES-59) ou à la reprise du travail (PES-58) comme sanction pour l'élève plagiaire. De plus, selon les réponses des répondants, plus ils considèrent sévèrement le fait de demander à une autre personne d'écrire un travail scolaire à sa place (UPCP-67) et plus ils seront enclins à demander à l'élève de refaire son travail (PES-58), et moins l'absence d'intervention auprès de l'élève sera une option (PES-62). Concernant cette dernière forme de sanction, il existe une relation significative entre elle et le fait que les enseignants de français considèrent comme étant grave l'utilisation, dans son travail scolaire, d'une portion de texte provenant d'un livre sans indiquer la source (UPCP-72). Ainsi, plus les enseignants considèrent cette forme de plagiat comme étant grave, et moins ils seront enclins à ne pas faire d'intervention.

Finalement, concernant la collusion, la seule corrélation significative suggère que moins les enseignants de français considèrent cette forme de plagiat comme étant grave (COL-68), et moins ils interviendront auprès des élèves ayant commis cette forme de plagiat (PES-62).

Tableau 4.42 Tableau des corrélations entre les perceptions des enseignants de la gravité des formes de plagiat et leurs pratiques enseignantes de sanctions

Catégories / Énoncés	Pratiques enseignantes liées aux sanctions						
	PES sous-échelle	PES-57	PES-58	PES-59	PES-60	PES-61	PES-62
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Gravité	- 0,14	-	-	-	-	-	-
L'utilisation partielle ou complète d'une production	0,03	-	-	-	-	-	-
UPCP-64	-	- 0,12	0,18*	0,20*	- 0,11	- 0,14	0,04
UPCP-65	-	0,00	0,06	- 0,12	0,08	0,00	- 0,07
UPCP-67	-	0,00	0,22*	0,16	- 0,20	- 0,11	- 0,26**
UPCP-69	-	0,07	- 0,05	- 0,04	0,12	0,07	- 0,40
UPCP-72	-	- 0,03	0,00	- 0,01	- 0,15	- 0,07	- 0,28**
UPCP-74	-	0,14	- 0,12	- 0,13	0,16	- 0,01	- 0,08
La paraphrase de textes et d'idées	- 0,09	-	-	-	-	-	-
PTI-66	-	0,00	- 0,07	- 0,18*	0,08	- 0,04	0,01
PTI-70	-	0,04	- 0,07	0,13	0,12	0,03	- 0,09
PTI-73	-	0,07	- 0,06	- 0,17	- 0,03	- 0,35**	- 0,12
La collusion	- 0,07	-	-	-	-	-	-
COL-68	-	- 0,11	0,07	0,03	- 0,04	- 0,09	- 0,20*
L'autoplégat	- 0,28**	-	-	-	-	-	-
AUT-71	-	0,07	- 0,50	- 0,04	0,12	0,07	- 0,40
AUT-75	-	- 0,04	- 0,09	- 0,15	- 0,22*	- 0,23*	- 0,01

*p < .05; ** p < .01

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, l'interprétation des résultats obtenus pour les quatre sous-questions de recherche sera d'abord présentée afin de décrire les perceptions et les pratiques des enseignants, ainsi que les liens que ces variables entretiennent avec les caractéristiques sociodémographiques des enseignants. Cela permettra de dresser un portrait de la problématique afin de pouvoir répondre, dans la dernière partie de ce chapitre, à la question principale de ce projet de recherche qui, rappelons-le, vise à vérifier l'existence de liens entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat.

5.1 Interprétation des résultats pour la première sous-question de recherche

La première sous-question vise à connaître les perceptions des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat chez les élèves. Dans cette section du questionnaire, les participants devaient répondre à des énoncés qui portaient sur leurs perceptions de l'intentionnalité, des responsabilités des élèves, des responsabilités des enseignants de français et des enseignants en général, des éléments sociodémographiques pouvant influencer les perceptions et la compréhension qu'à un individu du plagiat, de la prévention du plagiat, des sanctions et des diverses formes de plagiat.

5.1.1 Les perceptions de l'intentionnalité

La question de savoir si un élève plagiaire avait véritablement l'intention de tromper en commettant un acte de plagiat ne fait pas l'unanimité chez les enseignants, et la dispersion des résultats obtenus dans cette recherche le démontre bien. Par exemple, 15 % des enseignants considèrent que lorsqu'un élève plagie, cela est souvent dû au fait qu'il croit sincèrement être l'auteur/créateur de ce qui fait l'objet du plagiat, alors que près du tiers des enseignants croient que cela arrive parfois, et qu'un cinquième des répondants croit que cela n'arrive jamais.

Cette absence d'uniformité dans les perceptions des enseignants à l'égard de l'intentionnalité peut se justifier par plusieurs raisons. Premièrement, Neufeld et Dianda (2007), soulignent l'absence d'accord au sujet de la notion d'intentionnalité dans les politiques d'établissements d'enseignement, ce qui suggère une perception variable entre les établissements et donc, entre les enseignants eux-mêmes. Larkham et Manns (2002) soulignent aussi que dans la pratique, il peut parfois s'avérer difficile de faire la différence en un acte intentionnel et délibéré de plagiat, et du plagiat lié à de mauvaises pratiques en matière de rédaction. En effet, les résultats indiquent que seule une minorité d'enseignants ont la perception que les élèves qui plagient le font toujours de manière intentionnelle. Or, la grande majorité des répondants ont la perception que les cas de plagiat chez les élèves seraient principalement dus à la méconnaissance des formes de plagiat ou que l'élève qui plagie le fait parce qu'il croit sincèrement être l'auteur/créateur de ce qui fait l'objet du plagiat. Ces résultats laissent penser que, selon les enseignants de français, la plupart des cas de plagiat seraient vraisemblablement dus au fait que les élèves n'ont pas les connaissances nécessaires sur ce qui constitue ou non du plagiat.

Ainsi, les résultats vont dans le sens de ce que Pittam et *al.* (2009) et Risquez et *al.* (2011) suggèrent, soit que le plagiat se ferait généralement de manière non intentionnelle. De plus, selon les données obtenues, une forte majorité des

enseignants ont la perception que l'élève qui plagie le fait parce qu'il croit sincèrement être l'auteur/créateur de ce qui fait l'objet du plagiat.

5.1.2 Les perceptions à l'égard de la responsabilité des élèves

Les résultats démontrent que pour une majorité d'enseignants, les élèves devraient, dès leur arrivée au secondaire, avoir pris connaissance des règles de l'école en matière de plagiat, et qu'ils devraient aussi déjà savoir ce qu'est le plagiat. Cela signifie donc que les enseignants de français croient que les règles entourant le plagiat et le référencement des sources documentaires devraient être enseignées au primaire, et que les élèves devraient entamer leurs études secondaires avec ces savoirs. Cette perception est partagée par la CEST (2005b) qui recommande « de sensibiliser les jeunes à la nature et aux conséquences du plagiat électronique, et ce, dès le primaire, mais aussi à tous les ordres d'enseignement, en adaptant le contenu de la sensibilisation à l'âge et au niveau de formation des élèves et des étudiants » (p.33). Cette perception des enseignants va dans le sens de ce que le MELS a prévu puisque dans le Programme de formation à l'école québécoise; éducation préscolaire et enseignement primaire (MELS, 2006), il est clairement mentionné que ces savoirs, quant à la nature du plagiat et le référencement des sources documentaires, devraient être enseignés au 3^e cycle du primaire, et qu'à la fin de leur primaire, les élèves devraient citer adéquatement leurs sources documentaires. Risquez, O'Dwyer et Ledwith (2011) soulignent qu'afin de mieux faire comprendre aux élèves en quoi consiste le plagiat, il est nécessaire de les informer et d'en discuter avec eux dès le début de leur scolarité.

Considérant l'importante majorité d'enseignants de français au secondaire qui partagent cette perception et le fait qu'ils jugent malgré tout que le plagiat chez les élèves serait dû à une méconnaissance des formes de plagiat, il est pertinent de se

demander si ces savoirs sont bel et bien enseignés au primaire comme cela est prescrit. Malheureusement, ainsi que le mentionnent Macdonald et Carroll (2006), il n'existe aucune preuve retraçable prouvant que les étudiants ont bel et bien reçu une information adéquate en ce qui concerne les infractions académiques. Selon les auteurs, il devrait être possible pour les professeurs et les instances décisionnelles institutionnelles de savoir avec certitude les connaissances qui sont transmises aux élèves en ce qui concerne le plagiat. Russikoff et *al.* (2003) soulignent que de nombreux professeurs tiennent pour acquis que les étudiants ont déjà été formés à l'utilisation des sources documentaires, et que ce faisant, ils ne jugent pas nécessaire de revenir sur ces notions. Ainsi, des enseignants qui prennent pour acquis que ses élèves ont déjà les connaissances nécessaires à l'égard du plagiat et de l'utilisation des sources documentaires commettent une erreur, car, comme le suggèrent Landau et *al.* (2002) : « instructors who assume that students know how to avoid plagiarism may miss an important opportunity to give students the skills to avoid the consequences of academic dishonesty. » (p.114). Heureusement, comme le suggère Francis (2005), de plus en plus d'enseignants tiennent désormais pour acquis que leurs élèves ne savent pas en quoi consiste le plagiat, et ainsi ils enseignent à leurs élèves tout ce qui concerne le plagiat et l'utilisation adéquate des sources documentaires.

Comme l'a démontré les résultats obtenus, une majorité d'enseignants de français croient que les élèves devraient avoir la connaissance nécessaire pour utiliser l'information qu'ils vont chercher sur Internet, et ce, sans se mettre en situation de plagiat. Ce résultat soulève encore une fois le questionnement de savoir de quelle façon les élèves auraient pu apprendre ces connaissances si les enseignants du secondaire considèrent que les élèves devraient déjà avoir acquis ces connaissances.

Il est important de rappeler que, selon l'étude réalisée en 2009 par le CEFRIO, près de la moitié (49 %) des jeunes de 12-17 ans utilisent « beaucoup » Internet pour réaliser des travaux scolaires, et même que pour 61 % d'entre eux, Internet est le

principal outil de recherche d'informations et de connaissances en lien avec l'école. Cependant, afin d'utiliser adéquatement les informations trouvées sur Internet, il est nécessaire d'avoir été adéquatement formé à le faire. Comme l'indique la CEST (2005a): « si Internet est devenu un outil incontournable pour la recherche en milieu scolaire, la culture des enseignants et l'esprit critique des étudiants par rapport à cet outil n'ont pas nécessairement évolué aussi rapidement que les contenus qui y sont disponibles. » (p.2).

Par ailleurs, une forte majorité des enseignants de français qui ont répondu au questionnaire croient que les élèves devraient être en mesure de citer adéquatement leurs sources documentaires, et ce peu importe le niveau d'étude. Ces résultats sont surprenants dans la mesure où la forme de plagiat la plus courante, soit le fait de paraphraser les mots ou les idées d'un auteur sans indiquer la source (ce qu'on appelle le discours rapporté direct), n'est censée être enseignée, selon le *Programme de formation à l'école québécoise; français, langue d'enseignement* (MELS, 2009), qu'en secondaire III et IV. Ainsi, les résultats obtenus démontrent que pour les répondants, un élève du premier cycle au secondaire devrait être en mesure de citer ses sources comme un élève de secondaire V, alors qu'on ne lui a pas encore enseigné en quoi consiste le discours rapporté indirect.

Il y a là une forme de contradiction entre ce que les enseignants perçoivent des responsabilités de l'élève et la possibilité réelle des élèves d'avoir les outils nécessaires pour agir correctement. On retrouve d'ailleurs une autre forme de contradiction quand les enseignants croient que les élèves n'ont pas la responsabilité de s'informer de ce qui constitue du plagiat, mais qu'ils devraient savoir ce qu'il faut dès leur arrivée au secondaire. Sans le dire de manière directe, ces résultats suggèrent que les enseignants du secondaire rejettent la responsabilité sur les enseignants du primaire de s'assurer d'outiller les élèves à l'égard du plagiat, alors que certains des moyens ne seront appris qu'à la fin du secondaire.

5.1.3 Les perceptions à l'égard des responsabilités des enseignants

Comme c'était le cas pour les responsabilités des élèves à l'égard du plagiat, certaines des perceptions vont dans le sens de ce qu'on observe et de ce qui est rapporté dans les écrits, mais d'autres résultats laissent encore voir des contradictions entre ce qui est perçu et ce qui devrait être prescrit.

Les trois quarts des enseignants se sont dits fortement en accord avec la majorité des énoncés concernant la responsabilité de tous enseignants à l'égard du plagiat (et pas seulement ceux en français). Cela démontre qu'ils comprennent la nécessité d'avoir une approche institutionnelle intégrée à l'égard du plagiat où tous sont impliqués. Ainsi que le soulignent Christensen Hughes et McCabe (2006), l'intégrité académique ne peut se développer que dans un climat qui soutient et encourage l'intégrité de la part de tous ses membres. Pour cela, il est crucial que les politiques institutionnelles soient communiquées et expliquées à tous les membres de l'institution.

Les résultats confirment aussi que les répondants sont conscients de leur responsabilité de mettre en place des mesures d'évaluation qui réduisent les risques de plagiat chez les élèves. D'ailleurs, nombreux sont les auteurs qui mentionnent clairement la nécessité pour les enseignants d'avoir recours à des méthodes d'évaluation qui évitent de favoriser le plagiat, faute d'éliminer les possibilités que des élèves plagient.

Ashworth *et al.* (2003), soutiennent qu'une des raisons pouvant expliquer l'augmentation des cas de plagiat est l'augmentation des travaux d'équipe au cours des dernières décennies. Cela aurait comme effet de rendre ambiguë, pour les étudiants, la notion de propriété intellectuelle puisque ce type de travail se veut un construit collectif. Renard (2007) indique, pour sa part, qu'il est important pour les enseignants d'éviter les sujets trop propices au plagiat ou ceux facilement accessibles

sur le Net. Schiller (2005), quant à lui, fait les recommandations suivantes, afin de créer des mesures d'évaluation permettant de réduire les risques de plagiat chez les élèves: exiger des étudiants un choix de thème très précis, éviter les thèmes trop généraux ou trop communs, changer les thèmes et les sujets des travaux chaque année, exiger une bibliographie minimale ou encore exiger certains types de sources documentaires, diviser le travail en plusieurs petits travaux, et exiger des sources documentaires récentes. À ceci, Sterngold (2004) rajoute qu'exiger l'utilisation de certaines sources documentaires minimales, utiliser les travaux écrits dans le cadre de discussion en classe et rencontrer les étudiants afin de discuter de l'avancement de leurs travaux peuvent aussi contribuer à diminuer les risques de plagiat.

Cependant, ce consensus à l'effet que la responsabilité liée au plagiat relève de tous les enseignants d'une même école, alors que la même responsabilité de s'assurer que les élèves comprennent ce qu'est le plagiat et qu'ils sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires n'est pas attribuée de façon spécifique aux enseignants de français, fait ressortir une autre ambiguïté. En effet, selon le *Programme de formation à l'école québécoise; français, langue d'enseignement* (MELS, 2009) et la *Progression des apprentissages au secondaire : français, langue d'enseignement* (MELS, 2011), il est clairement de la responsabilité des enseignants de français au secondaire d'enseigner aux élèves l'utilisation des citations directes et indirectes, ainsi que la façon de citer adéquatement les sources documentaires.

Puisque les enseignants de français semblent peu conscients de leur responsabilité spécifique concernant tout ce qui touche à la formation des élèves au référencement des sources et au plagiat, pourtant inscrites dans les documents du MELS, il est à se demander si les enseignants de français font le lien entre la « matière » à enseigner sur le plan du français et son effet sur le plagiat. Il faut aussi se demander si ces savoirs sont véritablement abordés de façon explicite et si les enseignants sont formés et outillés convenablement pour s'appropriier eux-mêmes, via des lectures

personnelles, des formations ad hoc ou par l'expérience vécue, ce qu'ils doivent enseigner à ce propos. Il est d'ailleurs à noter que parmi les répondants, seuls 55 des 97 répondants ont indiqué que leurs connaissances sur le plagiat provenaient de leur formation académique. Ce sont là des éléments qu'il vaudrait la peine d'approfondir.

5.1.4 Les perceptions à l'égard des facteurs sociodémographiques influents

Les participants au projet de recherche partagent majoritairement la perception que le genre d'un individu n'a pas d'influence sur ses perceptions et sa compréhension du plagiat. Cette perception correspond à ce qu'on retrouve dans la majorité des écrits scientifiques sur le sujet, tel que Franklyn-Stokes et Newstead (1995), Bradinova (2006) et Colnerud et Rosander (2009).

Pour ce qui est de l'âge, une forte majorité des participants s'entend sur le fait que ce facteur peut influencer la compréhension et les perceptions de ce qu'est le plagiat. Ces différences sont davantage marquées lorsqu'on compare les différentes générations, et plus particulièrement lorsqu'on s'attarde aux individus des nouvelles générations. En effet, de nombreux auteurs se sont intéressés aux rapports qu'entretiennent les jeunes avec le savoir, la propriété intellectuelle, les travaux scolaires, et le plagiat. Blum (2009) souligne que les étudiants d'aujourd'hui accordent beaucoup d'importance à la collaboration, et ce malgré le fait que le système éducatif soit basé sur des apprentissages individuels. Allant dans le même sens, Colnerud et Rosander (2009) soutiennent que le problème du plagiat scolaire s'explique aujourd'hui par l'existence d'un conflit entre la culture générationnelle des jeunes et les normes du système éducatif. À ce sujet, Wood (2004) mentionne que : « while student relationships to information and writing are changing, the attitudes of faculty and librarians remain within the traditions of the academy » (p.238).

Il importe de souligner, comme l'indique Lorenzen (2001), que pour les jeunes d'aujourd'hui qui ont accès au net avant même leur entrée au primaire, il est aussi facile de trouver de l'information sur l'Internet que ce fut le cas, pour les générations passées, d'en faire de même dans une encyclopédie ou un dictionnaire. Ainsi que le suggère la CREPUQ (2011) : « la majorité des plagiaires ont simplement besoin d'être mieux formés et informés puisque le copier-coller sans référence aux sources est ancré dans leurs pratiques, et ce, du primaire jusqu'aux cycles supérieurs » (p.13). Cet aspect ramène donc l'importance qui devrait être attribuée à la formation des jeunes à l'égard du plagiat et de l'utilisation des sources.

En ce qui concerne l'impact de la langue et de la culture sur la compréhension du plagiat, la perception des enseignants s'éloigne cependant énormément de ce que disent les écrits scientifiques sur le sujet. En effet, une majorité d'enseignants de français ne croient pas que la langue d'origine d'un individu ou sa culture peut avoir une influence sur ses perceptions et sa compréhension du plagiat. Or, comme il a été expliqué au chapitre II, la langue d'origine d'une personne peut avoir un impact sur sa compréhension de ce qu'est le plagiat, en particulier lorsqu'il n'existe pas de mot ou de référent pour nommer la notion à laquelle nous faisons appel en occident lorsque nous parlons de plagiat (Christensen Hughes et McCabe, 2006; Compton et Pfau, 2008; Song-Turner, 2008). De plus, comme le suggère Shi (2006), les étudiants dont la langue d'enseignement n'est pas leur langue d'origine ont davantage tendance à plagier afin de compenser pour leurs lacunes dans la langue d'enseignement. L'auteur souligne aussi que les étudiants dont la langue maternelle est la langue d'enseignement comprennent généralement mieux que les autres étudiants que le plagiat constitue une infraction passible de sanction.

