La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard

*The mother, the teacher, the educationalist and the female reader: the use of the
sex as educational variable in Pauline Kergomard's works*

Bérengère Kolly

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7845>

DOI : 10.4000/ree.7845

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Bérengère Kolly, « La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard », *Recherches en éducation* [En ligne], 16 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 25 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7845> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7845>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard

Bérengère Kolly¹

Résumé

L'éducation maternelle dans l'école témoigne d'une proposition pédagogique nouvelle entendant puiser au sein de la famille, auprès des gestes maternels et des habitudes domestiques, des principes nouveaux pour l'école des tout-petits. Pauline Kergomard prend ainsi acte d'une circulation nécessaire entre famille et école, tout en établissant différenciation entre modèle réel et modèle philosophique : c'est en distance avec la mère réelle, mais ancrée dans le « génie maternel » que la directrice construit un type d'école nouveau. Cette distorsion entre réel et imaginaire révèle une particularité dans l'utilisation du sexe féminin, ici comme variable pédagogique. L'appartenance au sexe féminin de la mère, de la directrice, de la pédagogue elle-même et de ses lectrices, parce que comprise comme une variable historique et non biologique, peut ainsi devenir un levier d'innovation et de création, dans les conceptions et les pratiques pédagogiques.

La « famille » comme modèle de l'éducation est une idée prégnante dans les écrits de pédagogues attentifs à la question de la mixité, ou plus précisément de la « coéducation » telle qu'elle est pensée à partir de la fin du dix-neuvième siècle. C'est le cas de Pauline Kergomard, une des premières pédagogues à théoriser les liens entre famille et école à propos de l'école maternelle en 1886 (Rosenzweig, 1997, p.185-186). Pour Pauline Kergomard, l'institutrice doit être une « mère », les élèves des « frères et des sœurs », et le modèle familial devenir une source d'innovation pédagogique. La « fraternité » nouvelle qui peut avoir lieu, à l'école, entre les deux sexes, est ainsi synonyme de liberté : celle, pour tous, d'une relation dénuée de toute sexualité et de toute économie conjugale, comme le seraient des frères et des sœurs ; celle, pour les filles, d'un comportement distancié des normes sociales. A propos des écoles maternelles mixtes de Suisse et d'Angleterre, l'auteure écrit : « ces écoles mixtes sont réellement mixtes, et aucune préoccupation pudibonde ne vient augmenter les difficultés du système, ni en paralyser l'action éminemment éducatrice. Les enfants, arrivés à l'école par groupes, s'assoient côte à côte [...] ils travaillent ensemble, jouent ensemble, jouissent d'une liberté toute fraternelle » (Kergomard, 1889, p.60)².

Pour ce faire, la famille ici convoquée doit à la fois prendre distance avec la réalité des inégalités et des hiérarchies familiales et à la fois s'ancrer dans le réel *intérieur* de la famille, c'est-à-dire le vécu des femmes. Coupée du réel, d'un côté, la famille peut devenir source d'innovation pédagogique, se présentant avant tout comme un modèle philosophique – la *fraternité* convoquée par Pauline Kergomard devenant davantage métaphorique que réelle, et la mère à la fois un modèle et un contre-modèle pour l'éducation. Ancrée dans le réel, d'un autre côté, la famille permet de considérer l'éducation d'un point de vue *intérieur* dans le vocabulaire de Pauline Kergomard, c'est-à-dire assumant le point de vue volontairement singulier, celui des femmes, et en particulier celui de la mère ; et c'est à cette double condition que le point de vue pris par l'auteure, celui du sexe féminin, peut devenir créateur en matière éducative. Il faut ainsi comprendre que le sexe féminin, celui de la mère, celui de la directrice, celui de la pédagogue ou

¹ Docteure en philosophie, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC), Université de Nancy 2.

² Les numéros de page ici utilisés sont tirés de la seconde édition de 1889 mis en ligne sur Gallica, gallica.bnf.fr.

encore de la lectrice constitue un élément central dans la proposition de Pauline Kergomard – une variable de pensée nécessaire à la compréhension de l'originalité de la pédagogue.

C'est en partant du texte central que constitue *L'éducation maternelle dans l'école*, publié en 1886, que nous comprendrons ici cette proposition particulière ; sans présager de l'ensemble de la pensée de Pauline Kergomard, et en assumant une lecture résolument philosophique de l'œuvre, nous nous attarderons ainsi à comprendre en quoi et selon quelles conditions la variable sexuée, chez la pédagogue, devient créatrice de gestes et de méthodes nouvelles. Le statut d'évidence du sexe de la pédagogue et de l'éducatrice, dans *L'éducation maternelle*, supposant référence à la mère et à la famille comme modèles pédagogiques, témoigne ainsi d'une utilisation originale de l'appartenance au sexe féminin, historique et non biologique, distanciée du réel et ancrée dans le concret des enseignantes ; une utilisation particulière, signifiante mais sans contenu, opératrice et source d'innovation pédagogique.

1. Un modèle familial pour l'éducation : modèle philosophique, modèle imaginaire

■ Une organisation familiale et maternelle

Comme le note Micheline Vincent-Nkoulou dans le second tome des *Femmes pédagogues*, Pauline Kergomard puise résolument dans le modèle familial pour construire son école maternelle (Vincent-Nkoulou, 2009, p.30). Parce que l'école maternelle doit remplacer la famille, « demandons à la famille comment elle procède », propose Pauline Kergomard. Il va ainsi d'emblée de soi pour l'auteure que bien qu'irremplaçable pour les plus petits – l'éducation *maternelle* étant pensée avant tout comme un pis-aller, un « mal nécessaire » –, la famille doit constituer le *modèle* de l'éducation à l'école : l'école « maternelle » est ainsi « une famille agrandie » ; la directrice « la mère d'un grand nombre d'enfants » ; les élèves des « frères et sœurs » : « *Tous ont droit à leurs égards, à leur sympathie, à leur tendresse, d'autant plus chaude qu'ils sont plus malheureux. La directrice doit être au courant de la situation de chaque enfant ; elle doit s'occuper de chacun eu égard à sa situation particulière. Elle est la maman d'une nombreuse famille qui attend tout d'elle... Ce tout, elle le lui donnera.* » (Kergomard, 1889, p.12 et 18).