Il en est de même des impacts importants de la culture d'une personne sur sa compréhension et ses pratiques liées au plagiat (Bennett, 2005; Handa et Power, 2005; Marshal et Garry, 2005; Gu et Brooks, 2008) surtout lorsqu'ils se retrouvent dans une

autre culture. Ainsi que le suggèrent Hayes et Introna (2005), il est important que les enseignants prennent en compte l'impact des différences culturelles sur la compréhension de la propriété intellectuelle et des diverses formes de plagiat qu'ont les élèves provenant d'une culture ou ayant une autre langue maternelle que celle utilisée pour l'enseignement. Or, comme de nombreux enseignants croient à tort que la langue et la culture d'origine ne posent pas de problèmes de compréhension sur ce qu'est le plagiat ou ce qui constitue ou non un acte de plagiat chez l'élève, on peut donc se demander si cela ne constitue pas un désavantage par rapport à certains élèves, car, comme le souligne Chien (2014) « if teachers are not aware of the relevant language standards and cultural values for judging misconduct, this may put students in dangerous situation » (p.134).

Cela met l'accent sur la pertinence d'informer et de former les enseignants par rapport à ces influences culturelles et de langage sur le plagiat et rappelle encore l'importance qui devrait être accordée à l'enseignement des règles de référencement et à la sensibilisation aux formes de plagiat, particulièrement dans les milieux où la proportion d'élèves récemment arrivés de l'étranger est élevée.

5.1.5 Les perceptions de la prévention du plagiat

Les résultats obtenus démontrent clairement que pour les répondants, la responsabilité de la prévention du plagiat revient aux enseignants et non aux élèves. Cela va dans le sens de ce qui a été décrit précédemment concernant la responsabilité des enseignants à l'égard du plagiat et de l'information à transmettre à l'étudiant. Les modalités de prévention qui visent à discuter avec les élèves de l'utilisation adéquate des sources documentaires et du plagiat, et à leur donner des exercices visant à pratiquer les règles de référencement sont des moyens de prévention recommandés dans les écrits et peuvent avoir un véritable impact sur la diminution des cas de plagiat. Selon les

résultats obtenus par Broeckelman-Post (2008), il existe une relation statistiquement significative entre le fait que des enseignants discutent des infractions académiques avec leurs étudiants et le fait qu'ils soient plus à l'affût des cas de plagiat et de tricherie, et aussi entre le fait que leurs enseignants aient discuté avec eux du référencement de sources et le degré de sérieux avec lequel les étudiants perçoivent le plagiat. Chao et *al.* (2009) ont aussi observé une relation statistiquement significative entre le fait que les professeurs discutent avec les étudiants de leurs attentes en matière d'intégrité académique et la diminution des cas de plagiat.

5.1.6 Les perceptions des sanctions

Une majorité des enseignants de français partagent la perception que l'application rigoureuse des sanctions lors de situations de plagiat peut diminuer les cas de plagiat et qu'à l'opposé, la faiblesse des sanctions appliquées pourrait contribuer à l'augmentation des cas de plagiat. Ces données sont conséquentes avec ce que suggèrent plusieurs écrits scientifiques, telles que celui de la CEST (2005b) qui indique que la diminution des cas de plagiat chez les élèves ne peut se faire sans le recours à des sanctions claires et adaptées, et qu'elles doivent être appliquées de la manière la plus rigoureuse possible. Gullier et Tyson (2010) suggèrent quant à eux que : « if the sanctions of engaging in plagiarism are considered to be disproportionately severe, a student may be less likely to engage in it » (p.473). Pour Austin et Brown (1999), le cas de plagiat nécessite de fortes conséquences négatives afin de punir les coupables et de les empêcher de récidiver.

La question des sanctions lors de cas de plagiat ne fait pas l'unanimité dans les écrits scientifiques. Bien que plusieurs auteurs, comme ceux mentionnés précédemment, croient en l'importance de sanctions sévères et constantes, d'autres croient davantage à une approche plus pédagogique basée sur l'enseignement et la prévention à la place

de sanctions. Dans cette ligne de pensée, Macdonald et Carroll (2006) soutiennent que face à un phénomène qui semble prendre de l'ampleur, il est nécessaire de mettre de côté les mesures répressives afin de mettre en place une approche globale cohérente qui impliquerait les différents acteurs du système scolaire. Marshall et Barry (2005), pour leur part, suggèrent que le fait que le nombre de cas de plagiat ne cesse d'augmenter vient renforcer l'idée qu'il est préférable d'informer et d'expliquer aux élèves en quoi consiste le plagiat plutôt que de simplement tenter de contrôler la situation et de punir les plagiaires.

La CEST (2005b) mentionne qu'il « serait intéressant d'être imaginatif dans les sanctions et d'avoir pour objectif premier non pas de punir le plagiaire, mais plutôt de lui faire comprendre le tort qu'il se fait et de lui donner des moyens pour éliminer, ou du moins atténuer les causes premières qui le conduisent à plagier » (p.25). En ce sens, une fois la sanction imposée à l'élève plagiaire, il serait intéressant de savoir si les enseignants s'assurent que l'élève comprend correctement en quoi ce qu'il a fait constitue une forme de plagiat, et qu'il s'assure qu'un suivi pédagogique en lien avec la faute soit offert à l'élève pour éviter que ce dernier ne reproduise pas la même erreur. À ce sujet, Macdonald et Carroll (2006) attestent que : « Regulation are not just designed to punish but to rehabilitate the offender' i.e. to provide the means whereby they can avoid it in the future » (p.236).

Les enseignants de français perçoivent que les sanctions doivent être adaptées à l'année de la scolarité de l'élève. Les analyses montrent que les enseignants seraient plus enclins à y aller de sanctions moins sévères pour les élèves du premier cycle. Ces résultats vont dans le sens de ce que préconise, dans son rapport, la CEST (2005b) lorsqu'elle indique que plus un élève avance dans son cheminement scolaire, plus les sanctions imposées pour les cas de plagiat devraient être sévères.

Par ailleurs, les répondants perçoivent majoritairement que les sanctions doivent tenir compte des antécédents de plagiat de l'élève. Ainsi, un élève qui aurait déjà été pris à

plagier devrait avoir une sanction plus sévère en cas de récidive. Or, cette idée soulève un problème important concernant le suivi des cas de plagiat pour un même élève. Si les cas de plagiat sont gérés directement par l'enseignant sans que cela ne passe par un comité institutionnel, il y a de fortes chances qu'aucune indication de plagiat ne soit mise au dossier de l'élève. Ainsi, advenant que cet élève plagie une autre fois, mais dans la classe d'un autre enseignant, ce dernier ne serait donc pas en mesure de savoir si ce cas de plagiat constitue une nouvelle infraction ou une récidive. Macdonald et Carroll (2006) indiquent que l'application de sanctions directes par les enseignants sans en remettre au comité disciplinaire de l'établissement, et l'absence de mise en place d'un système visant à comptabiliser toutes les infractions académiques nuit grandement à la mise en place d'une approche holistique institutionnelle pour prévenir le plagiat. Handa et Power (2005), pour leur part, soulignent que le fait que plusieurs enseignants préfèrent gérer seuls les cas de plagiat, au lieu d'en référer aux autorités institutionnelles, ne fait que complexifier la problématique.

Finalement, les résultats démontrent un profond désaccord chez les participants de prendre en compte l'intention de plagier des élèves, lorsqu'ils décident ou non d'imposer une sanction pour les cas de plagiat. Ces opinions divergentes peuvent s'expliquer par la difficulté inhérente à toute tentative de démontrer, de la part des enseignants, si l'élève avait réellement l'intention de commettre un acte de plagiat. Ainsi que le souligne Pecorari (2003) : « Intention is a notoriously difficult matter to prove or disprove, since the only conclusive evidence of intention exists within the head of the perpetrator » (p.334). Ainsi, pour certains enseignants, un cas de plagiat demeure un cas de plagiat, qu'il fût intentionnel ou non, et par conséquent, il encourt une sanction, alors que pour d'autres, l'intention de l'élève doit être prise en compte. Il importe de rappeler que, comme le souligne Yeo (2007), pour certaines personnes, dès qu'il y a absence d'intention de plagiat, il ne peut y avoir de plagiat.

5.1.7 Les perceptions de la gravité des formes de plagiat

Les résultats obtenus concernant les perceptions des enseignants de français à l'égard des diverses formes de plagiat démontrent qu'une très forte majorité des répondants perçoit très sévèrement les quatre formes de plagiat qui leur ont été soumises, soit : l'utilisation partielle ou complète d'une production, la paraphrase de textes et d'idées, la collusion et l'autoplégat.

La collusion est la forme de plagiat que les enseignants considèrent comme étant la plus grave. Un peu comme pour les actes qui consistent à demander à une autre personne d'écrire un travail scolaire à sa place, ou d'acheter d'un travail déjà fait sur Internet, la collusion renvoie à l'idée que l'élève a obtenu une aide extérieure pour faire son travail qui, selon les consignes, se devait d'être individuel. Ainsi, en plus d'être considérée comme du plagiat, la collusion constitue aussi une infraction aux exigences des enseignants. Si les répondants jugent aussi sévèrement cette forme de plagiat, c'est peut-être justement parce que les enseignants considèrent la collusion comme une double faute.

Pour ce qui est de l'utilisation partielle ou complète d'une production sans indiquer la source, il est surprenant de voir que les enseignants attribuent un degré de gravité plus élevé pour le plagiat lié au texte que pour les autres formes de productions (images, statistiques, tableaux, etc.). Les enseignants perçoivent aussi plus sévèrement le fait de plagier une portion de texte provenant d'un livre que d'un texte provenant d'Internet.

Il est impossible de fournir des explications issues des écrits scientifiques puisqu'ils n'abordent pas ces différences de gravité selon les formes de plagiat. Cela pose tout de même un certain nombre de problèmes puisque le degré de gravité perçu de l'infraction peut amener une variation dans la sévérité des sanctions, voire la reconnaissance qu'il s'agit ou non d'un cas de plagiat, mais peut aussi influencer la

perception qu'ont les élèves de ces actes de plagiat, puisque la perception des enseignants à l'égard du plagiat influence celle des élèves (Sisti, 2007). Il serait donc important d'approfondir cette question.

Concernant la paraphrase de textes et d'idées, une majorité d'enseignants de français perçoit très sévèrement les différents actes de plagiat qui leurs sont liés. Cela constitue une bonne nouvelle, car le fait de paraphraser un auteur sans indiquer la source constitue la forme de plagiat la plus courante chez les élèves (Walker, 2010), probablement parce que de bien le faire requiert un effort cognitif important (Walker, 2008). Cependant, le fait que les enseignants ne considèrent pas tous les actes de plagiat liés à la paraphrase avec la même gravité est difficile à expliquer, surtout que l'acte perçu comme le moins grave par les enseignants, est utiliser les propos d'un auteur, mais en changeant des mots, et ce sans indiquer la source, représente l'essence même de ce qui est souvent associé au plagiat. Ces résultats vaudraient la peine d'être approfondis pour comprendre ce qui fait que certains de ces actes sont considérés, de manière significative, comme étant plus graves que d'autres. Aussi, l'acte de plagiat lié à la paraphrase qui consiste à traduire en français une portion d'un texte rédigé en anglais constitue l'acte de plagiat que les répondants considèrent comme le plus grave.

De toutes les formes de plagiat, l'autoplégat est celle que les enseignants perçoivent le moins sévèrement. Cela est peut-être dû, comme le suggère Flint (2004), au fait que pour la population en général, le plagiat concerne les sources extérieures à l'individu. Ce faisant, pour bon nombre de personnes, le fait de citer des textes écrits par soi sans en indiquer la source ne constitue pas une forme de plagiat. Il en va de même pour ce qui est de présenter un travail déjà fait dans le cadre d'un autre cours.

5.2 Interprétation des résultats pour la deuxième sous-question de recherche

La deuxième sous-question de recherche avait comme objectif de tenter de voir s'il existait des liens entre les perceptions à l'égard du plagiat chez les élèves et certaines caractéristiques sociodémographiques chez les enseignants de français au secondaire. Les éléments qui furent investigués sont : l'année d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, l'âge et l'expérience dans la gestion de cas de plagiat. L'interprétation des résultats sera présentée pour chacune des caractéristiques individuellement.

5.2.1 Corrélations entre l'âge et l'expérience en enseignement des enseignants, et leurs perceptions

Comme l'ont démontré les résultats présentés au chapitre IV, l'âge et l'expérience en enseignement des enseignants interrogés sont les caractéristiques sociodémographiques analysées qui présentent le plus de relations significatives avec les différents objets de perceptions et qui font ressortir certaines situations intéressantes. Il est peu surprenant que les résultats des analyses pour ces deux caractéristiques aillent dans le même sens puisqu'elles sont intimement liées, car, règle générale, les enseignants plus âgés ont plus d'expérience en enseignement que leurs collègues plus jeunes.

Les résultats font ressortir que le degré de responsabilité attribué aux élèves pour le plagiat scolaire croît de façon proportionnelle avec l'âge des enseignants de français alors qu'ils s'en attribuent aussi de moins en moins la responsabilité, particulièrement pour s'assurer que les élèves comprennent ce qu'est le plagiat, et qu'ils sachent comment citer leurs sources documentaires. Aussi, plus les enseignants sont âgés et expérimentés, et plus ils considèrent que c'est aux élèves de prendre connaissance des

règles de l'école à l'égard des infractions académiques et qu'ils devraient savoir dès le début de leur secondaire ce qu'est le plagiat.

Cette situation semble faire ressortir un écart par rapport à ce que suggère le PFEQ (MELS, 2009) qui mentionne qu'il est de la responsabilité des enseignants de français de s'assurer que les élèves soient en mesure de « développer le contenu en mentionnant ses sources avec le degré de précision requis par la situation » (p.64), et qu'il devra aussi être capable de « reconsidérer le contenu en vérifiant que les références sont exactes et complètes [...] ». » (p.67).

De plus, les perceptions évoluent au fur et à mesure que les enseignants vieillissent pour attribuer de plus et plus de responsabilités aux élèves, et en attribuer de moins en moins aux enseignants de français. Il est aussi possible que les enseignants plus jeunes soient beaucoup plus sensibilisés à leur rôle et à leur responsabilité que les enseignants plus âgés à cet égard. Ils remettent moins la responsabilité sur les élèves et ont tendance à considérer qu'ils ont un plus grand rôle dans l'information à transmettre aux élèves, comme le suggère le PFEQ. Il est aussi possible que l'image que les plus jeunes enseignants se font du plagiat soit plus claire parce qu'ils en ont davantage entendu parler durant leur formation universitaire.

Le degré de gravité perçue de certaines formes de plagiat, comme l'utilisation d'images provenant d'Internet et la paraphrase d'idée sans indiquer la source, augmente proportionnellement avec l'âge et peut s'expliquer par une moins grande familiarité avec cette source d'information que chez les plus jeunes enseignants, qui ne considèrent peut-être pas qu'il s'agisse là d'une pratique répréhensible puisqu'ils en ont probablement déjà fait l'usage.

La perception à l'égard de la gravité change aussi en fonction de l'expérience des enseignants. En effet, les enseignants plus expérimentés perçoivent plus sévèrement l'insertion dans un travail scolaire d'une traduction en français d'une portion de texte

rédigé anglais et il en est de même pour l'autoplagiat. Il est possible qu'au cours de leur carrière, ces enseignants aient été confrontés davantage à ces formes de plagiat, et que par conséquent, ils perçoivent cela plus sévèrement. Il est aussi possible que leur expérience en enseignement les ait amenés à considérer que ces actes étaient bel et bien des formes de plagiat, ce que leurs collègues plus jeunes n'ont peut-être pas encore perçu et que, par conséquent, cela influence la perception de la gravité.

Enfin, la relation entre l'âge et l'expérience des enseignants et leur perception à l'égard de l'intentionnalité des élèves lors du plagiat est pour le moins surprenante. En effet, plus les enseignants sont âgés et ont de l'expérience en enseignement, et plus ils croient qu'un élève qui plagie le fait de manière intentionnelle, mais de façon contradictoire, plus ils croient aussi qu'il le fait par inadvertance, c'est-à-dire qu'ils pensent que l'élève croit véritablement être l'auteur/créateur de ce qui fait l'objet du plagiat. Ces corrélations suggèrent que les répondants entretiennent une perception confuse à l'égard de l'intentionnalité. Il est effectivement surprenant de constater que ces enseignants perçoivent simultanément que les élèves plagient de manière intentionnelle et par inadvertance, alors que ce sont deux notions mutuellement exclusives. Cette confusion s'explique peut-être par le fait que le questionnaire a amené les enseignants à réfléchir pour la première fois de façon approfondie à la dimension du plagiat et puisqu'ils n'ont pas une conception très bien élaborée des diverses composantes du plagiat, comme l'intentionnalité, par exemple, que leurs réponses laissent supposer une vision peu structurée du phénomène.

Cela expliquerait peut-être aussi pourquoi la perception de l'impact du genre sur la compréhension de ce qu'est le plagiat augmente avec l'âge alors que les écrits montrent que le genre n'a aucune influence (Franklyn-Stokes et Newstead, 1995; Bradinova, 2006; Colnerud et Rosander, 2009). On est peut-être devant une situation où l'élément en cause concerne le degré de connaissances réelles qu'ont les enseignants à l'égard du plagiat.

5.2.2 Corrélations entre l'expérience des enseignants dans la gestion de cas de plagiat chez les élèves et leurs perceptions

Les résultats démontrent que l'expérience dans la gestion de cas de plagiat scolaire est étroitement liée à la façon dont les enseignants perçoivent leurs responsabilités à l'égard du plagiat. En effet, les résultats suggèrent que plus les enseignants de français sont exposés aux cas de plagiat de ses élèves, et plus ils comprendront l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans la formation des élèves à l'utilisation adéquate des sources documentaires. De plus, les enseignants plus expérimentés dans la gestion de cas de plagiat seront possiblement davantage en désaccord qu'il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'utiliser la même méthode de référencement des sources documentaires et d'adopter des pratiques communes pour lutter contre le plagiat. Ces résultats suggèrent que plus les enseignants de français sont exposés aux cas de plagiat de leurs élèves, plus ils comprendront l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans la formation des élèves sur ce sujet. Toutefois, il semblerait que cette responsabilisation vienne aussi avec un certain désir pour certains enseignants d'agir seul, sans aucune approche concertée avec les autres enseignants de son école. On pourrait presque voir en ces résultats une forme de rejet de l'approche institutionnelle par les enseignants ayant été confrontés à de nombreux cas de plagiat chez leurs élèves; comme si l'expérience leur avait appris qu'il était préférable pour eux de gérer les cas de plagiat seul.

De plus, les enseignants plus expérimentés dans la gestion de cas de plagiat sont aussi davantage en accord avec l'idée que la langue d'origine d'un individu peut influencer sa compréhension et sa perception de ce qu'est le plagiat. Il est probable que ces enseignants aient été confrontés à des situations où un élève n'ayant pas le français comme langue maternelle ait plagié, et que les enseignants se soient rendu compte que la langue était un facteur pouvant avoir influencé la compréhension de l'élève de ce qu'était le plagiat. Cela suggère que plus les enseignants doivent composer avec

des situations de plagiat chez leurs élèves, et plus il est possible que cela modifie certaines de leurs perceptions sur ce qui pourrait avoir poussé un élève à plagier. De plus, les enseignants ayant été davantage confrontés à des cas de plagiat chez leurs élèves croient davantage que les sanctions doivent tenir compte de l'intention de plagier des élèves.

En effet, les enseignants ayant été plus fréquemment confrontés aux cas de plagiat des élèves perçoivent moins sévèrement certains actes de plagiat comme l'utilisation, dans un travail, d'une portion de texte provenant d'un livre, allant de quelques lignes à plusieurs paragraphes sans indiquer la source, l'utilisation d'une idée que quelqu'un d'autre a déjà identifiée comme sienne et se l'approprier sans en identifier la source, ou encore la remise d'un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours en le faisant passer pour une création originale. Ces résultats suggèrent que si la gravité diminue au fur et à mesure du nombre de cas de plagiat rencontrés, cela pourrait être dû à la fréquence des cas de plagiat qui viendrait « désensibiliser » les enseignants aux diverses situations de plagiat; le degré de gravité devenant de moins en moins importante au fur et à mesure où le nombre de cas est identifié par les enseignants. .

Les données laissent aussi penser que ce ne sont pas les enseignants les plus expérimentés et les plus âgés qui ont nécessairement rencontré le plus de situations de plagiat, parce que les corrélations varieraient alors dans un sens similaire, ce qui n'est pas le cas. En effet, la perception à l'égard de la gravité des formes de plagiat, tel que l'utilisation d'une idée d'une autre personne sans indiquer la source, montre une relation opposée pour l'âge et l'expérience en enseignement par rapport à ce qu'on obtient pour l'expérience avec les cas de plagiat. D'autres recherches abordant spécifiquement cette analyse devraient être faites pour mieux comprendre l'effet de l'expérience des cas de plagiat sur les perceptions et l'impact de l'âge et de l'expérience sur la façon de réagir aux diverses formes de plagiat.

5.2.3 Corrélations entre le niveau de scolarité des enseignants et leurs perceptions

Les résultats suggèrent que les enseignants de français détenant un diplôme de maîtrise sont davantage en accord que l'une des méthodes les plus efficaces pour lutter efficacement contre le plagiat consiste en un engagement des enseignants à discuter de ce qu'est le plagiat avec leurs élèves. Ainsi, le travail de recherche d'écrits scientifiques, de rédaction et la gestion des nombreuses références de sources documentaires que requiert la rédaction d'un mémoire, a pu sensibiliser les enseignants de français détenteurs d'une maîtrise à différents éléments liés au phénomène du plagiat. Ils sont aussi plus sensibles à la question de l'ajustement des sanctions imposées pour les cas de plagiat selon le niveau de scolarité de l'élève. Ils perçoivent aussi plus sévèrement les actes de plagiat que sont l'utilisation de statistiques, de graphiques, de tableaux, de figures ou d'images provenant d'un livre ou d'Internet sans indiquer la source que leurs collègues qui ne détiennent qu'un baccalauréat.

5.2.4 Corrélations entre le cycle d'enseignement des enseignants et leurs perceptions

Les perceptions ne varient pas vraiment selon le cycle d'enseignement des participants. Le seul lien significatif suggère que les enseignants du deuxième cycle croient davantage que les enseignants de premier cycle, que lorsqu'un élève plagie, il le fait de façon non intentionnelle. On aurait pu s'attendre à une corrélation inverse puisque l'élève du premier cycle débute son secondaire et n'a peut-être pas encore entendu parler du plagiat alors que les élèves ayant déjà complété plus de la moitié de leur secondaire ont probablement déjà entendu parler de ce qu'était le plagiat. Ce résultat demeure donc difficile à comprendre et à expliquer. Des entrevues individuelles auraient possiblement pu permettre d'explicitement cette relation.

5.3 Interprétation des résultats pour la troisième sous-question de recherche

La troisième sous-question vise à connaître les pratiques des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat chez les élèves, et plus particulièrement les pratiques enseignantes de prévention auxquelles ils ont recours dans leurs cours de français et en général, ainsi que leurs pratiques de sanctions lorsqu'ils doivent gérer un cas de plagiat chez un élève.

5.3.1 Les pratiques enseignantes de la prévention dans les cours de français

Les résultats obtenus démontrent que la majorité des enseignants abordent les différents sujets présentés dans les énoncés 34 à 42 dans leurs pratiques enseignantes. Cela est une bonne chose, car, comme cela a été mentionné précédemment, il importe que les enseignants aient de véritables dialogues avec leurs élèves quant à leurs attentes en matière de plagiat et d'intégrité académique, car ces discussions ont un impact significatif sur la prévention du plagiat (Broeckelman-Post, 2008).

La moitié des répondants ont indiqué enseigner plusieurs fois ce qui concerne le discours rapporté direct ou le discours rapporté indirect. L'utilisation de la citation directe doit être enseignée au premier cycle, alors que la paraphrase doit être enseignée au deuxième cycle (MELS, 2009). Il a semblé important de vérifier, à partir de la répartition des sujets dans chacun des cycles d'enseignement, si les sujets qui répondaient aux questions le faisaient en concordance avec ce qu'ils devaient vraiment enseigner. Ainsi, les données sociodémographiques des enseignants indiquent que 39,2 % des répondants enseignent au premier cycle, et que 52,6 % enseignent au deuxième cycle. À première vue, cette répartition suggère que presque tous les répondants enseignent ce qui est prévu au programme concernant la citation directe et la paraphrase; mais il n'en est rien. En effet, comme cela sera démontré

ultérieurement, les analyses corrélationnelles tendent à démontrer que les éléments du PFEQ liés au discours rapporté ne sont pas tous enseignés au cycle où ils devraient l'être.

Les répondants ont aussi majoritairement répondu qu'ils enseignaient à leurs élèves ce qu'est le plagiat, quelles sont les différentes formes de plagiat et la façon de citer les sources documentaires adéquatement. Ce résultat est surprenant, car une forte majorité de répondants avait pourtant indiqué être plutôt ou fortement en accord qu'à leur arrivée au secondaire, les élèves devraient savoir ce qu'est le plagiat. Il convient donc de se questionner sur la présence de l'effet de désirabilité sociale dans le fait de mentionner enseigner ces savoirs, alors que des perceptions précédentes montraient que les élèves devaient s'en occuper et que cela ne relevait pas seulement des enseignants de français.

Toutefois, il convient de se questionner sur la valeur et la justesse de certaines de ces pratiques. Premièrement, une forte majorité d'enseignants ont indiqué qu'ils enseignent à leurs élèves ce qu'est le plagiat et quelles en sont les formes. Comme cela a été démontré dans les chapitres I et II, la nature du plagiat représente quelque chose de flou et de confus, car de nombreuses institutions n'ont pas de définition officielle de ce phénomène. Or, le fait que la définition de ce qu'est le plagiat puisse varier d'un individu à un autre (Macdonald et Carroll, 2006; Song-Turner, 2008) et que le MELS ne fournisse pas de définition claire concernant cette notion complexe qui peut avoir plusieurs niveaux de compréhension (Larkham et Manns, 2002; Sutherland-Smith, 2010), il est possible que ce qui est enseigné aux élèves varie aussi d'un enseignant à l'autre. Comme le souligne Blum (2009), nombreux sont les enseignants qui ont une perception confuse de ce qui constitue ou non un acte de plagiat. Selon l'auteure, si des enseignants peinent à faire la distinction entre les deux, force est d'admettre que de nombreux élèves aussi ne sont pas en mesure de faire la différence.

Deuxièmement, il n'existe pas non plus de normes officielles quant à la manière dont les élèves du secondaire doivent citer leurs sources documentaires. Le choix de la méthode de référencement est laissé à la discrétion de chaque établissement d'enseignement qui peut ou non en adopter une. Dans ce dernier cas, chaque enseignant peut alors sélectionner la méthode qui lui semble la meilleure. Ce faisant, un élève pourrait devoir composer avec plusieurs méthodes différentes pour citer ses sources documentaires, afin de respecter les consignes de ses différents enseignants.

Troisièmement, dans son étude qu'il a menée sur les perceptions qu'ont les étudiants à l'égard du plagiat, Power (2009) a démontré que les élèves perçoivent généralement que leurs enseignants entre eux n'ont pas la même conception de ce qu'est le plagiat. Ce faisant, comme le suggèrent Brown et Howell (2001), l'efficacité des stratégies pour lutter contre le plagiat tend à diminuer en raison de la confusion qui règne quant à la nature exacte du plagiat. On le voit d'ailleurs dans les résultats obtenus ici avec la variabilité du degré de gravité pour les différentes formes de plagiat.

Il est donc possible que certains enseignants, qui jugent une forme de plagiat comme n'étant pas grave du tout, omettent d'en parler à leurs élèves, ou pire encore, qu'ils suggèrent des activités qui amènent leurs élèves à commettre cet acte. À ce sujet, Roig (2001) souligne que « Related evidence for this position comes from a survey (Dant, 1986) that showed up to 15% high school students reported that their teachers occasionally had encouraged them to copy verbatim from sources » (p.310). Puisque les perceptions des enseignants influencent les perceptions de leurs élèves à l'égard du plagiat (Sisti, 2007), un élève qui considère qu'un acte n'est pas une infraction académique parce qu'il n'a pas été informé à cet effet aura davantage tendance à s'engager dans ce type d'activité (Bisping, Patron et Roskelley, 2008). Walker (1998) rapporte que selon Wilhoit (1994), un enseignement défaillant au niveau secondaire peut avoir comme effet d'encourager les élèves à avoir recours au plagiat sans crainte de sanction.

Quatrièmement, il n'est pas possible de savoir de quelle façon les enseignants abordent les sujets qu'ils disent aborder et si les approches sont efficaces. Selon Handa et Power (2005), la formation sur le plagiat ne doit pas prendre la forme d'un simple cours magistral, mais plutôt d'atelier dans lesquels les étudiants peuvent pratiquer leurs habiletés en écriture telles que la paraphrase, la prise de note, les résumés de lectures et la lecture critique. Selon McGowan et Lightbody (2008), l'enseignement de l'utilisation adéquate des sources documentaires est plus effectif lorsqu'il comprend une composante d'évaluation en lien avec un cours obligatoire dans le programme d'étude. Yeo (2007), pour sa part, recommande que des opportunités soient offertes aux étudiants afin qu'ils puissent pratiquer leur compétence en matière d'utilisation de références et de paraphrase. Il recommande que les étudiants soient amenés à réfléchir et à se positionner sur différents scénarios présentant des cas de plagiat afin de leur faire prendre conscience des différentes composantes de ce phénomène.

Le même questionnement sur les façons de faire des enseignants s'applique aussi aux raisons qu'ils donnent pour faire valoir qu'il est important de citer ses sources. Cette pratique de prévention est essentielle, car, comme le mentionnent Macdonald et Carroll (2006), il importe d'enseigner aux élèves non seulement comment il faut faire pour éviter le plagiat, mais aussi pourquoi il faut le faire. Toutefois, comme le mentionne Kroll (1988), certaines raisons évoquées par les enseignants pour ne pas avoir recours au plagiat peuvent ne pas trouver écho chez les élèves des nouvelles générations. En effet, un argument comme celui de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur est peu susceptible de convaincre les élèves d'aujourd'hui d'éviter de plagier, car, comme le souligne Germek (2009) « Enlightenment notions of authorship, ownership, and originality, and the distinction between ideas and expression of ideas, are simply not accepted by today's college students » (p.341).

En ce sens, certains résultats donnent peut-être des indications sur des éléments qui seraient à bonifier. Par exemple, plus du tiers des répondants ont indiqué ne jamais aborder la question de la différence entre ce qu'il faut citer et ce qu'il n'est pas nécessaire de citer avec leurs élèves. Pourtant, la question de ce qu'il faut citer et ce qu'il ne faut pas citer est cruciale, car elle renvoie au problème de l'originalité, ainsi que du savoir commun par rapport au savoir spécifique. Comme le soulignent Mawdsley (1994) et Stern (2009), l'un des principaux problèmes avec le phénomène du plagiat est justement de pouvoir faire la différence entre ce qui relève du savoir commun et un savoir spécifique qui doit faire l'objet d'un référencement. Stern (2009) définit le savoir commun comme étant une information largement répandue à propos d'un événement, d'un élément géographique ou lié à l'histoire populaire. Ce type de savoir ne requiert pas de référencement, alors que le savoir spécifique en demande. Chandrasoma, Thompson et Pennycook (2004) soulignent la nécessité de comprendre la nature exacte du savoir commun afin d'être en mesure d'en définir les limites et de pouvoir faire la différence entre ce qui doit être référencé et ce qui ne doit pas l'être.

De plus, comme le souligne la CEST (2005b), il est possible que les élèves considèrent comme étant de propriété publique ce qui se trouve sur l'Internet et que, par conséquent, cette situation crée une zone floue quant aux perceptions qu'ils ont à l'égard de la propriété intellectuelle. Allant dans le même sens, la CREPUQ (2011) suggère qu'il « est possible que les valeurs inhérentes au Web 2.0 (le partage des idées, la collaboration, la construction d'un savoir collectif) aient une influence sur eux et les portent à croire que les informations et les idées qu'ils trouvent sur le Web soient la propriété de la collectivité » (p.3).

Finalement, près de 85 % des répondants ont indiqué enseigner la façon adéquate d'utiliser l'information trouvée sur Internet dans leurs travaux. Cependant, il importe de rappeler que des répondants ne perçoivent pas avec gravité certains actes de plagiat liés au TIC, comme l'utilisation d'une image provenant d'Internet sans

indiquer la source. Comme il a été évoqué précédemment, il est permis de se demander si le peu d'importance accordé à des actes de plagiat n'influencerait pas le fait d'aborder ou non ce type d'information avec les élèves.

5.3.2 Les pratiques enseignantes à l'égard de la prévention en général

Les résultats montrent que pour une majorité des répondants, le phénomène du plagiat représente quelque chose de préoccupant auquel il convient de réfléchir, afin de trouver des solutions concertées et que cela se fait par différentes mesures comme de discuter avec les collègues ou la direction en vue d'établir des règles communes pour le référencement des sources documentaires, et d'une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat. Ce résultat est un peu curieux, car, comme cela fut démontré précédemment, les résultats des analyses corrélationnelles relatives aux perceptions et aux facteurs sociodémographiques des enseignants suggèrent que plus ils ont de l'expérience avec le plagiat et plus ils ont tendance à ne pas valoriser des approches communes. Selon Macdonald et Carroll (2006), la mise en place d'une approche institutionnelle holistique qui implique aussi bien les enseignants, les membres de la direction, les parents et les élèves, est nécessaire pour lutter contre le phénomène du plagiat.

Les données démontrent aussi qu'un tiers des répondants ne demandent jamais à leurs élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne le plagiat et l'utilisation des sources documentaires, et qu'un autre tiers ne le demande qu'une ou deux fois. Cela démontre que les enseignants n'accordent que très peu d'importance à vérifier ce que les élèves savent au sujet du plagiat et des normes de référencement. De plus, les trois quarts des enseignants ont indiqué qu'ils précisaient, quelques fois ou souvent, aux élèves ce qui est permis et ce qui n'est pas

permis par rapport à l'utilisation des sources documentaires pour les travaux demandés.

Il importe de rappeler que, comme cela a été démontré précédemment, 92,8 % des répondants ont indiqué que les élèves devraient savoir ce qu'est le plagiat à leur arrivée au secondaire. Or, selon McGowan et Lightbody (2008), en tenant pour acquis que les élèves sont censés avoir appris comment utiliser et citer les sources documentaires antérieurement dans leur parcours scolaire ou encore qu'il n'est pas nécessaire de faire des rappels ponctuels aux élèves au courant de l'année, les enseignants ignorent un principe de base en matière d'apprentissage : la répétition. À ce sujet, les auteures soutiennent que : « Learning requires repetition and reinforcement if it is to be deeply understood and effectively incorporated into long-term memory » (p.247).

Plus du trois quarts des répondants ont indiqué soumettre aux élèves des exemples de modèles adéquats de référencement, et aussi qu'ils s'assuraient que leurs sources soient correctement citées dans tous leurs documents de classes (recueil de textes, notes de cours, PowerPoint, etc.). Ces pratiques sont importantes, car, comme Germek (2009) le souligne : « Students must learn what plagiarism is by viewing examples of it. » (p.343).

Finalement, une très forte majorité des répondants encouragent leurs élèves à utiliser adéquatement leurs sources documentaires. Nombreux sont les auteurs qui mentionnent l'importance que les enseignants soutiennent et encouragent leurs élèves à développer de bonnes pratiques en matière d'utilisation des sources documentaires (Christensen Hughes et McCabe, 2006; Risquez, O'Dwyer et Ledwith, 2011).

5.3.3 Interprétation des pratiques enseignantes de sanctions

Sur les 97 participants au projet de recherche, 88 ont eu à gérer au moins un cas de plagiat au courant des 5 dernières années. Plus de la moitié d'entre eux ont été confrontés de 1 à 5 cas, et plus du tiers ont géré entre 6 et 10 cas. Environ 10 % des répondants ont géré plus de 10 cas de plagiat.

Les sanctions imposées par ces 88 enseignants varient considérablement, démontrant ainsi le manque d'uniformité dans les pratiques enseignantes à l'égard des sanctions imposées aux élèves plagiaires. Cependant, les réponses des enseignants sont conséquentes avec leur perception à l'égard de l'idée que tout cas de plagiat nécessite une sanction. En effet, les trois quarts des répondants avaient indiqué être en accord avec cet énoncé, et comme il est possible de le constater dans les résultats, bien peu d'enseignants ont rapporté n'avoir fait aucune intervention lorsqu'ils ont été confrontés à des cas de plagiat chez des élèves.

La divergence dans les sanctions pratiquées pourrait s'expliquer par le fait que, comme le soutient Scanlon (2003), les enseignants ne s'entendent pas tous sur ce qui constitue réellement une situation de plagiat. Ils ne s'entendent pas non plus sur les sanctions à appliquer dans les cas avérés de plagiat, et cela n'est pas sans conséquence. En effet, selon East (2010), de nombreux problèmes surviennent lorsque les infractions académiques ne sont pas traitées de la même façon. Dowd (1992), pour sa part, suggère que le manque de réponse adéquate de la part des enseignants vis-à-vis des infractions académiques a pour effet d'encourager les élèves à adopter ce type de comportements. Comme le souligne McCabe (2001), les différentes politiques mises en place par les écoles n'auront aucun impact si les enseignants manquent de préparation pour intervenir adéquatement face à ce problème.

Or, comme il a été mentionné précédemment, plus de 90 % des répondants ont indiqué être en accord avec l'idée que l'application rigoureuse des sanctions lors de situations de plagiat a un effet dissuasif auprès des élèves. Pourtant, les résultats relatifs aux pratiques de sanctions des enseignants ne vont pas dans le même sens.

5.4 Interprétation des résultats pour la quatrième sous-question de recherche

La quatrième sous-question de recherche visait à vérifier l'existence de liens entre certaines caractéristiques sociodémographiques des enseignants de français au secondaire et leurs pratiques de prévention et de sanctions à l'égard du plagiat chez les élèves.