Par *modèle familial*, il faut tout d'abord entendre une famille considérée *de l'intérieur*, s'ancrant dans l'exemple de ce « ministre de l'intérieur » qu'est la mère : « *Jetons un coup d'œil sur une famille dans des conditions normales, c'est-à-dire une famille dont le chef est ce que l'on appelle le "ministre de l'extérieur", occupé hors de chez lui tout le jour, tandis que la mère, "ministre de l'intérieur", s'occupe de l'administration du ménage et de l'éducation des enfants* » (p.97). Pauline Kergomard assume une partition traditionnelle des espaces entre les sexes pour mieux la renverser : l'économie familiale *intérieure* devient source d'innovation dans l'espace public, ici l'école ; le modèle maternel et féminin engendre ainsi des gestes pédagogiques nouveaux. Au sein de l'école maternelle, aucun formalisme, aucune leçon, aucune considération strictement disciplinaire : les gestes seront guidés par « l'amour filial » et le « génie maternel » des institutrices (p.23 et 75). L'éducation se déroule sans leçons ni activités précises, au rythme de l'enfant, selon le principe du jeu libre, apparemment « sans effort », dans des activités valorisant la vie, la liberté, la spontanéité des enfants, comme le ferait une mère de famille : « *Transportons-nous maintenant dans une école maternelle telle que nous la rêvons. Le préau s'appelle la salle de jeux ; on n'y voit pas les enfants assis les uns contre les autres, sans mouvements possibles, oisifs, ennuyés, "sages" ; ils sont groupés selon leurs goûts et leurs aptitudes ; ils font du bruit, ils vivent. Votre méthode de bonheur est mise en œuvre ; les enfants sont heureux* » (p.140).

Contre la leçon, Pauline Kergomard préconise la proximité et l'affection ; contre le texte, l'oralité et les cinq sens ; contre l'irruption colonisatrice de l'éducateur dans l'esprit de l'enfant³, l'écoute et l'observation silencieuse de la mère de famille (p.146). Elle préconise ainsi l'utilisation de l'image⁴, « élément éducatif » utilisé régulièrement par les mères, dans les écoles : contre l'utilisation distanciée et intellectualisée des « philosophes », Pauline Kergomard entend mettre l'image à la portée de l'enfant, pour que ce dernier puisse la « palper », la « tourner et la retourner », afin qu'il en « fasse sa chose », et que cette dernière « se révèle à lui » (p.145). L'image suscitera ainsi les observations spontanées, la réflexion progressive puis l'imagination de l'enfant, en toute liberté, sous l'impulsion et les questions discrètes de la maîtresse d'école, comme aurait pu le faire une mère de famille.

De la même manière que les principes de l'éducation maternelle doivent être guidés par la « ministre de l'intérieur » qu'est la mère, la pédagogue entend ainsi et également valoriser une « éducation intérieure », « morale », s'opposant à tout vernis « extérieur ». Sans qu'il ne soit jamais question de valeurs *naturellement* féminines, Pauline Kergomard s'ancre dans l'exemple de la mère de famille pour proposer une éducation « morale », opposée à l'éducation « disciplinaire » en vigueur jusqu'ici dans les salles d'asile et les écoles primaires. Tout comme la mère cherche à développer chez ses enfants « certaines dispositions et d'enrayer certaines autres », l'éducation familiale, maternelle, favorisera « l'éclosion de l'*individualité* » (p.32), la diversité et la variété des comportements et des attitudes. Pauline Kergomard s'insurge ainsi contre l'éducation disciplinaire, faisant des enfants des « machines » sans vie et sans relief, des êtres plongés dans un « sommeil moral ». Cette « éducation intérieure » prônée par Pauline Kergomard est entendue comme une proposition politique : car c'est en investissant dans cette « éducation intérieure » que l'école pourra véritablement remplir son objectif premier, à savoir constituer « le vrai berceau de la démocratie » (p.4-5). L'école maternelle détient ainsi un rôle fondamental non seulement d'hygiène, de soins, mais aussi et surtout d'éducation de tous, y compris les enfants les plus pauvres, qui doivent pouvoir comme les autres enfants bénéficier d'une éducation favorisant, dans une expression quasi spinoziste du terme, « l'expansion de toutes les forces de l'être » (p.34).

Par *modèle familial*, il faut entendre ensuite une organisation mixte, éduquant en commun filles et garçons, « sujet des plus délicats » (p.36) : « *Dès qu'on aborde la question d'éducation à l'école maternelle, il faut appeler l'attention des directrices sur un sujet des plus délicats : sur l'éducation en commun des garçons et des filles. Certes, si nos écoles du premier âge avaient, dès le principe, mérité le titre définitif d'écoles maternelles qu'on vient de leur décerner, la question n'aurait pas besoin d'être posée* ». Cette thématique fait l'objet d'un chapitre entier de l'ouvrage. L'école mixte est ainsi définie comme « l'idéal de l'école » (p.37). Ici encore, la mixité se propose comme la conséquence d'une observation attentive des enfants en bas âge, déduisant la « naïveté exquise » de ces derniers. Dans ce sens, ce n'est plus seulement l'école qui est comprise comme une famille agrandie, mais la famille qui est comprise comme « une école maternelle en miniature ». « *Entrons dans une de ces écoles maternelles en miniature qu'on appelle la famille, et regardons ce qui s'y passe. Frères et sœurs y sont élevés ensemble, recevant les mêmes soins, jouant aux mêmes jeux, en un mot, vivant en commun, et se développant d'autant mieux qu'il s'établit un certain équilibre entre les facultés des uns et celles des autres [...]. Grâce à cet échange incessant, une famille composée de garçons et de filles est une famille modèle. Une école mixte devrait réaliser l'idéal de l'école.* »

De la même manière, la gestion de la mixité est comprise comme une prérogative féminine et maternelle : c'est « avec une délicatesse toute maternelle » que la directrice maintiendra une cohérence entre famille et école, perpétuant ainsi la « bonne camaraderie enfantine » qui a lieu entre les sexes au sein de la famille. Elevés comme des frères et des sœurs, filles et garçons apprendront ainsi ensemble à « vivre en société » et à y participer de manière égale, notamment

³ « Je me dis que nous tous, éducateurs, nous faisons irruption dans l'esprit et dans le cœur des enfants comme des chiens dans un jeu de quilles, renversant, écrasant brutalement ce qu'ils avaient travaillé à y édifier. Nous devrions marcher sur la pointe du pied, retenir notre haleine, être pénétrés d'une sorte d'appréhension religieuse, et nous nous établissons en sauvages dans un pays que nous croyons avoir conquis, alors que nous ne l'avons qu'asservi. [...] Nous immiscer dans ces âmes délicates sans les avoir étudiées, comprises, c'est un sacrilège ».