5.4.1 Corrélations entre l'âge et l'expérience en enseignement des enseignants, et leurs pratiques enseignantes

Comme pour les perceptions, l'âge et l'expérience en enseignement sont étroitement liés avec les pratiques des enseignants à l'égard du plagiat. Les résultats suggèrent qu'en avançant en âge et en gagnant de l'expérience, les enseignants voient de plus en plus la nécessité d'aborder le sujet du plagiat avec leurs élèves. On note que les enseignants plus âgés et plus expérimentés discutent davantage avec leurs collègues des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat, ainsi que des règles communes pour le référencement des sources documentaires. Les enseignants plus âgés et qui enseignent depuis plus longtemps ont vraisemblablement compris la nécessité de mettre en place une approche institutionnelle, afin que tous les enseignants puissent travailler de concert, et de lutter contre le phénomène du plagiat. Toutefois, il est à noter que ces pratiques ne coïncident pas avec les

perceptions au niveau des responsabilités des enseignants en général puisqu'il n'existe aucune relation significative entre l'âge et l'expérience, et leurs perceptions.

5.4.2 Corrélations entre l'expérience des enseignants dans la gestion de cas de plagiat chez les élèves et leurs pratiques enseignantes

Sans surprise, les résultats démontrent que plus un enseignant a eu à gérer des cas de plagiat, et plus il appliquera des sanctions pour les élèves plagiaires. Il importe de rappeler que les enseignants de français qui ont été confrontés à plus de cas de plagiat sont davantage en accord que les cas de plagiat doivent tenir compte de l'intention de plagier de l'élève. Cela expliquerait la gamme étendue de sanctions auxquelles les enseignants ont recours pour punir leurs élèves qui plagient, allant d'un simple avertissement à l'attribution d'un échec au travail.

5.4.3 Corrélations entre le niveau de scolarité des enseignants et leurs pratiques enseignantes

Le niveau de scolarité des enseignants de français est très peu lié à leurs pratiques à l'égard du plagiat sauf pour le fait que les enseignants détenant un diplôme de maîtrise demandent davantage à leurs élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne l'utilisation des sources documentaires. Ce résultat est cohérent avec les perceptions des enseignants qui suggéraient que les détenteurs d'une maîtrise croyaient davantage que discuter avec leurs élèves de ce qu'était le plagiat constituait une pratique de prévention qui permettait véritablement de faire diminuer les cas de plagiat scolaire.

5.4.4 Corrélations entre le cycle d'enseignement des enseignants et leurs pratiques enseignantes

Les analyses corrélationnelles effectuées démontrent que les pratiques enseignantes, et particulièrement les pratiques de prévention, sont fortement liées au cycle d'enseignement des enseignants. Ainsi, conformément aux exigences du PFEQ, ce qui se rapporte au discours rapporté indirect, soit la paraphrase, est davantage enseigné au deuxième cycle. Toutefois, il est surprenant de constater que les notions liées au discours rapporté direct, soit les citations directes entre guillemets, sont aussi davantage enseignées au deuxième cycle, alors que, selon le PFEQ, c'est au premier cycle que ce devrait l'être. De plus, la différence entre ce qu'il faut citer et ce qu'il n'est pas nécessaire de citer est aussi davantage enseignée au deuxième cycle. Ce résultat vient confirmer celui du précédent énoncé, car savoir faire la différence entre un savoir commun et un savoir spécifique fait partie intégrante des notions entourant les règles de référencement du discours rapporté direct, et devrait être enseigné davantage au premier cycle.

5.5 Interprétation des résultats pour la question de recherche principale

Dans les sections précédentes, les résultats visant à répondre aux quatre sous-questions de recherche ont été présentés, afin de décrire séparément les perceptions et les pratiques des enseignants de français, ainsi que de vérifier l'existence de relations significatives entre les perceptions et les pratiques enseignantes, et les caractéristiques sociodémographiques des répondants. Ces résultats ont permis de dresser un large portrait de l'objet d'étude tout en fournissant les éléments nécessaires à la compréhension des analyses visant à répondre à la question principale qui est au cœur de cette recherche, soit : est-ce qu'il existe des liens entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat?

Comme cela a été mentionné dans le chapitre IV, un total de 1254 corrélations furent analysées pour répondre à la question de recherche principale. Sur ce nombre, 221 corrélations se sont révélées significatives au niveau des énoncés pris individuellement, mais 12 corrélations significatives sont apparues entre des échelles et des sous-échelles.

Ces résultats pris globalement suggèrent donc qu'il y a effectivement des liens significatifs entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques déclarées à l'égard du plagiat. Toutefois, ces relations apparaissent de manière plus importante entre certaines échelles et certains énoncés particuliers, alors que d'autres relations semblent quelque peu contradictoires entre les perceptions et les pratiques. Pour faciliter l'interprétation de ces résultats par rapport à la question de recherche, les relations seront abordées en trois étapes distinctes. La première étape consiste à faire ressortir les échelles dont les objets de perceptions et de pratiques corrèlent de façon significative entre eux. La seconde étape reprendra les corrélations dites « indépendantes ». Ces dernières ont été nommées ainsi, car elles représentent des relations significatives entre un énoncé associé à une perception et un énoncé lié à une pratique, alors que tous les autres énoncés des mêmes échelles ne présentent pas de relations. Finalement, une troisième catégorie fut créée pour les corrélations dites « incohérentes ». Il s'agit de corrélations, bien que significatives, qui représentent une relation contradictoire, ou difficilement explicable, entre une perception et une pratique enseignante.

5.5.1 Résultats des regroupements de corrélations significatives

Une analyse approfondie des corrélations significatives obtenues a permis de faire ressortir des regroupements de coefficients qui suggéraient l'existence de tendances

dans les relations existantes entre les perceptions et les pratiques enseignantes déclarées à l'égard du plagiat.

Tout d'abord, les résultats démontrent que les enseignants qui pensent qu'un élève plagie en croyant sincèrement être l'auteur/créateur de l'objet du plagiat mettent davantage en place des pratiques enseignantes visant à prévenir le plagiat scolaire, telles qu'enseigner à leurs élèves ce qu'est le plagiat et qu'elles en sont les différentes formes, ou encore quelles sont les raisons pour lesquelles il est important de citer ses sources documentaires, ainsi que la méthode adéquate pour le faire. Les pratiques visant à prévenir le plagiat scolaire seraient alors liées aux perceptions que ceux qui plagient le font par inadvertance. Cela signifie que plus les enseignants pensent que le plagiat est fait « par erreur » et plus ils mettront de l'avant des mesures de prévention. Ce lien apparaît cohérent puisque le plagiat par inadvertance suggère que le manque de connaissance et de savoir-faire lié à l'utilisation des sources documentaires amène l'élève à croire qu'il est véritablement l'auteur de ce qu'il écrit. Hawley (1984) souligne d'ailleurs que la plupart des cas de plagiat sont dus non à une intention de tromper, mais bien par ignorance des règles d'utilisation adéquate des sources documentaires. La croyance en la possibilité qu'un élève qui plagie le fait par inadvertance amène peut-être une sensibilisation plus grande chez ces enseignants au fait que l'élève manque des informations essentielles pour utiliser adéquatement ses sources et il n'y a pas, dans la perception du plagiat « par inadvertance », une intentionnalité négative attribuée à l'élève.

Les coefficients obtenus suggèrent que plus les enseignants croient que la responsabilité du plagiat incombe aux élèves et moins ils seront portés à mettre en place des pratiques enseignantes de prévention dans leur classe, et ils auront des pratiques de sanctions beaucoup plus sévères. En effet, les analyses réalisées indiquent que les enseignants de français qui croient que la responsabilité à l'égard du plagiat incombe aux élèves auront davantage recours à des mesures de prévention

générales qui ne requièrent pas, de leur part, d'enseigner aux élèves des notions liées au phénomène du plagiat, puisqu'il appartient à l'élève de s'informer lui-même sur cela. Ainsi, les enseignants qui sont d'accord qu'il est de la responsabilité de l'élève de s'informer de ce qui constitue une forme de plagiat, ainsi que des règlements de l'école en matière d'infractions académique, ou encore qui croient que les élèves devraient savoir citer adéquatement leurs sources documentaires dès le début de leur secondaire, seront davantage susceptibles de mettre en place des pratiques de prévention visant, par exemple, à s'assurer que les sources documentaires contenues dans leur matériel de classe (recueil de textes, PowerPoint, etc.) soient correctement citées. Ces résultats s'expliquent facilement par le fait que si des enseignants croient que les élèves devraient déjà savoir ce qui concerne le plagiat, ou encore qu'il appartient à ces derniers de s'informer, il n'est donc pas nécessaire pour les enseignants de revenir sur ces savoirs en classe.

Ce dernier constat est fortement appuyé par d'autres résultats qui démontrent que plus les enseignants croient que le fait de demander aux élèves de s'informer par eux-mêmes de divers éléments liés au phénomène du plagiat constitue une méthode efficace de prévention, et moins ils sont susceptibles d'enseigner à leurs élèves des éléments cruciaux pour prévenir le plagiat, tel qu'expliquer ce qui constitue ou non un acte de plagiat. Par la même occasion, ils ne jugeront pas nécessaire de donner des consignes claires aux élèves concernant ce qui est permis et ce qui n'est pas permis par rapport à l'utilisation des sources documentaires dans les travaux exigés. De plus, les enseignants qui partagent cette perception ne seront pas non plus enclins à discuter avec leurs collègues ou avec la direction de l'école, afin de mettre en place une approche institutionnelle de lutte au plagiat. Pourquoi le feraient-ils puisque c'est à l'élève de s'informer et de faire le nécessaire pour éviter de se mettre dans une situation où il pourrait être accusé d'avoir commis un acte de plagiat?

Quoique ces résultats montrent une cohérence entre les perceptions et les pratiques, ils sont très préoccupants, car les enseignants qui rejettent sur les élèves la responsabilité à l'égard de ce qui concerne le plagiat nuisent à la mise en place d'une approche institutionnelle et n'agissent pas dans un but éducatif à l'égard de ces aspects, car comme l'indique Devlin (2003), la mise en place d'une telle approche requiert certains éléments, dont un effort concerté de tous les enseignants et de la direction dans la lutte au plagiat, et la formation des étudiants sur les normes et les bonnes pratiques en matière de référencement des sources documentaires.

Une autre tendance mise en évidence par les résultats entre les perceptions et les pratiques déclarées est que les enseignants qui croient que la responsabilité appartient aux élèves auront des pratiques de sanctions nettement plus sévères. En effet, ces enseignants attribueront plus fréquemment un échec au travail de l'élève ou ils exigeront que le travail soit repris à nouveau. Cependant, rarement ils s'abstiendront de faire une intervention auprès d'un élève plagiaire, ou encore de lui donner un simple avertissement. Force est d'admettre que ces résultats suggèrent l'existence d'une volonté de punir et de sanctionner les élèves plagiaires, sans pour autant s'être assuré que ces derniers avaient les connaissances nécessaires pour utiliser adéquatement leurs sources.

Il est aussi à noter que les enseignants de français qui croient que la lutte contre le plagiat scolaire est quelque chose de difficile sont moins susceptibles de mettre en place des mesures de prévention dans leurs cours et auront des pratiques de sanctions nettement plus sévères. Une telle relation suggère que la perception de complexité du problème se réglerait par des actions plus coercitives et non par des échanges avec les collègues, les élèves et un travail de collaboration avec la direction.

À l'autre extrémité du continuum, les enseignants qui ne sont pas d'accord que la responsabilité à l'égard du plagiat incombe aux élèves seront plus actifs dans la formation des élèves concernant, entre autres, le discours rapporté direct et la manière

adéquate de citer ses sources. Ainsi, les enseignants qui croient que la prévention du plagiat relève de la responsabilité des enseignants auront beaucoup plus tendance à recourir à des pratiques enseignantes de prévention dans leurs cours de français, et dans leurs pratiques en générales. Les enseignants de français qui se sentent concernés par ce phénomène se donneront donc la peine d'enseigner à leurs élèves ce qui concerne des notions liées au plagiat, tel que la paraphrase, la façon d'utiliser et de citer les informations trouvées sur Internet, ou encore les conséquences et sanctions possibles advenant qu'un élève plagie.

Allant dans le même sens, les enseignants de français qui croient que la prévention du plagiat est la responsabilité non seulement des enseignants de français langue première, mais bien de tous les enseignants de l'école, auront davantage recours à des pratiques de prévention, et ce, aussi bien dans leur cours de français que dans leurs pratiques enseignantes en général. Les résultats suggèrent que les enseignants de français croient en l'importance d'une approche concertée de l'ensemble du corps enseignant, afin de lutter contre le plagiat. En effet, plus les enseignants de français croient qu'il est de la responsabilité des enseignants de s'assurer que les élèves comprennent ce qu'est le plagiat, et en temps qu'équipe école, d'adopter une méthode de référencement unique et des pratiques communes de prévention, et plus ils discuteront avec leurs collègues et avec la direction de l'école de ces éléments. Cependant, ils n'en resteront pas là, et passeront de la parole aux actes puisque ces enseignants mettront aussi en place des pratiques enseignantes visant à prévenir le plagiat chez leurs élèves, tel qu'enseigner aux élèves ce qu'est le plagiat et quelles en sont les différentes formes, ainsi que de fournir aux élèves des exemples de référencement de sources documentaires.

Aussi, plus les enseignants croient que prendre le temps de discuter avec les élèves des composantes du phénomène du plagiat et les faire pratiquer sur les savoirs procéduraux qui y sont liés sont des approches favorables, plus ils mettront davantage

de l'avant des pratiques enseignantes de prévention, et ce, particulièrement dans leurs pratiques générales. En plus de discuter avec les autres enseignants et la direction pour mettre en place une approche holistique, ces enseignants prendront le temps de vérifier les connaissances antérieures des élèves à l'égard du plagiat et ils prodigueront support et encouragements aux élèves afin de les accompagner dans la maîtrise de ces savoirs.

Finalement, ces enseignants auront recours à des sanctions plus légères lors de cas de plagiat, car, toujours dans l'idée d'une approche pédagogique et non coercitive, ils seront plus enclins à ne donner qu'une simple pénalité au travail ou encore à ne donner qu'un simple avertissement. Les enseignants qui croient aussi que les sanctions doivent tenir compte du niveau de scolarité de l'élève, ainsi que de son intention de tromper, et qui ne sont pas d'accord que tous les cas de plagiat méritent une sanction, seront aussi davantage portés à recourir à l'avertissement comme forme de sanction.

La dernière tendance qui ressort dans les résultats obtenus concerne les perceptions à l'égard de la gravité des différentes formes de plagiat, et leurs relations avec les pratiques des enseignants de français. Premier constat, en réponse à des perceptions très sévères à l'égard d'actes de plagiat liés à l'utilisation d'une production ou à la paraphrase de textes ou d'idées sans indiquer la source, les enseignants de français enseigneront plus souvent à leurs élèves ce qu'est le plagiat. De plus, les perceptions sévères des enseignants à l'égard de ces deux formes de plagiat sont aussi liées avec les pratiques des enseignants qui consistent à discuter souvent avec les autres enseignants et la direction de leur école de la mise en place de règles et de pratiques institutionnelles harmonisées. Ainsi, il semblerait que ces formes de plagiat préoccupent suffisamment les enseignants de français pour les pousser à enseigner à leurs élèves ce qu'est le plagiat et à discuter de la problématique avec l'équipe-école, afin de trouver des solutions pour endiguer le phénomène.

Finalement, plus les enseignants perçoivent gravement la grande majorité des actes de plagiat, et plus ils disent préciser fréquemment aux élèves ce qui est permis et ce qui ne l'est pas par rapport à l'utilisation des sources documentaires dans les travaux qu'ils demandent.

5.5.2 Résultats des corrélations indépendantes

Les corrélations dites « indépendantes » sont des corrélations entre une perception et une pratique spécifique et qu'il est impossible d'associer aux grandes tendances d'interprétation présentées dans la section précédente.

Ces corrélations ont été présentées dans le chapitre d'analyse des résultats, mais l'interprétation de chacune de ces corrélations serait trop longue à faire et elle n'apporterait rien de plus à la présente recherche, car il s'agit davantage de relations anecdotiques isolées, que de relations qui s'inscrivent dans un ensemble d'autres relations formant un tout cohérent et qui permet de mettre en lumière une tendance dans les relations entre les perceptions et les pratiques. C'est la raison pour laquelle ces relations anecdotiques ne sont pas abordées dans ce chapitre d'interprétation.

Plusieurs explications possibles peuvent être proposées pour l'existence des corrélations indépendantes. Tout d'abord, il se peut que ces résultats soient dus au fait que les pratiques des enseignants ne proviennent pas d'une réflexion et d'une connaissance articulée du phénomène du plagiat, et que leurs pratiques soient davantage « inspirées » d'actes ou de comportements spécifiques de leurs élèves qui les préoccupent. Ces résultats pourraient aussi être dus à un effet possible du questionnaire qui aurait amené les enseignants à réfléchir pour une première fois de manière approfondie à la problématique du plagiat scolaire, et puisqu'ils n'ont qu'une conception limitée du phénomène, leurs réponses laissent supposer une vision peu

structurée du plagiat et de ses diverses composantes. Cela aurait alors un impact sur les pratiques qui seraient basées sur des connaissances partielles et sur ce que les enseignants croient nécessaire de faire sur le moment, plutôt que sur une réflexion profonde et sur une formation spécifique sur le plagiat et l'utilisation des sources documentaires à laquelle, comme les résultats l'ont démontré, peu d'enseignants ont assisté. D'autres recherches seraient nécessaires pour vérifier le maintien dans le temps de telles relations ou approfondir la compréhension de ce qu'elles peuvent suggérer.

5.5.3 Résultats incohérents

Lors du traitement des résultats, plusieurs résultats se sont avérés difficiles, voire impossibles à interpréter, puisqu'ils faisaient ressortir des relations incohérentes entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français à l'égard du plagiat. Ces résultats, bien que significatifs, soulèvent bon nombre de questions quant aux relations observées entre les deux variables. Voici quelques exemples de ces résultats incohérents.

L'une de ces corrélations suggère que les enseignants qui croient qu'il est de la responsabilité des élèves de s'informer par eux-mêmes de ce qui constitue une forme de plagiat enseigneront plus fréquemment à leurs élèves quelle est la façon adéquate de citer les informations qu'ils auront trouvée sur Internet. Ce résultat est surprenant, car les autres résultats indiquaient que les enseignants qui renvoient la responsabilité aux élèves concernant ce qui touche le plagiat ont recours moins fréquemment à des pratiques enseignantes de prévention alors que cette pratique spécifique constitue une forme de prévention, mais seulement à l'égard des sources sur Internet.

Les résultats ont permis de révéler que la majorité des relations « incohérentes » entre les perceptions et les pratiques impliquent les perceptions relatives à l'impact des facteurs sociodémographiques (âge, genre, langue et culture d'origine) pouvant influencer la compréhension qu'à une personne du plagiat. Par exemple, plus les enseignants sont d'accord que la culture d'origine influence la compréhension de ce qu'est le plagiat, et moins ils auront recours aux pratiques enseignantes suivantes : 1- enseigner aux élèves ce qui concerne la paraphrase; 2- demander aux élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire concernant l'utilisation des sources documentaires; 3- donner aux élèves de modèles de référencement de sources documentaires; 4- demander à un élève plagiaire de refaire son travail. Il s'agit d'une relation dont il semble impossible de tirer ou d'interpréter un sens.

Les coefficients significatifs pour la langue d'origine suggèrent des relations qui sont tout aussi difficiles à comprendre. En effet, plus les enseignants croient que la langue d'origine peut influencer la compréhension du plagiat et moins ils seront portés à interroger les élèves sur leurs connaissances antérieures sur le plagiat. Ils enseigneront aussi moins fréquemment aux élèves quelles sont les différentes formes de plagiat.

Toutes ces relations entre les perceptions et les pratiques ont peu de sens. En fait, elles suggèrent que pour certains énoncés, les perceptions recueillies allaient à l'encontre des pratiques rapportées. C'est comme si les enseignants avaient certaines perceptions et que leurs pratiques étaient contraire à ces idées qu'ils avaient par rapport à certains phénomènes liés au plagiat. Ces résultats s'expliquent peut-être par la confusion qui entoure la notion de plagiat pour un grand nombre d'enseignants et qui ont des pratiques qui varient en fonction des situations ou des contextes dans lesquels ils se trouvent, sans avoir défini clairement une ligne personnelle de conduite.

Finalement, la gravité avec laquelle les enseignants perçoivent certains actes de plagiat, tels que l'utilisation de statistiques ou de graphiques provenant d'un livre ou

d'Internet, ou encore de remettre une production en la faisant passer pour sienne alors qu'elle a été produite par plusieurs, est liée de manière inversement proportionnelle à la fréquence avec laquelle ils ne feront aucune intervention s'ils constatent un cas de plagiat de ces types. Ces résultats suggèrent que le manque de prise au sérieux de ces formes de plagiat peut entraîner, chez les enseignants de français, une augmentation du désir de sanctionner, ce qui n'a que peu de sens.

Ces résultats incohérents font ressortir la nécessité d'approfondir la compréhension des relations entre les perceptions et les pratiques des enseignants à l'égard du plagiat. L'utilisation d'approches qualitatives utilisant des entrevues individuelles permettrait de recueillir les propos des enseignants à l'égard de leur perception et de leur pratique et aiderait probablement à mieux comprendre ces corrélations improbables.

CONCLUSION

Le plagiat n'est pas un phénomène récent, mais il tend à prendre de l'ampleur d'année en année dans le système scolaire, et ce, aussi bien au Québec qu'ailleurs dans le monde. Cette augmentation constante des cas de plagiat est largement due à l'arrivée d'Internet et des TIC auxquels les élèves ont recours pour rechercher de l'information pour réaliser les travaux scolaires qui leur sont demandés. La facilité d'accès à ces sources d'information, la possibilité de faire du « copier-coller », la croyance que ce qui se trouve sur Internet appartient à tous; tout cela contribue à accroître les cas de plagiat liés à l'utilisation des TIC. Bien qu'on retrouve des cas de plagiat au cégep et à l'université, c'est véritablement au secondaire que les cas de plagiat sont les plus fréquents et les plus nombreux. Selon différentes études, telles que celles de Granitz et Loewy (2006) et Guilbert et Michaut (2011), c'est environ la moitié des élèves du secondaire qui auraient déjà plagié dans le cadre d'un travail scolaire. Le plagiat est donc un problème important pour les directions d'écoles et pour les enseignants du secondaire et, comme le suggèrent plusieurs auteurs (Lanthrop et Foss, 2000; Hall, 2005; CEST, 2005b), ce phénomène tend à nuire à l'ensemble du système éducatif. Bien que les établissements d'enseignement ont généralement recours à une approche dissuasive basée sur la détection des cas de plagiat et l'application de sanctions, il n'en reste pas moins que ce sont les enseignants qui sont les premiers concernés par les cas de plagiat chez leurs élèves. Aussi, les perceptions qu'entretiennent les enseignants à l'égard du plagiat s'avèrent des plus importantes puisque, règle générale, les perceptions influencent les pratiques d'une personne. Ainsi, il convenait de se questionner sur les liens pouvant exister entre les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français à l'égard du plagiat chez leurs élèves du secondaire, car elles auront un impact sur la manière dont les élèves percevront à leur tour ce phénomène (Broeckleman-Post, 2008).

Le but de la recherche était donc d'observer s'il existait des relations significatives entre les perceptions et les pratiques enseignantes, et de décrire les liens possibles entre ces deux variables, tout en vérifiant si certains éléments sociodémographiques des enseignants, tel que l'âge, l'expérience en enseignement, le cycle où ils enseignent, leur expérience dans la gestion de cas de plagiat scolaire et leur niveau de scolarité, peuvent influencer les perceptions et les pratiques enseignantes liées au phénomène du plagiat.

Pour répondre à ces questions, un cadre théorique a été élaboré. La vaste recension des écrits effectuée a permis de constater l'absence de recherche et de données relatives à la façon dont les enseignants de français langue première au secondaire perçoivent le plagiat et les pratiques enseignantes qui sont liées à ce phénomène. Dans un premier temps, il importait de clarifier ce qu'était le plagiat, et quelles en étaient les différentes formes, car comme tout ce qui touche le plagiat, il n'existe aucune typologie unique universelle des diverses formes de plagiat, ni aucune définition claire qui permet de circonscrire l'ensemble du phénomène. Ce faisant, il a donc été nécessaire de concevoir une définition conceptuelle du plagiat. Aussi, le plagiat fut défini comme étant : *un acte compris dans un contexte culturel et linguistique donné pouvant être commis de manière intentionnelle, non intentionnelle ou par inadvertance, et qui consiste à utiliser en partie ou en totalité, une production ou une idée produite par une personne pouvant être soi-même ou autrui, et ce, sans en indiquer la source*. Il fut aussi nécessaire d'établir les formes de plagiat qui seraient retenues pour le projet de recherche. La notion d'intentionnalité, ainsi que les facteurs sociodémographiques pouvant influencer la compréhension qu'a un individu du plagiat ont aussi été abordés. Dans un deuxième temps, la relation entre les notions de « perceptions » et de « pratiques » a été établie, et le concept de « pratiques enseignantes » a été défini.

Cette recherche, qui est de type corrélationnel descriptive, a permis de mettre en lumière des relations réciproques entre deux variables que sont les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français à l'égard du plagiat. La collecte de données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire en ligne auprès des enseignants de français langue première des établissements d'enseignement privés du Québec. Au total, 97 enseignants ont participé à la recherche. Les résultats obtenus ont permis de dresser un portrait assez élaboré d'un aspect du phénomène du plagiat qui n'avait jamais été étudié auparavant.

La recherche a permis de faire plusieurs constats importants. Elle a mis en lumière que les enseignants de français qui considèrent que la responsabilité de former les élèves au niveau du plagiat revient à tous les enseignants, et non pas spécifiquement aux enseignants de français, ou aux élèves eux-mêmes, sont plus enclins à mettre en place des pratiques enseignantes visant à enseigner aux élèves les différents éléments qui composent le phénomène du plagiat, en plus de mettre en place des mesures visant à prévenir les cas de plagiat chez leurs élèves. Ces enseignants auront aussi des pratiques de sanction plus souples en ayant davantage recours au simple avertissement ou encore à la pénalité à la note finale, plutôt qu'à la reprise complète du travail ou à l'échec. Inversement, ceux qui croient que la responsabilité appartient aux élèves sont moins susceptibles d'avoir recours à des pratiques de formation et de prévention auprès des élèves, mais ils auront des pratiques de sanctions beaucoup plus sévères.

Ensuite, une proportion importante des enseignants de français au secondaire mentionne n'avoir jamais reçu de formation spécifique sur le plagiat ou sur l'utilisation des sources documentaires. Pourtant, ces derniers sont au premier plan pour constater l'ampleur du phénomène, et ils sont aussi sur la première ligne pour prévenir et lutter contre le plagiat scolaire. Le *Programme de formation à l'école québécoise* (MELS, 2009) indique que les enseignants de français langue première

ont un rôle à jouer dans la formation des élèves en ce qui concerne le discours rapporté direct et indirect, et au référencement des sources. Toutefois, aucune précision n'est donnée sur le contenu à enseigner, ni sur ce que le ministère considère comme étant une forme de plagiat. Ainsi, il est laissé à chaque enseignant de déterminer, dans ses pratiques enseignantes, ce qu'il considère comme du plagiat, quelle définition il donne du phénomène, quelle norme de référencement il veut utiliser, et ce qu'il veut enseigner à ses élèves à ce sujet. Les résultats obtenus ont donc permis de démontrer une très grande disparité entre les enseignants sur une part importante des aspects qui concernent le plagiat, probablement due au manque de formation des enseignants sur le sujet, au niveau des perceptions des enseignants à l'égard des diverses composantes du phénomène du plagiat (intentionnalité, facteurs sociodémographiques influents, responsabilités des élèves, etc.), ainsi que pour les pratiques enseignantes de prévention et de sanctions.

Aussi, une majorité des enseignants de français au secondaire croit que les élèves devraient avoir appris ce qu'est le plagiat et comment citer adéquatement leurs sources documentaires avant d'arriver au secondaire. Cela signifie que les enseignants renvoient, en partie, la responsabilité d'enseigner ces savoirs aux enseignants du primaire. Or, bien qu'il soit indiqué dans le *Programme de formation à l'école québécoise; éducation préscolaire et enseignement primaire* (MELS, 2006) qu'à la fin du troisième cycle du primaire, les élèves devraient être en mesure de savoir citer leurs références, il convient de se demander si cela est véritablement enseigné aux élèves de 5^e et 6^e année, et aussi si les enseignants du primaire sont au courant qu'ils doivent enseigner ces savoirs.

Par ailleurs, plus des enseignants de français ont à gérer des cas de plagiat chez leurs élèves, et plus ils comprennent l'importance de leur rôle dans l'enseignement des éléments nécessaires à la formation et la prévention à l'égard du plagiat. Ils semblent plus compréhensifs à l'égard de facteurs comme l'intentionnalité et le niveau scolaire

de l'élève pouvant influencer les comportements d'élèves plagiaires. Toutefois, ces mêmes enseignants confrontés à des cas fréquents de plagiat scolaire délaisseront peu à peu le recours à une approche institutionnelle pour mettre en place des mesures plus individuelles. Cela peut alors créer une rupture avec l'approche concertée et alimenter, du même coup, la confusion dans les méthodes à adopter pour lutter efficacement contre le plagiat scolaire.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche ont aussi permis de faire ressortir certaines incohérences dans les liens pouvant exister entre certaines perceptions et certaines pratiques déclarées. Bien que significatives au plan statistique, ces relations ne font, dans les faits, aucun sens. Toutefois, elles suggèrent l'existence d'une certaine confusion chez les enseignants entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils font. C'est comme si, dans certains cas, leurs pratiques n'étaient pas guidées par des connaissances, des règles spécifiques ou une position personnelle ferme, mais plutôt improvisées à la lumière de la situation qui se présente et à laquelle il faut réagir.

Plusieurs limites viennent réduire la portée des résultats obtenus. La première limite est l'utilisation d'un questionnaire en ligne, plutôt qu'un questionnaire papier. En effet, ainsi qu'il a été indiqué précédemment, les personnes qui ont répondu aux questionnaires en ligne ont généralement un intérêt particulier à l'égard du sujet de la recherche que ceux qui n'ont pas répondu n'ont peut-être pas. Toutefois, ce choix est justifié par le fait que l'utilisation du questionnaire en ligne s'avère moins onéreuse et permet de rejoindre un plus grand nombre de répondants. De plus, le questionnaire en ligne permet d'exiger une réponse obligatoire à toutes les questions, réduisant ainsi les biais possibles liés à l'omission de certaines réponses par les répondants.

Une autre limite de la recherche est liée à l'utilisation d'un échantillon par volontaires. Premièrement, selon Valois et al. (2000), l'absence de sélection aléatoire des participants ne peut garantir la représentativité de l'échantillon investigué. Ainsi que l'indiquent les chercheurs, « le problème de cette façon de procéder tient à ce que

l'on ignore jusqu'à quel point les volontaires se comportent de la même façon que ceux qui appartiennent à la population visée, mais qui n'acceptent pas de participer » (p.123). Deuxièmement, comme le rappelle Statistique Canada (2013), lors de recherche avec des participants volontaires, ce sont majoritairement les gens qui sont intéressés à la problématique, ou qui se sentent concernés, qui ont tendance à y répondre.

L'originalité des données et des résultats obtenus ici font toutefois ressortir le besoin d'approfondir la compréhension des perceptions et des pratiques liées au plagiat, parce que plusieurs résultats ont soulevé des questions plutôt que des réponses. Dans le cadre de recherches ultérieures, il serait intéressant de mener une recherche visant à comprendre pourquoi des enseignants considèrent comme étant plus grave les formes de plagiat liées au texte, comparativement aux formes de plagiat se rapportant à d'autres formes de production tels que des images, des tableaux ou encore des statistiques. En effet, les données obtenues démontrent que certains facteurs, tels que l'âge ou le niveau de scolarité, influencent la perception de la gravité des formes de plagiat liées au texte, et celles liées aux autres formes de productions. Toutefois, les raisons expliquant ces perceptions ne sont pas connues. Aussi, comme une majorité des enseignants de français croient que la responsabilité à l'égard du plagiat chez les élèves incombe à tous les enseignants d'une école, et non seulement aux enseignants de français, il pourrait être intéressant de mener une recherche semblable sur les perceptions et les pratiques à l'égard du plagiat chez les enseignants des autres disciplines du secondaire, afin de comparer les résultats à ceux obtenus au cours de la présente recherche. Une autre piste de recherche intéressante pour donner suite au projet serait de mener l'étude auprès des enseignants du troisième cycle du primaire puisque, comme cela a été mentionné à plusieurs reprises, la formation à l'utilisation adéquate des sources documentaires devrait se faire en 5^e et 6^e année du primaire. Finalement, il pourrait aussi être pertinent d'approfondir la compréhension des relations entre les perceptions et les pratiques des enseignants à l'égard du plagiat. Le

recours à une approche qualitative basée sur des entrevues permettrait de mieux comprendre certaines des corrélations indépendantes ou certains résultats incohérents qui ont été obtenus dans le cadre de cette recherche.

Pour mettre en place un système éducatif où la prévention du plagiat serait un élément important, il est nécessaire de favoriser le développement du sentiment de responsabilité des enseignants à l'égard du plagiat. Or, comme la recherche l'a démontré, les enseignants de français, bien qu'ils comprennent en majorité que la prévention et la lutte au plagiat ne relèvent pas de la responsabilité des élèves, rejettent cette responsabilité sur les enseignants du primaire, ou encore croient que cette responsabilité appartient à tous les enseignants du secondaire, et non uniquement aux enseignants de français langue première. Le ministère gagnerait donc à préciser clairement à qui revient la responsabilité d'enseigner aux élèves les différents savoirs nécessaires à la compréhension du phénomène du plagiat, ainsi qu'aux bonnes méthodes pour citer adéquatement les sources documentaires. De plus, les résultats obtenus démontrent l'hétérogénéité dans les perceptions à l'égard des différentes formes de plagiat, des moyens de préventions efficaces ainsi que des facteurs sociodémographiques pouvant influencer les perceptions et la compréhension qu'à une personne du plagiat. Ainsi, pour parvenir à mettre en place une approche concertée, le ministère aurait avantage à commencer par définir clairement ce qu'est le plagiat dans ses documents, en plus de spécifier quelle est la place à accorder à l'intervention et à l'éducation à l'égard du plagiat.

Cette recherche a permis de démontrer le manque d'homogénéité dans les pratiques enseignantes à l'égard de la prévention du plagiat, et des sanctions imposées aux élèves dans les cas avérés de plagiat. Cela augmente les risques que les élèves reçoivent une formation incohérente sur le plagiat et la façon de citer leurs sources, car comme le démontrent les résultats obtenus, il y a de grandes probabilités que les différents enseignants qu'ils auront durant leurs études n'abordent pas le phénomène

avec la même définition claire, et les mêmes règles précises, et cela aura un effet sur les perceptions des élèves et leur compréhension à l'égard du plagiat. Il serait donc pertinent que le ministère recommande l'usage de pratiques enseignantes claires et précises concernant le plagiat et l'utilisation adéquate des sources documentaires, afin de réduire la confusion qui règne dans le système éducatif à l'égard de ce phénomène.

Finalement, il importe de souligner l'absence d'accès, pour les enseignants en fonction et en formation, à des formations destinées à les outiller sur ce qu'est le plagiat, sur les différentes facettes et les formes du phénomène, pour qu'ils puissent plus facilement s'en faire une idée claire et être ainsi davantage en mesure d'agir de façon concertée avec leurs collègues et la direction de leur école, afin de prévenir le plagiat chez les élèves au secondaire.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Questionnaire sur les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants de français au secondaire à l'égard du plagiat chez les élèves

CONSIGNES

Ce questionnaire est constitué d'énoncés portant sur différents aspects du phénomène du plagiat. En moyenne, les répondants terminent le questionnaire en 15 minutes. En vous référant à votre expérience professionnelle en enseignement du français langue première au secondaire, indiquez votre réponse à chacun des énoncés du questionnaire en utilisant l'échelle de réponse indiquée.

Il est important de choisir, parmi les quatre choix de réponses (1 à 4), le chiffre qui correspond le mieux à vos perceptions ou à vos pratiques enseignantes à l'égard du plagiat des élèves. Il n'y a évidemment pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Si vous quittez le questionnaire pour ensuite y revenir, il vous faudra recommencer depuis le début, car aucune information ne sera conservée.

Veuillez ne compléter ce questionnaire qu'une seule fois.

EN VOUS RÉFÉRANT À VOTRE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET À VOS CONNAISSANCES À L'ÉGARD DU PLAGIAT CHEZ LES ÉLÈVES, INDIQUEZ LA FRÉQUENCE D'OCCURRENCE DE CHAQUE COMPORTEMENT INDIQUÉ.

	1	2	3	4
	Jamais ▼	Parfois ▼	Souvent ▼	Toujours ▼
1. Lorsqu'un élève plagie, il le fait intentionnellement.	☐	☐	☐	☐
2. Lorsqu'un élève plagie, cela est dû à une méconnaissance des différentes formes de plagiat.	☐	☐	☐	☐
3. Lorsqu'un élève plagie, cela est dû au fait qu'il croit sincèrement être l'auteur/créateur de ce qui fait l'objet du plagiat.	☐	☐	☐	☐

EN VOUS RÉFÉRANT À VOTRE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET VOS CONNAISSANCES À L'ÉGARD DU PLAGIAT CHEZ LES ÉLÈVES, INDIQUEZ JUSQU'À QUEL POINT VOUS ÊTES EN ACCORD OU EN DÉSACCORD AVEC LES ÉNONCÉS QUI SUIVENT.

	1	2	3	4
	Fortement en désaccord ▼	Plutôt en désaccord ▼	Plutôt en accord ▼	Fortement en accord ▼
4. Il est de la responsabilité de l'élève de s'informer de ce qui constitue du plagiat.	☐	☐	☐	☐
5. Les élèves devraient citer leurs sources adéquatement, peu importe le niveau d'étude.	☐	☐	☐	☐
6. Les élèves devraient savoir comment utiliser l'information provenant d'internet sans se mettre en situation de plagiat.	☐	☐	☐	☐
7. Dès le début de leur secondaire, les élèves devraient avoir pris connaissance des règles de l'école en matière de plagiat.	☐	☐	☐	☐
8. À leur arrivée au secondaire, les élèves devraient savoir ce qu'est le plagiat.	☐	☐	☐	☐

EN VOUS RÉFÉRANT À VOTRE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET VOS CONNAISSANCES À L'ÉGARD DU PLAGIAT CHEZ LES ÉLÈVES, INDIQUEZ JUSQU'À QUEL POINT VOUS ÊTES EN ACCORD OU EN DÉSACCORD AVEC LES ÉNONCÉS QUI SUIVENT.