⁴ Pauline Kergomard composera cette méthode par l'image dans *Cinquante images expliquées*, Hachette, 1900.

dans le partage des tâches (p.282). L'éducation proposée ne sera pas seulement *maternelle* mais *fraternelle* – c'est-à-dire sous la plume de Pauline Kergomard sans contrainte liée au sexe : la pédagogue ne suppose aucune émancipation spécifique des filles⁵, et n'effectuant aucune distinction entre les sexes. « *Nous poserons donc en principe absolu que la directrice d'une école maternelle doit parler et agir, non pas comme ayant sous sa direction des garçons et des filles, mais simplement des enfants. Rien dans la discipline, rien dans l'enseignement ne doit établir la distinction* » (p.41).

■ **La famille, modèle imaginaire, modèle philosophique :
la place du réel**

Pourtant, ces différents modèles que sont la famille ou l'amour maternel restent chez Pauline Kergomard des modèles philosophiques et des modèles imaginaires.

Du côté de la mixité d'abord, Pauline Kergomard admet que la famille réelle n'est pas toujours le lieu de l'émancipation des filles et de l'égalité entre les sexes : elle est bien plus souvent l'endroit où « les plus faibles sont souvent victimes des plus forts » et où « la femme souffre par l'homme ». Et si la famille distille, sur ce point, le « poison », l'école maternelle mixte devra en être « l'antidote ».

« *Il est de toute nécessité que l'école maternelle enseigne aux enfants des deux sexes à vivre harmonieusement et proprement côte à côte. Elle le leur apprendra non par des raisonnements et des discours appris par cœur, mais par les bonnes habitudes prises le plus tôt possible* » (p.39).

La mixité scolaire devient instrument de moralisation, distancié des habitudes de la mixité au sein de la famille. De la même manière, l'amour maternel guidant les gestes des institutrices n'est pas un amour maternel réel ; il n'est pas simple sentiment, mais véritable « science », supposant l'étude de l'enfant, de ses besoins, de ses aptitudes et aspirations : « *Aimer l'enfant suppose une étude incessante de ses besoins, de ses aptitudes, de ses aspirations, et un effort persévérant pour lui faire un milieu où ses besoins seront satisfaits, ses aptitudes développées, ses aspirations réalisées. Aimer l'enfant, c'est être convaincu qu'on a pour mission de lui procurer la somme de bonheur à laquelle il a droit, de faire arriver à éclosion complète tous les bons germes qu'il porte en lui* » (p.302).

En cela, l'amour maternel proposé par Pauline Kergomard reste un amour de pédagogue : bien que calqué sur celui des mères, il ne lui est pas identique. Les mères de famille réelles sont bien plus souvent des « entraves » que des soutiens au travail des directrices, note Pauline Kergomard (*ibid.*). L'école maternelle possède une science qui, quoiqu'inspirée de la famille, lui reste donc supérieure. Car si l'école maternelle est comprise comme un pis-aller, l'éducation maternelle ne remplaçant jamais l'affection d'une mère, elle est également décrite comme « l'atténuation d'un mal », celui du manque réel d'éducation dans les familles (p.304). La « famille » constitue ainsi davantage un modèle philosophique qu'un modèle réel, les familles concrètes étant décrites par Pauline Kergomard comme, la plupart du temps, ignorantes, ayant des attentes hors de propos ou au contraire n'étant pas conscientes de l'importance de l'école maternelle (p.171) : « *Combien plus délicate encore est la plante qui est confiée à la directrice de l'école maternelle ! Parfois, hélas ! Les familles ne s'en doutent pas ; c'est aux directrices de ne jamais l'oublier* ». L'éducation maternelle doit donc s'inspirer de la famille, tout en faisant rupture avec les parents ; doit puiser dans le modèle maternel, tout en se distanciant des mères réelles : « *Il faut avoir le courage de rompre avec les préjugés des parents ; à plus forte raison faut-il lutter contre leur vanité coupable et se faire un devoir de ne pas chercher à les éblouir par des résultats de mauvais aloi* » (p.181). Mieux, en luttant contre les préjugés de ces derniers, elle assure un rôle pédagogique auprès du peuple, et non plus seulement auprès des enfants. Nous étions partis de la famille, modèle philosophique donc, à l'école : nous passons désormais de l'école à la famille, cette fois

⁵ Comme le proposera Madeleine Pelletier quelques décennies plus tard : Madeleine Pelletier, *L'éducation féministe des filles*, 1914.

réelle, et de la famille à la nation tout entière : « *Ils [les parents] font profit de ce qu'ils entendent ; les préjugés perdent ainsi du terrain ; l'éducation filtre de l'école dans la famille ; le niveau intellectuel et moral du peuple s'élève ; le progrès s'accomplit. C'est ainsi que les nations deviennent de grandes nations. Dans les grandes nations, l'éducateur doit avoir une haute situation morale* » (p.303). Le rôle de l'imaginaire familial – et de celui des mères – est ici central dans la pensée d'un progrès de la nation tout entière, et dans l'émancipation du peuple.

2. Un modèle sexué ?

Cette distorsion entre réel et imaginaire ou philosophique pose la question du statut, chez Pauline Kergomard, de la différence des sexes comme instrument de pensée. La référence à la mère et à la famille suppose en effet et de fait chez l'auteure une sexuation des questions pédagogiques, mais qui reste problématique. La différence des sexes est d'abord utilisée comme une variable évidente, conséquence d'une féminisation de fait de la profession. La préface de la seconde édition de *L'éducation maternelle* indique ainsi souhaiter « *[aider] dans leur tâche quelques éducatrices – sans préjudice de quelques éducateurs* » (Kergomard, 1889, Préface, IV). Dans le même ordre d'idées, les lecteurs deviennent régulièrement des « *lectrices* » sous la plume de l'auteure, sans que cette sexuation ne fasse jamais l'objet d'une attention particulière, ni d'une véritable justification. Ajoutons à cela que lorsque Pauline Kergomard aborde le rôle de l'éducateur en général, elle utilise un masculin dont on ne sait s'il fait référence à un groupement masculin, ou à un universel. Le féminin de l'école maternelle est ainsi proposé comme une évidence proposant une *différence* dans l'éducation – différence dont il semble pourtant, au regard précisément de l'indifférenciation sexuée à laquelle Pauline Kergomard semble être attachée, qu'elle soit avant tout historique. Le sexe féminin est ainsi convoqué dans le texte comme la conséquence *historique* de ce qui reviendrait aux femmes, à savoir la famille, et son « *ministère* » particulier, et non comme la conséquence d'une attitude qui leur serait naturellement propre. Pauline Kergomard utilise ainsi l'appartenance au sexe féminin comme un élément signifiant et opérant, sans que ce dernier ne soit ni défini, ni essentialisé ni circonscrit – ainsi de la *mère*, certes conviée comme modèle de l'éducation maternelle, mais dont la *nature* est mise en doute par la pédagogue : si le « *sentiment maternel* » est compris comme un sentiment croissant avec l'éducation et la civilisation, l'instinct maternel, de son côté, est clairement réfuté par l'observation du réel, des mères abandonnant leurs enfants ou les privant de tout soin (p.3). La *mère*, tout en constituant la source de la pédagogie maternelle, et parce qu'elle reste distanciée des mères réelles, ne fait donc l'objet d'aucune justification proprement – naturellement – féminine.