	1	2	3	4
	Fortement en désaccord ▼	Plutôt en désaccord ▼	Plutôt en accord ▼	Fortement en accord ▼
9. Il est de la responsabilité des enseignants de français langue première de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat.	☐	☐	☐	☐
10. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qui constitue du plagiat.	☐	☐	☐	☐
11. Il est de la responsabilité des enseignants de français langue première de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires.	☐	☐	☐	☐
12. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école de s'assurer que les élèves sachent comment citer adéquatement leurs sources documentaires.	☐	☐	☐	☐
13. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'utiliser la même méthode de référencement des sources documentaires.	☐	☐	☐	☐
14. Il est de la responsabilité de tous les enseignants d'une même école d'adopter des pratiques communes pour lutter contre le plagiat.	☐	☐	☐	☐
15. Il est de la responsabilité des enseignants de mettre en place des mesures d'évaluation qui réduisent les risques de plagiat chez les élèves.	☐	☐	☐	☐

EN VOUS RÉFÉRANT À VOTRE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET À VOS CONNAISSANCES À L'ÉGARD DU PLAGIAT CHEZ LES ÉLÈVES, INDIQUEZ JUSQU'À QUEL POINT VOUS ÊTES EN ACCORD OU EN DÉSACCORD AVEC LES ÉNONCÉS QUI SUIVENT.

	1	2	3	4
	Fortement en désaccord ▼	Plutôt en désaccord ▼	Plutôt en accord ▼	Fortement en accord ▼
16. La culture d'origine d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat	☐	☐	☐	☐
17. La langue d'origine d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat	☐	☐	☐	☐
18. L' âge d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat	☐	☐	☐	☐
19. Le genre d'un individu peut influencer ses perceptions et sa compréhension de ce qu'est le plagiat	☐	☐	☐	☐

EN VOUS RÉFÉRANT À VOTRE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET À VOS CONNAISSANCES À L'ÉGARD DU PLAGIAT CHEZ LES ÉLÈVES, INDIQUEZ JUSQU'À QUEL POINT VOUS ÊTES EN ACCORD OU EN DÉSACCORD AVEC LE FAIT QUE LES PRATIQUES MENTIONNÉES CI-DESSOUS CONTRIBUENT À DIMINUER LES CAS DE PLAGIAT CHEZ LES ÉLÈVES.

	1	2	3	4
	Fortement en désaccord ▼	Plutôt en désaccord ▼	Plutôt en accord ▼	Fortement en accord ▼
20. L'enseignant demande aux élèves de s'informer par eux-mêmes sur la manière de citer leurs sources.	☐	☐	☐	☐
21. L'enseignant demande aux élèves de s'informer par eux-mêmes sur ce qu'est le plagiat.	☐	☐	☐	☐
22. L'enseignant demande aux élèves de s'informer par eux-mêmes des règles de l'école concernant le plagiat et sur les sanctions encourues s'ils sont pris à plagier.	☐	☐	☐	☐
23. L'enseignant discute avec ses élèves des manières de citer leurs sources.	☐	☐	☐	☐
24. L'enseignant discute avec ses élèves de ce qu'est le plagiat.	☐	☐	☐	☐
25. L'enseignant discute avec les élèves des règles de l'école concernant le plagiat et les sanctions encourues si ces derniers sont pris à plagier.	☐	☐	☐	☐
26. L'enseignant donne des exercices aux élèves pour qu'ils s'exercent à citer des sources.	☐	☐	☐	☐

EN VOUS RÉFÉRANT À VOTRE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET VOS CONNAISSANCES À L'ÉGARD DU PLAGIAT CHEZ LES ÉLÈVES, INDIQUEZ JUSQU'À QUEL POINT VOUS ÊTES EN ACCORD OU EN DÉSACCORD AVEC LES ÉNONCÉS QUI SUIVENT.

	1	2	3	4
	Fortement en désaccord ▼	Plutôt en désaccord ▼	Plutôt en accord ▼	Fortement en accord ▼
27. Les sanctions doivent être adaptées en fonction du niveau de scolarité de l'élève.	☐	☐	☐	☐
28. Les sanctions doivent tenir compte de l'intention de l'élève de plagier.	☐	☐	☐	☐
29. Les sanctions doivent tenir compte des antécédents de plagiat de l'élève	☐	☐	☐	☐
30. L'application rigoureuse des sanctions lors de situations de plagiat a un effet dissuasif auprès des élèves.	☐	☐	☐	☐
31. Tout cas de plagiat nécessite une sanction.	☐	☐	☐	☐
32. La lutte contre le plagiat chez les élèves est difficile.	☐	☐	☐	☐
33. La faiblesse des sanctions contribue à l'augmentation des cas de plagiat.	☐	☐	☐	☐

DANS VOS COURS DE FRANÇAIS, DANS QUELLE MESURE TRAITEZ-VOUS DES ÉLÉMENTS SUIVANTS?

	1	2	3	4
	Pas du tout ▼	Une fois ou deux ▼	Plusieurs fois ▼	Constamment ▼
34. Ce qu'est le plagiat.	☐	☐	☐	☐
35. Les différentes formes de plagiat.	☐	☐	☐	☐
36. Les raisons pour lesquelles il est important de citer ses sources.	☐	☐	☐	☐
37. Les règles d'utilisation du discours rapporté direct (citation entre guillemets).	☐	☐	☐	☐
38. Les règles d'utilisation du discours rapporté indirect (paraphrase).	☐	☐	☐	☐
39. La méthode à utiliser pour citer adéquatement ses sources.	☐	☐	☐	☐
40. La façon adéquate d'utiliser l'information trouvée sur Internet dans leurs travaux.	☐	☐	☐	☐
41. La différence entre ce qu'il faut citer, et ce qu'il n'est pas nécessaire de citer.	☐	☐	☐	☐
42. Les conséquences encourues si les élèves plagient.	☐	☐	☐	☐

DANS VOTRE PRATIQUE ENSEIGNANTE, EN GÉNÉRAL :

	1	2	3	4
	Jamais ▼	Une fois ▼	Quelques fois ▼	Souvent ▼
43. Discutez-vous avec les autres enseignants de votre école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat?	☐	☐	☐	☐
44. Discutez-vous avec la direction de votre école des moyens à prendre pour adopter une stratégie institutionnelle de lutte au plagiat?	☐	☐	☐	☐
45. Discutez-vous avec les autres enseignants ou la direction de votre école pour adopter des règles communes pour le référencement des sources documentaires?	☐	☐	☐	☐
46. Demandez-vous aux élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne le plagiat?	☐	☐	☐	☐
47. Demandez-vous aux élèves ce qu'ils ont appris antérieurement dans leur parcours scolaire en ce qui concerne l'utilisation des sources documentaires?	☐	☐	☐	☐
48. Est-ce que vous vous assurez que vos sources soient correctement citées dans tous vos documents de classes (recueil de textes, notes de cours, PowerPoint, etc.)?	☐	☐	☐	☐
49. Est-ce que vous vous assurez que les élèves aient accès à des modèles adéquats de référencement des sources documentaires?	☐	☐	☐	☐
50. Précisez-vous aux élèves ce qui est permis et ce qui n'est pas permis par rapport à l'utilisation des sources documentaires pour les travaux que vous demandez?	☐	☐	☐	☐
51. Encouragez-vous les élèves à faire une utilisation adéquate des sources documentaires?	☐	☐	☐	☐

	Oui ▼	Non ▼
52. Outre celles indiquées dans la section précédente, avez-vous recours à d'autres pratiques enseignantes en lien avec la prévention du plagiat chez vos élèves?	☐	☐

53. Si oui, veuillez indiquer laquelle :				
54. Indiquez la fréquence de cette pratique	Jamais ▼	Une fois ▼	Quelques fois ▼	Souvent ▼
	☐	☐	☐	☐

	Oui ▼	Non ▼
55. Avez-vous déjà identifié une situation de plagiat chez vos élèves au cours des cinq dernières années?	☐	☐

	1 ▼	2 ▼	3 ▼	4 ▼
	1 à 5 fois ▼	6 à 10 fois ▼	11 à 15 fois ▼	16 fois et plus ▼
56. [Si oui à la question 54] indiquez le nombre de fois	☐	☐	☐	☐

EN VOUS RÉFÉRANT À VOTRE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE, INDIQUEZ LA FRÉQUENCE D'OCCURRENCE À LAQUELLE VOUS AVEZ IMPOSÉ LES SANCTIONS SUIVANTES APRÈS AVOIR IDENTIFIÉ DES SITUATIONS DE PLAGIAT CHEZ DES ÉLÈVES.

	1 ▼	2 ▼	3 ▼	4 ▼
	Jamais ▼	Une fois ▼	Quelques fois ▼	Souvent ▼
57. L'élève a dû corriger son travail en indiquant les sources documentaires nécessaires.	☐	☐	☐	☐
58. L'élève a dû refaire un nouveau travail.	☐	☐	☐	☐
59. L'élève a reçu une pénalité à la note de son travail, mais n'a pas eu d'échec.	☐	☐	☐	☐
60. L'élève a reçu la note « échec » pour son travail.	☐	☐	☐	☐
61. L'élève a reçu un simple avertissement.	☐	☐	☐	☐
62. Il n'y a eu aucune intervention de votre part.	☐	☐	☐	☐
63. Autre.				

EN CONSIDÉRANT LES DIFFÉRENTES FORMES DE PLAGIAT SUIVANTES, INDIQUEZ QUEL EST, SELON VOUS, LE DEGRÉ DE GRAVITÉ DE CHACUNE

	1	2	3	4
	Pas grave du tout ▼	Peu grave ▼	Moyennement grave ▼	Très grave ▼
64. Acheter un travail déjà fait sur Internet et le remettre en le faisant passer pour sien.	☐	☐	☐	☐
65. Utiliser des statistiques, des graphiques, des tableaux ou des figures provenant d'un livre ou d'Internet sans indiquer la source	☐	☐	☐	☐
66. Utiliser, dans un travail, les propos d'un auteur, mais en changeant les mots, et ce sans en indiquer la source.	☐	☐	☐	☐
67. Demander à une autre personne d'écrire un travail scolaire à sa place	☐	☐	☐	☐
68. Remettre une production en la faisant passer pour sienne alors qu'elle a été produite par plusieurs	☐	☐	☐	☐
69. Utiliser un ou plusieurs paragraphes d'un article trouvé sur Internet sans en indiquer la source.	☐	☐	☐	☐
70. Traduire une portion de texte en français rédigé en anglais et l'insérer dans un travail sans indiquer la source	☐	☐	☐	☐
71. Prendre une partie d'un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours et l'insérer tel quel dans un autre travail sans en indiquer la source.	☐	☐	☐	☐
72. Utiliser dans un travail une portion de texte provenant d'un livre, allant de quelques lignes à plusieurs paragraphes, sans en indiquer la source.	☐	☐	☐	☐
73. Utiliser une idée que quelqu'un d'autre a déjà identifiée comme sienne et se l'approprier sans en identifier la source	☐	☐	☐	☐
74. Utiliser une image provenant d'Internet sans indiquer la source	☐	☐	☐	☐
75. Remettre un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours en le faisant passer pour une création originale.	☐	☐	☐	☐

Pour terminer, veuillez répondre aux questions qui suivent

76. À quel genre vous identifiez-vous ?

☐ Féminin

☐ Masculin

77. Quel est votre âge ?

78. Dernier grade universitaire obtenu (bac / maîtrise / doctorat)?

79. Comment se répartit votre enseignement en français langue première dans les différents niveaux?
Secondaire 1(%); Secondaire 2 (__%);Secondaire 3 (__%);Secondaire 4 (__%);Secondaire 5 (__%)

80. Nombre d'années d'expérience en enseignement du français au secondaire?

81. Les connaissances que vous avez sur le plagiat vous proviennent principalement de (choisir une seule réponse)

- ✓ Les règlements de l'école où j'enseigne
- ✓ Ma formation académique
- ✓ Ma propre compréhension du concept de plagiat issue de mes expériences
- ✓ Mes lectures personnelles sur le sujet
- ✓ Une formation suivie à l'école ou dans un colloque ou un congrès
- ✓ Autre : _____

Merci de votre participation !

ANNEXE B

GRILLE DES ÉNONCÉS SUR LA GRAVITÉ PERÇUE DES DIFFÉRENTES FORMES DE PLAGIAT

Questions	Catégorie
1. Acheter un travail déjà fait sur l'Internet et le remettre en le faisant passer pour sien.	L'utilisation partielle ou complète d'une production
2. Utiliser un ou plusieurs paragraphes d'un article trouvé sur l'Internet sans en indiquer la source.	
3. Utiliser des statistiques, des graphiques, des tableaux ou des figures provenant d'un livre ou d'Internet sans indiquer la source	
4. Utiliser dans un travail une portion de texte provenant d'un livre, allant de quelques lignes à plusieurs paragraphes, sans en indiquer la source.	
5. Demander à une autre personne d'écrire un travail scolaire à sa place	
6. Utiliser une image provenant d'Internet sans indiquer la source	
7. Utiliser, dans un travail, les propos d'un auteur, mais en changeant les mots, et ce sans en indiquer la source.	La paraphrase de textes et d'idées
8. Utiliser une idée que quelqu'un d'autre a déjà identifiée comme sienne et se l'approprier sans en identifier la source	
9. Traduire une portion de texte en français et l'insérer dans un travail sans indiquer la source	
10. Remettre une production en la faisant passer pour sienne alors qu'elle a été produite par plusieurs	Collusion
11. Prendre une partie d'un travail déjà réalisé dans le cadre d'un cours et l'insérer tel quel dans un autre travail sans en indiquer la source.	L'autoplagiat
12. Remettre un travail déjà réalisé dans le cadre d'un autre cours en le faisant passer pour une création originale.	

ANNEXE C

COURRIEL EXPLICATIF À L'INTENTION DU COORDONNATEUR DES SERVICES À L'ENSEIGNEMENT DE LA FEEP

Monsieur Brodeur,

Comme vous le savez, le plagiat constitue un phénomène répandu chez les élèves du secondaire et le nombre de cas de plagiat auxquels les enseignants et les directions d'établissements d'enseignement sont confrontés ne cesse d'augmenter chaque année.

Dans le cadre de ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, j'effectue une recherche portant sur les perceptions et les pratiques déclarées d'enseignants de français langue première au secondaire à l'égard du plagiat chez les élèves au Québec. Cette étude vise, dans un premier temps, à mieux comprendre la façon dont les enseignants de français perçoivent le plagiat sur différents aspects du phénomène ainsi que sur les pratiques qu'ils mettent en place, afin de prévenir ou de sanctionner les cas de plagiat chez les élèves au secondaire. Dans un deuxième temps, cette recherche vise à vérifier l'existence de liens entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques à l'égard du plagiat. Ces analyses seront effectuées en tenant compte de certains facteurs sociodémographiques.

Cette recherche s'intéresse aux enseignants de français langue première au secondaire, car ils sont les premiers concernés par ce phénomène puisque le recours aux discours rapportés directs et indirects, qui sont au cœur de la problématique du plagiat, fait partie intégrante des compétences que l'élève sera amené à maîtriser durant ses cours de français.

Cette recherche a obtenu l'approbation éthique du Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPE) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM.

Les enseignants sollicités pourront répondre au questionnaire librement sans aucune obligation. La participation à cette étude est complètement anonyme, et les données recueillies demeureront confidentielles. Afin de respecter le fonctionnement administratif de la Fédération des établissements d'enseignement privés, je vous transmets une copie des documents suivants pour approbation : le formulaire de consentement des participants, le questionnaire, la lettre d'information destinée aux directions des services pédagogiques des écoles secondaires de la FEEP, ainsi que la lettre d'invitation à participer au projet de recherche pour les enseignants.

Si le tout est conforme à vos exigences, vous serait-il possible de transmettre les documents ci-joints aux DSP des écoles secondaires membres de la FEEP avant le 1^{er} novembre 2016, afin que les DSP puissent en prendre connaissance et ensuite transmettre l'invitation à leurs enseignants de français langue première de leur école?

Afin d'obtenir des données les plus représentatives possible, il est important que le plus grand nombre d'enseignants de français répondent au questionnaire en ligne. Pour ce faire, il sera nécessaire d'effectuer deux relances auprès des DSP dans les semaines suivant l'envoi initial, afin qu'elles puissent à leur tour transmettre le rappel à leurs enseignants de français langue première. Voici les deux dates proposées pour le rappel : 21 novembre et 12 décembre 2016. Je vous recontacterai quelques jours avant pour un rappel. La collecte de données prendra fin le 23 décembre 2016.

Votre implication dans ce projet de recherche est indispensable et est grandement appréciée. Cette dernière permettra d'étudier et d'analyser une facette de la problématique du plagiat chez les élèves au secondaire qui n'a jamais été abordé

jusqu'à maintenant. Cela permettra d'en arriver à une meilleure compréhension du phénomène.

Tel que convenu, une fois la recherche complétée, une présentation des données sera effectuée lors d'une activité du *Cadre 21*. Une copie du mémoire finale vous sera aussi transmise par la suite.

Si vous avez des questions, vous pouvez me les adresser :

Martin Hutchison, étudiant à la maîtrise en éducation (UQAM)

Bureau : 514-987-8579

Cellulaire : 514-294-2900

Courriel : hutchison.martin@uqam.ca

ou les adresser au directeur de la recherche :

Christian Bégin, Ph.D., professeur au département de didactique (UQAM)

Bureau : 514-987-3000 #3849

Courriel : begin.christian@uqam.ca

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

ANNEXE D

CALENDRIER DE TRAVAIL

ÉLÉMENTS	ÉCHÉANCIER
Présentation devant comité scientifique	26 septembre 2016
Dépôt de la demande certificat éthique	4 octobre 2016
Envoi de la lettre au coordonnateur des services pédagogiques de la FEPP et des documents pour approbation	1 ^{er} novembre 2016
Envoi de la lettre aux DSP	8 novembre 2016
Date limite pour l'envoi de la lettre aux enseignant par les DSP	12 novembre 2016
Début de la période de collecte de données	15 novembre 2016
Premier rappel courriel aux DSP	29 novembre 2016
Second rappel courriel aux DSP	13 décembre 2016
Fin de la période de collecte de données	17 décembre 2016
Traitement et analyse des données	Février 2017
Rédaction du mémoire	Mai 2017

ANNEXE E

COURRIEL EXPLICATIF À L'ATTENTION DES DIRECTIONS DES SERVICES PÉDAGOGIQUES

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez, le plagiat constitue un phénomène répandu chez les élèves du secondaire et le nombre de cas de plagiat auxquels les enseignants et les directions d'établissements d'enseignement sont confrontés ne cesse d'augmenter chaque année.

Dans le cadre de ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, j'effectue une recherche portant sur les perceptions et pratiques déclarées d'enseignants de français langue première au secondaire à l'égard du plagiat chez les élèves au Québec. Cette étude vise, dans un premier temps, à mieux comprendre la façon dont les enseignants de français perçoivent le plagiat sur différents aspects du phénomène ainsi que sur les pratiques qu'ils mettent en place, afin de prévenir ou de sanctionner les cas de plagiat chez les élèves au secondaire. Dans un deuxième temps, cette recherche vise à vérifier l'existence de liens entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques à l'égard du plagiat. Ces analyses seront effectuées en tenant compte de certains facteurs sociodémographiques.