Cette appartenance au sexe féminin enclenche pourtant innovation pédagogique : au-delà des contenus et des pratiques, la démarche « *maternelle* » sera inventive dans la transmission des pratiques entre femmes – de la mère à la pédagogue, de la pédagogue aux enseignantes. Pauline Kergomard oppose ainsi sa démarche « *maternelle* » à toutes les « *méthodes* » et les « *sciences* » proposées dans l'éducation primaire et dans la philosophie ; elle la décrit comme une démarche tissée d'invention, de pratiques et d'innovations, couchées sur le papier faute de mieux, mais que l'auteure souhaiterait créative, inventive, laissant toute initiative aux directrices, contre tout « *programme* » institué (p.202). La forme même de *L'éducation maternelle* témoigne de cette méthode particulière, mettant en scène ses recommandations, les présentant sous une forme atypique, vivante, au style direct⁶. A propos de l'utilisation des images, la lectrice voit se dérouler la leçon sous ses yeux, devenant elle-même observatrice par l'intermédiaire du texte de la pédagogue : « *Nous en prenons une [image], le cheval, si vous voulez ; nous la portons dans la section des petits et nous la plaçons de manière à ce que les enfants la voient. Nous leur laissons le temps de la regarder, et je serais bien étonnée que l'un d'entre eux ne s'écriât pas : "un cheval !" – C'est un cheval, en effet ; il est beau ; il est grand ; il a... combien de jambes ? et combien d'yeux ? [...] Le cheval a deux oreilles, tous les chevaux ont deux oreilles. Les enfants*

⁶ Pauline Kergomard procède de cette manière pour le jeu libre, ou encore de l'apprentissage du langage, qui doit s'effectuer par l'écoute, comme au sein de la famille. *L'éducation maternelle* est ainsi emplie d'exemples vivants et très concrets semblant pris sur le vif, décrivant une méthode qui se veut naturelle et valorisant la liberté des enfants.

aussi ont deux oreilles. A-t-il des bras, ce cheval ? Non, il n'en a pas ; mais les enfants en ont » (p.147-148).

Contre la tentation du savant (p.28)⁷, Pauline Kergomard propose à ses lectrices une méthode nouvelle, née de la proximité et la coopération féminines. Du côté de la proximité, nous trouvons écho, de la proximité vivante de la mère et de ses enfants à la proximité de la maîtresse d'école et des élèves, des directrices et des mères, aux « droits et devoirs réciproques⁸ » (p.43) ; auxquelles répond la proximité de la pédagogue et ses lectrices, que Pauline Kergomard enjoint de puiser « dans [leur] cœur », et non seulement « dans le livre » (p.152). « *Ma pensée, exprimée par une autre qui n'a pas pensé cela ou qui l'a pensé d'une autre manière, est moins mouvementée, le défaut de mouvement s'accroît de l'une à l'autre, la paralysie gagne. Ici c'était la vie, à quelque distance c'est la mort. Pourquoi ? Parce que j'ai pris dans mon cœur ce que d'autres prennent dans le livre* ».

Du côté de la coopération, l'auteure propose que son ouvrage ne constitue en aucun cas un traité définitif, mais plutôt une recherche commune entre pédagogue et lectrices : Pauline Kergomard écrit, note-t-elle, « plutôt pour *chercher* avec mes lectrices que pour leur apporter une science et surtout la leur imposer » (*ibid.*). Ce n'est donc pas au nom d'un quelconque *fait féminin* que Pauline Kergomard propose la nouveauté de sa démarche, même si la particularité féminine, non naturelle, historique et située, des femmes, est bien vectrice d'innovation.

En revanche, la situation historique faite aux femmes leur impose une posture particulière. En tant que femmes, Pauline Kergomard insiste sur l'importance que ces dernières auront pour faire valoir cette éducation maternelle particulière. Les directrices d'écoles maternelles souffrent en effet d'un manque certain de reconnaissance professionnelle, note l'auteure : travail excessif, personnel insuffisant, absence de congés, traitements inférieurs vont de pair avec une moindre considération de la part de leur hiérarchie, féminine mais surtout masculine (p.291). Les directrices d'écoles maternelles sont ainsi décrites par Pauline Kergomard comme les « parias de l'instruction primaire ». Lorsqu'on connaît le passé de ce terme de « paria », utilisé par les féministes tout au long du dix-neuvième siècle pour décrire la position des femmes, le terme ne peut manquer d'interpeller. Le *contenu pédagogique* de l'école maternelle n'est donc aucunement lié à une nature propre aux femmes ; mais la *hiérarchisation* des différentes pédagogies – entre maternelle et primaire – est bien liée à une hiérarchisation sexuée. La fin de l'ouvrage insiste ainsi sur l'importance, pour les éducatrices, et pour assurer leur véritable rôle, de s'affirmer davantage face à un monde, principalement masculin, qui ne leur laisse pas de place.

« *On m'objectera, peut-être, la timidité inhérente au sexe féminin ; la réelle souffrance qu'éprouve une femme forcée de demander, de revenir à la charge, de revendiquer un droit, de lutter, pour son devoir professionnel, contre un magistrat, contre un fonctionnaire, contre un groupe d'hommes influents dont l'appui lui est utile.* » (p.300). L'affirmation d'une éducation maternelle reviendrait ainsi à affirmer une « vocation » particulière (p.297), quoique jamais présentée comme spécifiquement féminine ; Pauline Kergomard ne tranche donc jamais sur l'appartenance, ou non, de cette vocation, au sexe féminin en particulier. Par contre, il lui semble évident que cette vocation est *historiquement* portée par des femmes ; dès lors, ces dernières doivent s'affirmer dans la société et le monde des hommes pour faire advenir ces idées pédagogiques. Elles doivent ainsi lutter contre leur prétendue « timidité », une « faiblesse » faussement associée à la modestie, qu'il faut combattre, car cette dernière « est préjudiciable à l'intérêt général ». « *La timidité, trop souvent confondue avec la modestie, est une faiblesse qu'il faut guérir, surtout quand elle est préjudiciable à l'intérêt général ; le sentiment de la dignité, la conscience professionnelle, le courage moral, au contraire sont des vertus humaines essentielles à l'éducateur, homme ou femme. Il faut que l'institutrice les possède pour conquérir la position morale à laquelle elle aspire* » (p.300).

⁷ « *Dès qu'on s'occupe d'éducation, on se trouve en présence d'une œuvre à la fois grandiose et redoutable ; il faudrait, pour bien faire, avoir la faculté de tout voir, il faudrait en quelque sorte tout savoir* ».

⁸ Les directrices et les mères doivent ainsi pouvoir communiquer sur la propreté, en réunion hebdomadaire. Pauline Kergomard insiste sur l'importance de la coopération éducative entre femmes, loin des fausses considérations, indique l'auteure, sur les supposées jalousies entre femmes.

Ainsi les femmes éducatrices trouveront-elles, *comme tout éducateur*, « homme ou femme », précise Pauline Kergomard, une place et une possibilité d'affirmer leurs convictions professionnelles.

Conclusion

Cette lecture de *L'éducation maternelle dans l'école* permet de comprendre la proposition singulière et créatrice de Pauline Kergomard : ce n'est que mise à distance du réel que la famille peut devenir le modèle possible d'une éducation émancipatrice, pour les deux sexes – à la faveur de la *mixité* et de la promotion des activités des femmes. Pauline Kergomard entre ici clairement dans la lignée de ces femmes qui ont pensé la famille comme un possible lieu philosophique de renouvellement de la pensée pédagogique, à l'instar d'Amélie Pray ou de Pauline Roland. L'intérêt et l'originalité de la pensée de l'auteure tiennent dans cette distorsion entre réel et imaginaire, permettant à Pauline Kergomard d'ancrer ses propositions dans des modèles non pédagogiques précis – la famille, la mère – tout en faisant abstraction de leur référence réelle. Cette distorsion entre réel et imaginaire, du modèle maternel comme du modèle familial, est moins la conséquence de la nécessité des archétypes en matière éducative que celle d'une utilisation particulière du sexe comme variable pédagogique. Le sexe, compris et utilisé de manière *historique*, ne fait ainsi aucune référence à une variable féminine biologiquement située, tout en constituant clairement l'ancrage à partir duquel Pauline Kergomard envisage ses pratiques pédagogiques et ses méthodes de pensée. Il devient pour cette raison même et de cette manière un biais créateur, singulier *mais* universel, susceptible de modifier en profondeur la pensée pédagogique. Pauline Kergomard témoigne ici sans doute d'une utilisation particulière du sexe – et ici, de l'appartenance au sexe féminin des pédagogues –, et s'il faut le dire avec G. Fraisse, comme « catégorie vide » (Fraisse, 2010) : non spécifié, et en aucun cas défini et déterminé – mais pour cette raison même et cependant signifiant, opérateur, producteur de pensée et d'action nouvelles.

Bibliographie

FRAISSE G. (2010), *A côté du genre, sexe et philosophie de l'égalité*, Latresne, Le Bord de l'Eau.

KERGOMARD P. (1889), *L'éducation maternelle dans l'école*, seconde édition, [1886], Paris, Hachette et Cie, Gallica, gallica.bnf.fr (dernière consultation le 15 mai 2012).

KERGOMARD P. (2009), *L'éducation maternelle dans l'école*, 1886, Préface de Micheline Vincent-Nkoulou, Paris, Fabert.

KERGOMARD P. (1900), *Cinquante images expliquées*, Hachette et Cie, Gallica, gallica.bnf.fr (dernière consultation le 10 mai 2012).

ROSENZWEIG F. (1997), « Pauline Kergomard, née Reclus (1838-1925) ou comment devient-on républicaine ? », *Femmes dans la Cité, 1815-1871*, A. Corbin, J. Lalouette & M. Riot-Sarcey (dir.), Creaphis, Grâne, p.185- 202.

VINCENT-NKOULOU M. (2009), « Pauline Kergomard », *Femmes pédagogues, Tome 2 - Du 20^{ème} siècle au 21^{ème} siècle*, J. Houssaye (dir.), Paris, Fabert, p.23-39.

Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée

Christophe Michaut¹

Résumé

Avec l'arrivée des téléphones portables dans les classes et l'utilisation courante d'Internet dans les activités scolaires, les élèves ont davantage d'opportunités de plagier des documents ou de frauder lors des épreuves sur table. Les outils numériques se substituent-ils aux formes traditionnelles de tricherie ? Les élèves qui les utilisent présentent-ils des caractéristiques particulières ? Nous émettons l'hypothèse que ces nouveaux outils sont plus fréquemment utilisés par les élèves à faible capital scolaire et peu engagés dans les tâches scolaires. Les résultats de l'enquête réalisée auprès de 1909 lycéens révèlent que près de 20% d'entre eux ont déjà utilisé, au cours de leur scolarité, un téléphone portable pour tricher. Cependant, la tricherie avec l'aide d'une antisèche ou d'une calculatrice reste la plus fréquente. Les analyses multivariées montrent que certaines caractéristiques sont communes aux différents outils, d'autres plus spécifiques : les élèves préparant un baccalauréat général auront, toutes choses égales par ailleurs, plus souvent recours à une calculatrice alors que les élèves ayant rencontré des difficultés au cours de leur scolarité et s'investissant peu dans leurs études vont davantage utiliser un téléphone.