Cette recherche s'intéresse aux enseignants de français langue première au secondaire, car ils sont les premiers concernés par ce phénomène puisque le recours aux discours rapportés directs et indirects, qui sont au cœur de la problématique du plagiat, fait partie intégrante des compétences que l'élève sera amené à maîtriser durant ses cours de français.

Cette recherche a obtenu l'approbation éthique du Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPE) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM.

Les enseignants sollicités pourront répondre au questionnaire librement sans aucune obligation. La participation à cette étude est complètement anonyme et les données recueillies demeureront confidentielles. Afin de respecter le fonctionnement administratif de la Fédération des établissements d'enseignement privés, l'invitation pour participer à la recherche a été envoyée aux directions des services pédagogiques des écoles membres de la FEEP par le coordonnateur des services à l'enseignement de la FEEP, M. Normand Brodeur afin que les DSP puissent en prendre connaissance et la transmettre à leur tour aux enseignants de français langue première de leur école. Ce faisant, si vous acceptez de participer à cette recherche, je vous demanderais de bien vouloir transmettre à vos enseignants de français langue première le document que vous trouverez en pièce jointe intitulée *Texte de présentation du projet de recherche à l'intention des enseignants* avant le 4 novembre 2017.

Afin d'obtenir des données les plus représentatives possible, il est important que le plus grand nombre d'enseignants de français répondent au questionnaire en ligne. Pour ce faire, M. Brodeur vous transmettra un rappel de participation à transmettre à vos enseignants les 21 novembre et le 12 décembre 2016. La collecte de données prendra fin le 23 décembre 2016.

Votre participation à cette recherche est indispensable et est grandement appréciée. Elle permettra d'étudier et d'analyser une facette de la problématique du plagiat chez les élèves au secondaire qui n'a jamais été abordé jusqu'à maintenant. Cela permettra d'en arriver à une meilleure compréhension du phénomène. Une fois la recherche complétée, une présentation des données sera effectuée lors d'une activité du *Cadre 21*. Une copie du mémoire finale sera aussi transmise à la FEEP.

Si vous avez des questions, vous pouvez me les adresser :

Martin Hutchison, étudiant à la maîtrise en éducation (UQAM)

Bureau : 514-987-8579

Cellulaire : 514-294-2900

Courriel : hutchison.martin@uqam.ca

ou les adresser au directeur de la recherche :

Christian Bégin, Ph.D., professeur au département de didactique (UQAM)

Bureau : 514-987-3000 #3849

Courriel : begin.christian@uqam.ca

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

ANNEXE F

COURRIEL EXPLICATIF À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez, le plagiat constitue un phénomène répandu chez les élèves du secondaire et le nombre de cas de plagiat auxquels les enseignants et les directions d'établissements d'enseignement sont confrontés ne cesse d'augmenter chaque année.

Dans le cadre de ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, j'effectue une recherche portant sur les perceptions et pratiques déclarées des enseignants de français langue première au secondaire à l'égard du plagiat chez les élèves au Québec. Cette étude vise, dans un premier temps, à mieux comprendre la façon dont les enseignants de français perçoivent le plagiat sur différents aspects du phénomène ainsi que sur les pratiques qu'ils mettent en place afin de prévenir ou de sanctionner les cas de plagiat chez les élèves au secondaire. Dans un deuxième temps, cette recherche vise à vérifier l'existence de liens entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques à l'égard du plagiat. Ces analyses seront effectuées en tenant compte de certains facteurs sociodémographiques.

Notez que cette recherche a obtenu l'approbation éthique du Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPE) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM.

La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Si vous décidez de participer, vous devrez compléter un questionnaire en ligne. La durée requise pour compléter le questionnaire est d'environ 30 minutes.

Votre participation à cette recherche est importante et est grandement appréciée. Cette dernière permettra d'étudier et d'analyser une facette de la problématique du plagiat chez les élèves au secondaire qui n'a jamais été abordé jusqu'à maintenant. Cela permettra d'en arriver à une meilleure compréhension du phénomène.

Pour participer à cette recherche, vous n'avez qu'à cliquer sur l'hyperlien suivant : sondageplagiat2016@surveymonkey.com. La participation à cette étude est complètement anonyme et les données recueillies demeureront confidentielles.

Si vous avez des questions, vous pouvez me les adresser :

Martin Hutchison, étudiant à la maîtrise en éducation (UQAM)
Bureau : 514-987-8579
Cellulaire : 514-294-2900
Courriel : hutchison.martin@uqam.ca

ou les adresser au directeur de la recherche :

Christian Bégin, Ph.D., professeur au département de didactique (UQAM)
Bureau : 514-987-3000 #3849
Courriel : begin.christian@uqam.ca

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

Titre du projet de recherche

Étude corrélationnelle des perceptions et des pratiques déclarées d'enseignants de français langue première à l'égard du plagiat chez les élèves au secondaire au Québec

Description du projet

Cette recherche a pour but de mieux comprendre les liens pouvant exister entre les perceptions des enseignants de français langue première au secondaire à l'égard du plagiat et leurs pratiques. De manière plus spécifique, la recherche s'intéresse aux perceptions de l'enseignant concernant les responsabilités de l'élève et de l'enseignant, la prévention, les sanctions et l'intentionnalité relative au plagiat, ainsi que les pratiques en lien avec la prévention et les sanctions.

Nature et durée de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne qui vous prendra environ XX minutes à compléter. Le questionnaire est composé principalement de questions fermées pour lesquelles vous n'avez qu'à choisir la réponse qui correspond le plus à votre perception ou à votre pratique enseignante. Le questionnaire comporte aussi une série de questions d'ordre sociodémographique.

Avantages pouvant découler de la participation

En participant à cette recherche, vous contribuerez à améliorer la compréhension de la manière dont les enseignants de français au secondaire perçoivent certaines facettes du phénomène complexe du plagiat et de ce qui se fait à ce propos dans les cours de français au secondaire.

Risques et inconvénients pouvant découler de la participation

Outre le temps que vous consacrerez à remplir ce questionnaire, aucun inconvénient n'est anticipé dans le fait de répondre au questionnaire. Il est possible que certaines questions vous amènent à vous interroger sur vos pratiques ou sur les perceptions que

vous aviez jusqu'à maintenant. Ce faisant, cela vous permettra de faire le point sur vos propres perceptions et pratiques à l'égard du plagiat et pourrait être l'occasion d'entamer une réflexion personnelle vis-à-vis ce phénomène.

Retrait de la participation

Étant donné que votre participation au projet de recherche est tout à fait volontaire, vous êtes évidemment libre de refuser d'y participer. Si vous répondez positivement aux deux questions se trouvant à la fin du formulaire de consentement, vous acceptez alors de participer à la recherche, mais vous restez, à tout moment, libre de mettre fin à votre participation en vous déconnectant simplement du questionnaire et en fermant la fenêtre de votre fureteur.

Confidentialité

Afin d'assurer l'anonymat, la confidentialité et le droit à la vie privée des participants, l'utilisation de la plateforme WEB *Survey Monkey* pour la collecte des réponses assure qu'aucune information nominale permettant d'identifier le participant ou son établissement de provenance ne puisse être recueillie et seules les réponses aux questions sont enregistrées. De plus, aucune information ne sera conservée si vous décidez d'interrompre votre participation. Ce faisant, si vous décidez de revenir au questionnaire par la suite, il vous faudra le recommencer depuis le début.

Par ailleurs, étant donné que certains de vos collègues sont aussi susceptibles d'avoir reçu l'invitation de participer à la recherche, il vous est demandé de ne pas discuter du contenu du questionnaire ou de vos réponses avec vos pairs avant la fin de la période de collecte des données, soit le (date), pour éviter de créer un effet possible sur l'orientation des réponses d'autres personnes n'ayant pas encore répondues.

Finalement, seul le chercheur et le directeur de recherche auront accès aux données brutes. Les données seront utilisées dans un projet de maîtrise, et ultérieurement pour la production de matériel scientifique et pédagogique visant à améliorer la compréhension des perceptions et des pratiques à l'égard du phénomène du plagiat des élèves dans le système scolaire au Québec.

Déontologie du projet de recherche

Le projet de recherche a été approuvé par le *Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains* (CERPE) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'UQAM. Si vous avez des questions, vous pouvez me les adresser :

Martin Hutchison, étudiant à la maîtrise en éducation (UQAM)

Bureau : 514-987-8579

Cellulaire : 514-294-2900

Courriel : hutchison.martin@uqam.ca

ou les adresser au directeur de la recherche :

Christian Bégin, Ph.D., professeur au département de didactique (UQAM)

Bureau : 514-987-3000 #3849

Courriel : begin.christian@uqam.ca

Pour toute autre information concernant les règles éthiques du projet ou pour formuler une plainte ou des commentaires à propos de ce projet de recherche, de votre participation ou sur tout autre aspect qui vous préoccupe, n'hésitez pas à contacter Mme Jacinthe Giroux, présidente du CERPE pour la Faculté des sciences de l'éducation par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPE par téléphone au 514-987-3000 #3359 ou par courriel (cerpe3@uqam.ca).

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et je tiens à vous en remercier sincèrement.

Je reconnais avoir lu le présent formulaire et je comprends l'information qui m'a été communiquée pour que je puisse donner un consentement libre et éclairé. Je comprends que ma participation à cette étude est entièrement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps.

OUI NON

Je consens volontairement à participer à cette étude.

OUI NON

RÉFÉRENCES

- Abasi, A.R., Akbari, N. et Graves, B. (2006). Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of second language writing*, 15(2), 102-117. doi: 10.1016/j.jslw.2006.05.001
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(janvier-février0mars), 85-93.
- Amsberry, D. (2009). Deconstructing plagiarism: international students and textual borrowing practices. *The reference librarian*, 51(1), 31-44. doi: 10.1080/02763870903362183
- Anderman, E.M., Griesinger, T. et Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of educational psychology*, 90(1), 84-93. doi: 10.1037/0022-0663.90.1.84
- Anderson, J. (1998). *Plagiarism, copyright, violation and other thefts of intellectual property*. Jefferson : McFarland & Compagny.
- Anderson, M.S. et Steneck, N.H. (2011). The problem of plagiarism. *Urologic oncology: seminars and original investigations*, 29(1), 90-94. doi: 10.1016/j.urolonc.2010.09.013
- Andrews, K.G., Smith, L.A., Henzi, D. et Demps, E. (2007). Faculty and student perceptions of academic integrity at U.S. and canadian dental schools. *Journal of dental education*, 71(8), 1027-1039.
- Ashworth, P., Freewood, M. et Macdonald, R. (2003). The student lifeworld and the meanings of plagiarism. *Journal of phenomenological psychology*, 34(2), 257-278.
- Barry, E. S. (2006). Can paraphrasing practice help students devine plagiarism? *College student journal*, 40(2), 377-384.
- Bennett, K. K., Behrendt, L. S. et Boothby, J. L. (2011). Instructor perceptions of plagiarism: are we finding common ground? *Teaching of psychology*, 38(1), 29-35.

- Bennett, R. (2005). Factors associated with student plagiarism in a post-1992 university. *Assessment & evaluation in higher education*, 30(2), 137-162.
- Bergadaà, M. (2011). *Le plagiat académique: nouveau concept ou phénomène social*. Genève : Université de Genève. Récupéré le 27 juillet 2012 de http://responsable.unige.ch/assets/files/masterplagiat_V3.pdf
- Bergadaà, M. (2014). Épidémiologie universitaire: cas du plagiat. Dans *Science et société: les normes en questions* (p. 189-200). Paris : Actes Sud.
- Biederbeck, M. (2013). Allemagne. Chasseur de plagiat: l'homme qui fait plonger les élites. *Courrier international*, Récupéré le 8 décembre 2013 <http://www.courrierinternational.com/article/2013/02/13/chasseur-de-plagiat-l-homme-qui-fait-plonger-les-elites>
- Bink, M.L., Marsh, R.L., Hicks, J.L. et Howard, J.D. (1999). The credibility of a source influences the rate of unconscious plagiarism. *Memory*, 7(3), 293-308. doi: 10.1080/096582199387931
- Blum, S. (2009). *My word!: Plagiarism and college culture*. Ithaca : Cornell University Press.
- Boivin, M., Alain, M. et Pelletier, L.G. (2000). Les plans de recherche corrélationnels. Dans Vallerand, R. J. et Hess, U. (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 193-222). Boucherville : Gaëtan Morain.
- Borg, E. (2009). Local plagiarisms. *Assessment & evaluation in higher education*, 34(4), 415-426. doi: 10.1080/02602930802075115
- Bouman, K.W. (2009). *A phenomenological investigation of college students' construction and representation of plagiarism*. (Thèse de doctorat). Indiana University of Pennsylvania. Récupéré le 26 juillet 2012 de <http://search.proquest.com/docview/305062449?accountid=14719>.
- Bowers, W.J. (1964). *Students dishonesty and its control in college*. New York : Bureau of applied social research.
- Bradinova, M. (2006). *Exploring students' and university teachers' perceptions of plagiarism*. (Thèse de doctorat). Indiana University of Pennsylvania. Récupéré le 26 juillet 2012 de <http://search.proquest.com/docview/304951897?accountid=14719>.

- Braumoeller, B.F. et Gaines, B.J. (2001). Actions do speak louder than words: deterring plagiarism with use of plagiarism detection software. *Political science and politics*, 34(4), 835-839.
- Bretag, T. et Mahmud, S. (2009). Self-plagiarism or appropriate textual re-use? *Journal of academic ethics*, 7, 193-205.
- Briggs, R. (2002). Shameless! Reconceiving the problem of plagiarism. *Australian universities' review*, 46(1), 19-23.
- Broeckelman-Post, M.A. (2008). Faculty and student classroom influences on academic dishonesty. *IEEE Transactions on education*, 51(2), 206-211.
- Brown, V.J. et Howell, M.E. (2001). The Efficacy of policy statements on plagiarism: do they change students' views? *Research in higher education*, 42(1), 103-118. doi: 10.1023/a:1018720728840
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(Janvier-février-mars), 63-73.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratique enseignantes: une visée des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Buranen, L. (1999). But I wasn't cheating: plagiarism and cross-cultural mythology. Dans Buranen, L. et Roy, A. M. (dir.), *Perspectives on plagiarism and intellectual property in a postmodern world* (p. 63-74). New York : State University of New York press.
- Burkill, S. et Abbey, C. (2004). Avoiding plagiarism. *Journal of geography in higher education*, 28(3), 439-446.
- Carroll, J. (2002). *A handbook for deterring plagiarism in higher education*. Oxford : Oxford centre for staff and learning development.
- CEFRIO. (2009). *Génération C - Les 12-24 ans: moteurs de transformation des organisations*. Québec. Récupéré le 3 juillet 2012 de <http://www.cefrio.qc.ca/projets-recherches-enquetes/numerique-generation/projet-generation-c-12-24-ans-moteur-de-transformation-des-organisations/>

- Chandrasoma, R., Thompson, C. et Pennycook, A. (2004). Beyond plagiarism: transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of language, identity & education*, 3(3), 171-193. doi: 10.1207/s15327701jlie0303_1
- Chao, C.-A., Wilhelm, W.J. et Neureuther, B.D. (2009). A study of electronic detection and pedagogical approaches for reducing plagiarism. *Delta Pi Epsilon journal*, 51(1), 31-42.
- Chen, Y. et Chou, C. (2015). Are We on the Same Page? College students' and faculty's perception of student plagiarism in Taiwan. *Ethics & behavior*, 1-21. doi: 10.1080/10508422.2015.1123630
- Christensen Hughes, J.M. et McCabe, D.L. (2006). Understanding academic misconduct. *The canadian journal of higher education*, 36(1), 49-63. *CBCA Complete*.
- Clegg, S. et Flint, A. (2006). More heat than light: plagiarism in its appearing. *British journal of sociology of education*, 27(3), 373-387.
- Colnerud, G. et Rosander, M. (2009). Academic dishonesty, ethical norms and learning. *Assessment & evaluation in higher education*, 34(5), 505-517. doi: 10.1080/02602930802155263
- Comas-Forgas, R. et Sureda-Negre, J. (2010). Academic plagiarism: explanatory factors from students' perspective. *Journal of academic ethics*, 8(3), 217-232. doi: 10.1007/s10805-010-9121-0
- Commission de l'éthique de la science et de la technologie (2005a). *Le plagiat électronique dans les travaux scolaires, une pratique qui soulève des questions éthiques*. Ste-Foy: Gouvernement du Québec. Récupéré le 5 janvier 2013 de <http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/commissions-jeunesse/2005-plagiat-electronique.html>.
- Commission de l'éthique de la science et de la technologie (2005b). *Le plagiat électronique dans les travaux scolaire: Pour une réflexion éthique*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec. Récupéré le 5 janvier 2013 de <http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/commissions-jeunesse/2005-plagiat-electronique.html>.
- Commission Éthique-plagiat, U.d.G. (2008). *La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants*. Genève : Université de Genève.

- Compton, J. et Pfau, M. (2008). Inoculating against pro-plagiarism justifications: rational and affective strategies. *Journal of applied communication research*, 36(1), 98-119. doi: 10.1080/00909880701799329
- CREPUQ. (2011). *Les logiciels de détection de similitudes: une solution au plagiat électronique?* Récupéré le 5 janvier 2013 de http://www.uqac.ca/plagiat/documents/crepuq_plagiat.pdf
- Dant, D.R. (1986). Plagiarism in high school: a survey. *The english journal*, 75(2), 81-84. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/817898>
- Davis, S.F., Grover, C.A., Becker, A.H. et McGregor, L.N. (1992). Academic dishonesty. *Teaching of psychology*, 19(1), 16-20.
- de Jager, K. et Brown, C. (2010). The tangled web: investigating academics' views of plagiarism at the University of Cape Town. *Studies in higher education*, 35(5), 513-528. doi: 10.1080/03075070903222641
- Dehon, A. et Derobertmasure, A. (2015). Entre pratiques effectives et pratiques déclarées. *Éducation et formation, Juillet 2015*(303), 25-35.
- Devlin, M. et Gray, K. (2007). In their own words: a qualitative study of the reasons australian university students plagiarize. *Higher education research & development*, 26(2), 181-198. doi: 10.1080/07294360701310805
- DeVoss, D. et Rosati, A.C. (2002). "It wasn't me, was it?" Plagiarism and the Web. *Computers and composition*, 19(2), 191-203. doi: 10.1016/s8755-4615(02)00112-3
- Dijksterhuis, A. et van Knippenberg, A. (1998). The relation between perception and behavior, or how to win a game of Trivial pursuit. *journal of personality and social psychology*, 74(4), 865-877.
- Dordoy, A. (2002, Juillet 2002). Cheating and plagiarism: student and staff perceptions at Northumbria. *Educating for the future*. 1-6. Récupéré le 8 janvier 2013 de http://www.ibrarian.net/navon/paper/Author_s___Alan_Dordoy_Title_Cheating_and_Plagiar.pdf?paperid=2004556
- Dowd, S.B. (1992). *Academic integrity: a review and case study*. Birmingham : University of Alabama.