La tricherie scolaire et universitaire a fait l'objet ces dernières années d'une forte médiatisation, en particulier à l'approche des examens. Plusieurs « affaires » ont fait la une des médias : diffusion la veille des épreuves d'un sujet du baccalauréat sur Internet, enseignant qui « piège » ses élèves pour prouver qu'ils plagient massivement. Par ailleurs, les enseignants se plaignent de plus en plus des élèves qui rendent des documents plagiés ou qui utilisent leur téléphone pendant les épreuves sur table. Qu'en est-il véritablement ? La tricherie est-elle massivement répandue au sein des institutions scolaires et universitaires ? Selon Pascal Guibert et Christophe Michaut (2009), 70,5% des étudiants disent avoir déjà triché au cours de leur scolarité. Parmi ces derniers, 4,7% déclarent avoir surtout triché à l'école primaire, 48,3% au collège, 35,6% au lycée et 11,4% à l'université. Toutefois, la proportion d'étudiants ayant régulièrement triché dans l'enseignement secondaire est relativement faible (environ 11%). Le phénomène n'est pas nouveau. Les premiers cas de fraude au baccalauréat apparaissent peu de temps après sa création en 1808 (Marchand, 2010). Ce qui l'est davantage, c'est l'apparition des outils numériques, notamment Internet et le téléphone portable qui offrent potentiellement de nouvelles opportunités de tricherie. Celle-ci n'est pas spécifique aux élèves français et touche de nombreux pays. Par exemple, une enquête conduite en 2009 auprès de 1013 jeunes américains âgés de 13 à 18 ans révèle que 35% d'entre eux ont déjà utilisé un téléphone portable pour tricher et 38% ont déjà plagié des documents sur Internet (*Common Sense Media*, 2009). La transformation des façons de travailler et l'utilisation d'Internet comme outil d'apprentissage et d'accès aux connaissances facilitent par ailleurs le recours au plagiat dont l'augmentation est sensible ces dernières années (Audet, 2011). Les caractéristiques des élèves et des étudiants qui fraudent aux examens ou qui plagient des documents par des moyens conventionnels sont désormais bien établis (Whitley, 1998). Les filles trichent significativement moins et les filières scientifiques, techniques et commerciales sont davantage touchées que les filières littéraires. Les comportements des « tricheurs » se caractérisent par une moindre implication dans les études et se retrouvent fréquemment parmi les élèves en situation de décrochage scolaire (Bernard, 2011). Enfin, les pratiques déviantes se cumulent et s'accumulent : le plagiat universitaire est fortement corrélé à la fraude aux examens et les étudiants qui trichent à l'université ont davantage triché dans l'enseignement secondaire (Guibert & Michaut, 2009, 2011 ; Schuhmann & al., 2012).

¹ Maître de conférences, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

L'objectif de cet article est d'interroger sociologiquement la tricherie numérique comme pratique scolaire. Il s'agit de comprendre et d'évaluer la place de la tricherie dans les activités des élèves à partir d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon de 1909 lycéens. La recherche vise d'une part à mesurer l'ampleur des différentes formes de tricherie à partir des déclarations des lycéens et à examiner, toutes choses égales par ailleurs, l'effet des caractéristiques individuelles sur la tricherie. Les outils numériques remplacent-ils les formes traditionnelles de tricherie ? Les élèves qui les utilisent présentent-ils des caractéristiques particulières ? Nous émettrons l'hypothèse que ces nouveaux outils sont davantage utilisés par les élèves à faible capital scolaire et peu engagés dans les tâches scolaires. En effet, la réalisation d'une antisèche ou l'emploi d'une calculatrice nécessitent forcément un travail préalable de sélection des informations et un minimum de compétences scolaires. Compétences qui ne sont pas indispensables pour tricher avec un smartphone puisqu'il est possible de stocker l'intégralité d'un cours ou d'obtenir immédiatement la réponse sur Internet.

Après avoir exposé dans une première partie les différentes formes de tricherie et les approches théoriques pouvant les expliquer, nous évoquerons dans une seconde partie l'ampleur de ce phénomène et les caractéristiques des tricheurs avant de conclure sur l'intérêt de ses résultats pour la compréhension des politiques de prévention susceptibles d'être mises en œuvre dans les établissements scolaires.

1. Des formes traditionnelles aux nouveaux outils de la tricherie scolaire

La tricherie recouvre deux sens selon le Trésor de la Langue Française (TLF) : c'est soit une « fraude commise lors d'un examen, d'un concours, ou pour obtenir certains avantages », soit une « duplicité, (une) malhonnêteté morale, (une) absence de respect vis-à-vis des valeurs que l'on prétend défendre ». Ce second sens est très présent dans les travaux anglo-saxons qui considèrent la tricherie scolaire comme une forme de « malhonnêteté intellectuelle » (*academic dishonesty*). Le premier sens donné par le TLF est incomplet dans la mesure où il exclut la tricherie « au quotidien », celle qui se déroule durant les contrôles sur table ou les devoirs réalisés dans le cadre domestique.

■ Les différentes formes de tricherie

Sur la base des recherches américaines (McCabe, Trevino & Butterfield, 2001 ; Lambert, Hogan & Barton, 2003 ; Park, 2003) et françaises (Guibert & Michaut, 2009), il est possible de dresser une liste (non exhaustive) des pratiques les plus fréquemment associées à la tricherie en les regroupant en quatre catégories :

- « copier, plagier » : copier sur la feuille du voisin, récupérer le brouillon de son voisin, recopier un texte ou une partie d'un texte et le présenter comme un travail personnel, reproduire le travail d'un autre étudiant sans y faire référence ;
- « falsifier » les résultats d'une expérience, d'une enquête, son identité ;
- « s'entraider illicitement » : demander à une autre personne de faire à sa place un travail ; demander ou donner la réponse à un autre étudiant ; se répartir le travail à plusieurs ;
- « utiliser des supports non autorisés » : antisèche, calculatrice, téléphone, etc.

Dans le cadre de cet article, nous nous focaliserons sur l'utilisation de supports en distinguant les supports « traditionnels » (antisèche, calculatrice²) et les ressources numériques : ordinateur, tablette tactile, lecteur MP3, dictaphone, téléphone, Internet.

² Il convient de préciser le statut particulier de certaines calculatrices qui comportent des fonctions avancées et offrent des capacités de stockage élevées. Elles peuvent certes intégrer des ressources numériques mais les élèves les utilisent essentiellement comme une antisèche en enregistrant des formules scientifiques.

Les techniques de fraude à une épreuve sur table avec un téléphone portable (ou avec une tablette) sont variées. Il est possible de :

- stocker en mémoire le cours, soit en l'ayant auparavant tapé, soit en le photographiant ;
- consulter une définition et/ou un corrigé sur Internet ;
- adresser l'énoncé du sujet à un tiers et recevoir la réponse par SMS ou par e-mail

L'emploi d'un lecteur MP3 ou d'un dictaphone peut être plus discret mais est plus limité et suppose d'avoir anticipé et préparé la fraude. L'utilisation de l'ordinateur et d'Internet se fait surtout dans la sphère domestique. Ces outils offrent la possibilité de préparer un exercice, une dissertation ou un exposé en plagiant des documents trouvés sur Internet ou en faisant appel à un prestataire pour réaliser les devoirs scolaires.

■ **Approches théoriques**

Pourquoi les élèves et les étudiants trichent-ils ? Les recherches théoriques et empiriques sur la déviance scolaire interprètent le recours à la tricherie selon trois principales approches : actionniste, fonctionnaliste et culturaliste (Mucchielli, 1999 ; Ogien, 2012). Selon le paradigme actionniste, très présent chez les économistes (Becker, 1968), les élèves décident ou non de tricher en fonction du rendement de l'acte et du risque de sanction. Par analogie avec les recherches en économie de la criminalité s'appuyant sur la thèse de Gary Becker (1968), la tricherie peut être considérée comme un acte criminel relevant d'une décision rationnelle effectuée par les individus en fonction des coûts et des bénéfices attendus du crime (Bunn, Caudilla & Gropper, 1992). Les bénéfices de la tricherie sont assez faciles à établir : meilleure note à une ou plusieurs épreuves pouvant entraîner une moyenne plus élevée, voire l'obtention du diplôme et de meilleures chances d'accès à l'emploi. Le coût est plus délicat à appréhender ; il dépend du risque d'être détecté, de l'ampleur de la sanction et de l'application de celle-ci. Cette approche suppose également que la tricherie diminuera si la surveillance des examens s'amplifie et si l'authenticité des travaux personnels est contrôlée. Suivant cette hypothèse, la dissuasion apparaît déterminante (Paternoster, 1987) et devrait s'accroître pour garantir la valeur des diplômes (Collins, Judge & Rickman, 2007). De surcroît, on considère que plus les sanctions sont élevées, plus les fraudes diminueront. Malgré les potentielles similitudes entre le crime et la tricherie, cette dernière s'en distingue au moins sur un point : la victime d'une tricherie ne subit pas nécessairement de préjudice. Contrairement au propriétaire d'une voiture qui doit en racheter une en cas de vol, un élève qui donne la réponse à un autre élève ne perd pas le bénéfice de sa réponse. Il en va de même lorsque les élèves plagient un document sur Internet. Les « victimes » de plagiat sont peu impactées, et encore moins lorsqu'il est impossible d'identifier l'auteur du texte comme sur Wikipédia. Le recours à la tricherie peut aussi relever d'un arbitrage et d'une maximisation dans la gestion des temps lycéens : temps consacré aux études, aux loisirs, aux activités culturelles et aux activités domestiques. La tricherie peut alors s'expliquer par le besoin de gagner du temps en réduisant celui qui est strictement consacré aux études (Le Douarin & Delaunay-Téterel, 2011).

Les sociologues interrogeront davantage le concept de déviance, en particulier le processus de désignation des transgressions (Becker, 1963) : comment et qui définit les normes, comment s'opère le contrôle social des actes déviants ? Pour certains, c'est la perte de repère normatif et la désorganisation sociale qui sont à l'origine d'un accroissement de la criminalité. Dans le cadre scolaire, le recours à la tricherie s'expliquerait ainsi par une perte de sens des finalités de l'école, un relâchement des exigences scolaires et un affaiblissement de l'autorité enseignante. Pour d'autres, la tricherie résulterait d'un accroissement de la compétition scolaire. S'appuyant sur les travaux de Merton, les sociologues fonctionnalistes soulignent le décalage croissant entre les aspirations à la réussite scolaire et sociale, et la réalité des inégalités sociales qui, en définitive, n'offrent pas à chacun les moyens d'y parvenir. Comme le souligne François Dubet : « *plus les inégalités entre les positions sociales sont fortes, moins il est possible de réaliser l'égalité des chances, car la distance à parcourir par ceux qui montent est grande, alors que ceux qui risquent de descendre ont trop à perdre pour ne pas tricher* » (Le Monde, 30 novembre 2009). Lorsque les lycéens attendent que leurs efforts soient récompensés par une note « juste » (Merle, 1996)

et qu'ils ne le sont pas, ils peuvent éprouver de la frustration qui les conduit à tricher dès lors que cela n'exclut pas les autres de la compétition (Rayou, 2010).

Edwin Sutherland et Donald Cressey (1939, traduit en 1966) développent une approche originale en élaborant un modèle de l'association différentielle ou modèle de l'éducation déviante (Mucchielli, 1999). Les comportements déviants, tout comme les comportements conformes, résultent, selon eux, d'un apprentissage des techniques de communication des infractions et l'adoption de motifs, de mobiles, de rationalisations et d'attitudes favorables à la déviance. Cet apprentissage est facilité par le biais d'association avec d'autres « déviants ». A travers ce processus social, les élèves apprennent également à définir ce qui relève ou non de la tricherie (Tibbets, 1997). Ils justifient le recours à la fraude (incompréhension des cours, exigence des enseignants), apprennent à concevoir et à utiliser opportunément certains outils et sollicitent leur entourage si nécessaire, surtout s'ils se trouvent dans un environnement propice à la tricherie (faible contrôle social, connaissance d'élèves déviants). A partir d'un modèle multivarié croisant l'intensité de la tricherie universitaire et un ensemble de variables susceptibles de caractériser quatre théories sociologiques de la déviance (fonctionnaliste, association différentielle, lien social, autocontrôle), Paul Vowell et Jieming Chen (2004) montrent que la théorie de l'association différentielle explique davantage la variance de la tricherie que les autres théories. L'approche de Sutherland présente, en outre, l'avantage d'expliquer concomitamment la tricherie ordinaire et la fraude chez les élites scolaires (recours à un écrivain fantôme, usurpation d'identité).