- Dryden, L.M. (1999). A distant mirror or through the looking glass? Plagiarism and intellectual property in japanese education. Dans Buranen, L. et Roy, A. M. (dir.), *Perspectives on plagiarism and intellectual property in a postmodern world* (p. 75-86). New York : State University of New York press.
- Dupuin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Duquet, D. (1993). *L'éthique dans la recherche universitaire : une réalité à gérer*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- East, J. (2010). Judging plagiarism: a problem of morality and convention. *Higher education*, 59(1), 69-83. doi: 10.1007/s10734-009-9234-9
- Elander, J., Pittam, G., Lusher, J., Fox, P. et Payne, N. (2010). Evaluation of an intervention to help students avoid unintentional plagiarism by improving their authorial identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 157-171. doi: 10.1080/02602930802687745
- Elbeck, M. (2009). Exploring the murky waters of self-plagiarism. *Journal for advancement of marketing education*, 14, 41-51.
- Eret, E. et Gokmenoglu, T. (2010). Plagiarism in higher education: a case study with prospective academicians. *Procedia - social and behavioral sciences*, 2(2), 3303-3307. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.505
- Evans, E.D. et Craig, D. (1990). Teacher and student perceptions of academic cheating in middle and senior high schools. *Journal of education research*, 84(1), 44-52.
- Flint, A., Macdonald, R. et Clegg, S. (2004, 28-30 juin 2004). Emotion, practice, and plagiarism: exploring the staff perspective. Prevention, practice, and policies conference. Newcastle.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Francis, B. (2005). *Other people's words: what plagiarism is and how to avoid it*. Berkeley heights : Enslow Publishers.

- Franklyn-Stokes, A. et Newstead, S.E. (1995). Undergraduate cheating: who does what and why? *Studies in higher education*, 20(2), 159-172. doi: 10.1080/03075079512331381673
- Garnica, M. (2010). *Relationship between cognitive load, task complexity, and indicators of plagiarism: Implications for instructional design*. (Thèse de doctorat). Capella University, Minnesota. Récupéré le 11 mars 2013 de <http://search.proquest.com/docview/743820904?accountid=14719>.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Geddes, K.A. (2011). Academic dishonesty among gifted and high-achieving students. *Gifted child today*, 34(2), 50-56.
- Germek, G.P. (2009). Imagine no possessions: librarians, the net-generation student, and the imminent victory of plagiarism. *College & undergraduate libraries*, 16(4), 338-357. doi: 10.1080/10691310903356000
- Gilmore, B. (2008). *Plagiarism : why it happens, how to prevent it*. : Portsmouth, N.H. : Heinemann.
- Gilmore, B. (2009). *Plagiarism: a how-not-to guide for student*. Portsmouth : Heinemann.
- Granitz, N. et Loewy, D. (2007). Applying ethical theories: interpreting and responding to student plagiarism. *Journal of business ethics*, 72(3), 293-306. doi: 10.1007/s10551-006-9171-9
- Gross, E.R. (2011). Clashing values: contemporary views about cheating and plagiarism compared to traditional beliefs and practices. *Education*, 132(2), 435-440.
- Gu, Q. et Brooks, J. (2008). Beyond the accusation of plagiarism. *System*, 36(3), 337-352. doi: 10.1016/j.system.2008.01.004
- Guibert, P. et Michaut, C. (2011). Le plagiat étudiant. *Éducation et société*, 2(28), 149-163.
- Gullifer, J. et Tyson, G.A. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: a focus group study. *Studies in higher education*, 35(4), 463-481. doi: 10.1080/03075070903096508

- Hall, J. (2005). Plagiarism across the curriculum: how academic communities can meet the challenge of the undocumented writer. *Across the disciplines*(2).
- Handa, N. et Power, C. (2005). Land and discover! a case study investigating the cultural context of plagiarism. *Journal of university teaching and learning practice*, 2(3), 64-84.
- Hawley, C.S. (1984). The Thieves of academe: plagiarism in the university system. *Improving college and university teaching*, 32(1), 35-39.
- Hayes, N. et Introna, L.D. (2005). Cultural values, plagiarism, and fairness: when plagiarism gets in the way of learning. *Ethics & behavior*, 15(3), 213-231. doi: 10.1207/s15327019eb1503_2
- Higbee, J.L. et Thomas, P.V. (2002). Student and faculty perceptions of behaviors that constitute cheating. *NASPA Journal*, 40(1), 39-52.
- Honig, B. et Bedi, A. (2012). The fox in the hen house: a critical examination of plagiarism among members of the Academy of management. *Academy of management learning & education*, 11(1), 101-123.
- Howard, R.M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College english*, 57(7), 788-806.
- Howard, R.M. (2000). Sexuality, textuality: the cultural work of plagiarism. *College english*, 62(4), 473-491.
- Howard, R.M. (2002). Don't police plagiarism: just TEACH!. *Education digest*, 67(5), 46.
- Howard, R.M. (2007). Understanding "Internet plagiarism". *Computers and composition*, 24(1), 3-15. doi: 10.1016/j.compcom.2006.12.005
- Hutchison, M. (2014, octobre) *Le plagiat au niveau secondaire et collégial: et si on pouvait y faire quelque?* Communication présentée au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, Sherbrooke, Québec.
- Hutchison, M. (2015, novembre) *Le plagiat: qu'en savons-nous vraiment? Et quel rôle les enseignants de français peuvent-ils jouer pour aider à le prévenir?* Communication présentée au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, Québec, Québec.

- Introna, L.D., Hayes, N., Blair, L. et Wood, E. (2003). *Cultural attitudes towards plagiarism: Developing a better understanding of the needs of students from diverse cultural backgrounds relating to issues of plagiarism*. Lancaster: Lancaster University
- Jean, V. et Lenoir, Y. (2015). Les représentations du curriculum d'enseignement par des enseignants du primaire: le recours au questionnaire d'enquête. Dans Lenoir, Y. et Esquivel, R. (dir.), *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales Tome 1* (p. 123-143) : Groupéditions.
- Jensen, L.A., Arnett, J.J., Feldman, S.S. et Cauffman, E. (2001). It's wrong, but everybody does It: academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 209-228. doi: 10.1006/ceps.2001.1088
- Jones, D.L.R. (2011). Academic dishonesty: are more students cheating? *Business communication quarterly*, 74(2), 141-150. doi: 10.1177/1080569911404059
- Kerkvliet, J. et Sigmund, C.L. (1999). Can we control cheating in the classroom? *Journal of economic education*, 4(Automne), 331-343.
- Kidwell, L.A., Wozniak, K. et Laurel, J.P. (2003). Student reports and faculty perceptions of academic dishonesty. *Teaching business ethics*, 7(3), 205-214. doi: 10.1023/a:1025008818338
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2ème édition). New-York : Guilford Press.
- Kroll, B.M. (1988). How college freshmen view plagiarism. *Written communication*, 5(2), 203-221. doi: 10.1177/0741088388005002005
- Kwong-Kay Wong, K. (2010). *Avoiding plagiarism: write better papers in APA, Chicago et Harvard citation styles*. Bloomington : IUniverse.
- Kwong, T., Hing-Man, N., Kai-Pan, M. et Wong, E. (2010). Students' and faculty's perception of academic integrity in Hong Kong. *Campus-wide information systems*, 27(5), 341-355. doi: doi:10.1108/10650741011087766
- l'éducation, C.s.d. (1993). *L'éthique dans la recherche universitaire: une réalité à gérer*. Sainte-Foy.

- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines (2e édition)*. Laval, Québec : Éditions Études vivantes.
- Landau, J.D., Druen, P.B. et Arcuri, J.A. (2002). Methods for helping students avoid plagiarism. *Teaching of psychology*, 29(2), 112-115. doi: 10.1207/s15328023top2902_06
- Larkham, P.J. et Manns, S. (2002). Plagiarism and its treatment in higher education. *Journal of further and higher education*, 26(4), 339-349. doi: 10.1080/0309877022000021748
- Lathrop, A. et Foss, K. (2000). *Student cheating and plagiarism in the Internet era : a wake-up call*. Englewood: Libraries Unlimited.
- Li, Y. (2015). Academic staff's perspectives upon student plagiarism: a case study at a university in Hong Kong. *Asia pacific journal of Education*, 35(1), 14-26. doi: 10.1080/02188791.2013.835710
- Liddell, J. (2003). A comprehensive definition of plagiarism. *Community and junior college libraries*, 11(3), 43-52. doi: 10.1300/J107v11n03_07
- Lorenzen, M. (2001). The land of confusion? High school student and their use of the World Wide Web for research. *Research strategies*, 18, 151-163.
- Ma, H.J., Lu, E.Y., Turner, S. et Wan, G. (2007). An empirical investigation of digital cheating and plagiarism among middle school students. *American secondary education*, 35(2), 69-82.
- Ma, H.J., Wan, G. et Lu, E.Y. (2008). Digital cheating and plagiarism in schools. *Theory into practice*, 47(3), 197-203. doi: 10.1080/00405840802153809
- Macdonald, R. et Carroll, J. (2006). Plagiarism—a complex issue requiring a holistic institutional approach. *Assessment & evaluation in higher education*, 31(2), 233-245. doi: 10.1080/02602930500262536
- Marsh, R.L. et Landau, J.D. (1995). Item availability in cryptomnesia: assessing its role in 2 paradigms of unconscious plagiarism. *Journal of experimental psychology-learning memory and cognition*, 21(6), 1568-1582. doi: 10.1037//0278-7393.21.6.1568

- Marsh, R.L., Landau, J.D. et Hicks, J.L. (1997). Contributions of inadequate source monitoring to unconscious plagiarism during idea generation. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 23(4), 886-897.
- Marshall, S. et Garry, M. (2005). *How well do students really understand plagiarism?* Dans Gross, H. (dir.). Balance, fidelity, mobility: Proceeding of the 2005 ASCILITE Conference. Brisbane: Queensland University of Technology. Récupéré le 3 mars 2012 de www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/52_Marshall.pdf
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Éducation et profession*(Février 2007), 17-21.
- Mawdsley, R.D. (1985). *Legal aspects of plagiarism*. Topeka : National organization on legal problems of education.
- McCabe, D.L. (2001). Cheating: why students do it and how we can help them stop. *American educator*, 24(4), 38-43.
- McCabe, D.L. et Trevino, L.K. (1996). What we know about cheating in college. *Change*, 28(1), 29-33.
- McCabe, D.L., Trevino, L.K. et Butterfield, K.D. (2001). Dishonesty in academic environments: the influence of peer reporting requirements. *The journal of higher education*, 72(1), 29-45.
- McGowan, S. et Lightbody, M. (2008). Enhancing students' understanding of plagiarism within a discipline context. *Accounting education*, 17(3), 273-290. doi: 10.1080/09639280701612168
- Miller, A., Shoptaugh, C. et Wooldridge, J. (2011). Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *The journal of experimental education*, 79(2), 169-184. doi: 10.1080/00220970903567830
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006a). *Programme de formation à l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du loisir et des sports.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle.* . : Ministère de l'Éducation, du loisir et des sports Récupéré le 5 décembre 2013 de <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/prfrmsec1ercyclev2.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011). *Progression des apprentissages: français, langue d'enseignement.* : Récupéré le 5 décembre 2013 de http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf.
- Mundava, M. et Chaudhuri, J. (2007). Understanding plagiarism: The role of librarians at the University of Tennessee in assisting students to practice fair use of information. *Journal of language, identity & education*, 3(171-193).
- Murdock, T.B., Beauchamp, A.S. et Hinton, A.M. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating? . *European journal of psychology of education*, 23, 477-492.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Edinburg : Pearson education.
- Nitterhouse, D. (2003). Plagiarism – not just an “academic” problem. *Teaching business ethics*, 7(3), 215-227. doi: 10.1023/a:1025017019246
- Nulty, D.D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment and evaluation in higher education*, 33(3), 301-314.
- Nunally, J.C. et Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory. (thirds edition)*. New-York, NY : McGraw-Hill.
- Page, J.S. (2004). Cyber-pseudodigraphy: a new challenge for higher education policy and management. *Journal of higher education policy & management*, 26(3), 429-433.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: plagiarism by university students. *Assessment & evaluation in higher education*, 28(5), 471-488.
- Park, C. (2004). Rebels without a clause: towards an institutional framework for dealing with plagiarism by students. *Journal of further & higher education*, 28(3), 291-306.

- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of second language writing*, 12(4), 317-345.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.
- Peters, M. et Frankoff, M. (2014). New literacy practices and plagiarism: a study of strategies for digital scrapbooking. Dans Guikema, J. P. et Williams, L. (dir.), *Digital literacies in foreign and second language education* (p. 245-264) : Calico.
- Phillips, M.R. et Horton, V. (2000). Cybercheating: has morality evaporated in business education? *The international journal of educational management*, 14(4), 150-155.
- Pincus, H.S. et Schmelkin, L.P. (2003). Faculty perceptions of academic dishonesty: a multidimensional scaling analysis. *The journal of higher education*, 74(2), 196-209.
- Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P. et Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in higher education*, 34(2), 153-170. doi: 10.1080/03075070802528270
- Power, L.G. (2009). University students' perceptions of plagiarism. *Journal of higher education*, 80(6), 643-662.
- Price, M. (2002). Beyond "Gotcha!": situating plagiarism in policy and pedagogy. *College composition and communication*, 54(1), 88-115.
- Pritchett, S. (2010). *Perceptions about plagiarism between faculty and undergraduate students*. (Thèse de doctorat). University of San Diego. Récupéré le 24 novembre 2013 de <http://search.proquest.com/docview/205430996?accountid=14719>.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Razera, D. (2011). *Awareness, attitude and perception of plagiarism among student and teachers at Stockholm University*. Stockholm University, Stockholm. Mémoire de maitrise.

- Renard, L. (2000). Cut and paste 101: plagiarism and the net. *Educational leadership*, 57, 38-42.
- Robinson-Zañartu, C., Peña, E.D., Cook-Morales, V., Peña, A.M., Afshani, R. et Nguyen, L. (2005). Academic crime and punishment: faculty members' perceptions of and responses to plagiarism. *School psychology quarterly*, 20(3), 318-337.
- Roig, M. (1997). Can undergraduate students determine whether text has been plagiarized. *The psychology record*, 47(1), 113-122.
- Roig, M. (2001). Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & behavior*, 11(3), 307-323. doi: 10.1207/s15327019eb1103_8
- Rosenberg, M. (2011). Principled autonomy and plagiarism. *Journal of academic ethics*, 9(1), 61-69. doi: 10.1007/s10805-011-9132-5
- Russikoff, K., Fucaloro, L. et Saulkauskiene, D. (2003). Plagiarism as a cross-cultural phenomenon. *The CAL poly pomona journal of interdisciplinary studies*, 16, 109-120.
- Scanlon, P.M. (2003). Student online plagiarism: how do we respond? *College teaching*, 51(4), 161-165. doi: 10.1080/87567550309596432
- Schein, M. et Paladugu, R. (2001). Redundant surgical publications: tip of the iceberg? *Surgery*, 129(6), 655-661.
- Schrimsher, R.H., Northrup, L.A. et Alverson, S.P. (2011). A survey of Samford University students regarding plagiarism and academic misconduct. *International journal for educational integrity*, 7(1), 3-17.
- Scollon, R. (1994). As a matter of fact: the changing ideology of authorship and responsibility in discourse. *World englishes*, 13, 33-46.
- Shi, L. (2006). Cultural backgrounds and textual appropriation. *Language awareness*, 15(4), 264-282. doi: 10.2167/la406.0
- Simons, S.C. (1999). Competing notions of authorship: a historical look at students and textbooks on plagiarism and cheating. Dans Buranen, L. et Roy, A. M. (dir.), *Perspectives on plagiarism and intellectual property in a postmodern world* (p. 41-54). New York : State university of New York press.

- Sisti, D.A. (2007). How do high school students justify internet plagiarism? *Ethics & behavior*, 17(3), 215-231. doi: 10.1080/10508420701519163
- Sokoty, K.H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Song-Turner, H. (2008). Plagiarism: academic dishonesty or 'blind spot' of multicultural education". *Australian universities' review*, 50(20), 39-50.
- Stearns, S.A. (2001). The student-instructor relationship's effect on academic integrity. *Ethics & behavior*, 11(3), 275-285. doi: 10.1207/s15327019eb1103_6
- Stern, L. (2009). *What every student should know about avoiding plagiarism*. : New York : Pearson/Longman.
- Stolz, J. (2012). Le président Pat Schmitt, le Borat de la Hongrie" a dû démissionner. *Le Monde*, Récupéré le 3 octobre 2013 de http://www.lemonde.fr/europe/article/2012/04/02/le-president-pal-schmitt-le-borat-de-la-hongrie-a-du-demissionner_1679306_3214.html
- Sutherland-Smith, W. (2005). Pandora's box: academic perceptions of student plagiarism in writing. *Journal of english for academic purposes*, 4, 83-95.
- Sutherland-Smith, W. (2010). Retribution, deterrence and reform: the dilemmas of plagiarism management in universities. *Journal of higher education policy and management*, 32(1), 5-16.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces: synthèse, limites et perspectives. *Questions vives*, 6(18), 129-140.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Trost, K. (2009). Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden. *Assessment & evaluation in higher education*, 34(4), 367-376. doi: 10.1080/02602930801956067

- UQAM, U.d.Q.à.M.-. (2016). *Règlement sur les infractions de nature académique*. Montréal: UQAM Récupéré le 10 septembre 2016 de http://www.instances.uqam.ca/ReglementsPolitiquesDocuments/Documents/REGLEMENT_NO_18.pdf.
- Vallerand, R.J., Guay, F. et Blanchard, C. (2000). Les méthodes de mesures verbales en psychologie. Dans Vallerand, R. J. et Hess, U. (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 241-284). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vogelsang, J. (1997). Plagiarism—An act of stealing. *Journal of perianesthesia nursing*, 12(6), 422–425.
- Voyer, J.-P., Valois, P. et Rémillard, B. (2000). La sélection des participants. Dans Vallerand, R. J. et Hess, U. (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 93-110). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Walker, J. (2010). Measuring plagiarism: researching what students do, not what they say they do. *Studies in higher education*, 35(1), 41-59. doi: 10.1080/03075070902912994 R
- Wallen, N.E. et Frankel, J.R. (2001). *Education research: a guide to the process*. London : Lawrence Erlbaum associates.
- White, E.M. (1999). Student plagiarism as an institutional and social issue. Dans Buranen, L. et Roy, A. M. (dir.), *Perspectives on plagiarism and intellectual property in a postmodern world* (p. 205-210). New York : State university of New York press.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of teaching and learning in higher education*, 20(2), 98-105.
- Williams, K.M., Nathanson, C. et Paulhus, D.L. (2010). Identifying and profiling scholastic cheaters: their personality, cognitive ability, and motivation. *Journal of experimental psychology applied*, 16(3), 293-307. doi: 10.1037/a0020773
- Wood, G. (2004). Academic original sin: plagiarism, the Internet, and librarians. *The journal of academic librarianship*, 30(3), 237-242. doi: 10.1016/j.acalib.2004.02.011

- Yeo, S. (2007). First-year university science and engineering students' understanding of plagiarism. *Higher education research & development*, 26(2), 199-216. doi: 10.1080/07294360701310813
- Young, J.R. (2001). The cat-and-mouse game of plagiarism detection. [Article]. *Chronicle of higher education*, 47(43).