Toutes ces théories insistent sur l'acte en lui-même, sa désignation, son périmètre, son éventuelle condamnation mais très peu se focalisent sur les méthodes, les outils et les techniques de transgression. Pourtant, il est probable que la détection de la tricherie et les sanctions diffèrent selon les méthodes et les supports employés par les élèves. Très peu d'entre eux se verront par exemple sanctionnés s'ils se servent de formules préalablement enregistrées sur leur calculatrice ou s'ils plagient un document en le paraphrasant. A l'inverse, l'emploi d'un téléphone portable lors d'épreuves sur table, notamment dans le cadre d'un examen, sera unanimement reconnu comme une fraude avérée et sanctionnée comme telle. Par ailleurs, les recherches évoquent peu les caractéristiques sociales et scolaires associées à l'emploi d'un outil plutôt qu'un autre. Autrement dit, les élèves qui trichent avec un téléphone portable présentent-ils les mêmes caractéristiques que ceux qui fraudent avec une calculatrice ?

2. Méthodologie

Afin de mesurer l'ampleur des formes de tricherie et l'influence des caractéristiques des élèves, un questionnaire³ a été diffusé auprès d'un échantillon d'élèves inscrits dans l'un des 298 lycées (général, technologique et professionnel) d'une académie. Dans la mesure où les pratiques sociales déviantes peuvent être délicates à déclarer pour une partie des répondants, il fallait impérativement garantir l'anonymat. Ce qui excluait toute enquête en face-à-face (Ogien, 2012). De surcroît, chaque catégorie d'élèves devait atteindre une taille critique pour pouvoir évaluer l'influence de différentes variables sur la tricherie. C'est pourquoi le choix du questionnaire en ligne s'est imposé car il permet de contacter plus aisément un public accoutumé aux outils numériques que le traditionnel questionnaire papier-crayon. La diffusion du questionnaire s'est faite dans une salle informatique des établissements sollicités, du 26 octobre 2012 au 21 décembre 2012. Les établissements étaient invités à faire remplir le questionnaire dans une classe de seconde, une classe de première et une classe de terminale.

Le questionnaire comporte les six thèmes suivants : outils et pratiques de tricherie scolaire ; scolarité antérieure ; formation suivie ; manières d'étudier ; possession et fréquence d'utilisation d'outils numériques ; caractéristiques sociodémographiques.

³ Ce questionnaire porte plus généralement sur les usages du numérique dans le travail scolaire des lycéens (UsaTice) et a été élaboré en collaboration avec François Burban et Philippe Cottier.

51 établissements ont finalement accepté de diffuser le questionnaire et 1909 élèves ont répondu à l'intégralité des questions. La liberté laissée aux établissements dans le choix des classes pouvant engendrer des biais de sélection conséquents, il convenait de rapporter les caractéristiques de l'échantillon à celle de la population académique. Un redressement des résultats bruts a été opéré selon deux variables pouvant s'avérer déterminantes à l'aune des résultats des recherches sur la tricherie : le genre et la voie de formation (générale, technologique, professionnelle). La qualité de l'échantillon ainsi redressé a été ensuite testée par l'intermédiaire de l'origine sociale des élèves, leur niveau d'études (seconde, première, terminale) et le statut (public ou privé) de l'établissement dans lequel ils sont inscrits. L'échantillon redressé présente des caractéristiques qui ne sont pas significativement différentes de celles de la population académique. Ajoutons que tous les niveaux de formation et toutes les disciplines sont suffisamment représentés pour apprécier l'ampleur de la tricherie.

Cela étant, il ne faut pas nier la possibilité d'un biais de désirabilité sociale dans la mesure où les résultats sont obtenus sur la base d'une auto-déclaration et non d'une observation. Certains élèves pouvaient être réticents à révéler des faits susceptibles de faire l'objet d'une sanction. A l'inverse, d'autres se sont peut-être vantés d'avoir régulièrement triché sans que ce soit effectivement le cas. Néanmoins, les recherches sur la délinquance autoreportée montrent que la diffusion des enquêtes par Internet limite cette désirabilité, notamment chez les jeunes (Aebi & Jaquier, 2008). On peut donc considérer que les élèves interrogés n'ont pas cherché à masquer volontairement certaines pratiques. Très peu d'entre eux ont fait part de leur réticence à répondre à ce type de questions dans leurs commentaires.

3. L'ampleur des formes de tricherie

■ Copier-coller

Les lycéens sont de plus en plus nombreux à avoir recours à Internet pour réaliser les activités scolaires dans la sphère domestique. Le tableau suivant indique la fréquence des formes de plagiat déclarées par les élèves. Lorsqu'ils ont un travail à rendre (dossier, exposé, dissertation...), 73,3% déclarent plagier tout ou partie des contenus sur des sites Internet et 38,6% récupèrent des corrigés sur des sites. Cela étant, les élèves utilisent généralement ces différentes pratiques de manière occasionnelle : seuls 15% déclarent recourir assez souvent ou très souvent au « copier-coller » et moins de 7% récupèrent fréquemment des corrigés sur Internet.

Tableau 1 - Fréquence des formes de plagiat

Lorsque vous avez un devoir à faire :	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	Total N = 1909
Faites-vous des copier-coller de tout ou partie des contenus sur des sites Internet ?	26,7%	34,2%	23,2%	12,8%	3,0%	100%
Récupérez-vous des corrections de devoirs sur des sites Internet ?	61,4%	17,7%	14,0%	6,0%	0,9%	100%

Le « copier-coller » n'entraîne pas nécessairement une reproduction à l'identique des documents consultés. Les élèves les plus engagés dans la recherche informationnelle et les apprentissages synthétisent et paraphrasent l'information alors qu'à l'opposé certains élèves se focaliseront sur la forme de leur production (Boubée, 2011). Rares sont ceux également qui font appel à un prestataire pour réaliser leurs travaux. Seuls 2,4% ont déjà acheté des documents (fiche de lecture, exposé...) sur des sites spécialisés. La plupart préféreront reproduire des documents librement accessibles, notamment sur Wikipédia (Le Douarin & Delaunay, 2011).

■ **Fraude aux examens et aux épreuves sur table**

Les lycéens interrogés peuvent également tricher à l'occasion de devoirs sur table ou lors d'examens. A la question « Avez-vous triché à l'une des épreuves du brevet des collèges », 2,9% répondent par l'affirmative. La fraude aux examens, à ce niveau d'étude, est par conséquent marginale et bien moins fréquente que les pratiques « ordinaires » de tricherie réalisées depuis le début de la scolarité comme en atteste le tableau suivant : 51,8% ont déjà utilisé une antisèche, 26,5% une calculatrice et près de 20% un téléphone portable.

Les autres formes de tricheries numériques sont exceptionnelles : moins de 3% ont déjà eu recours au lecteur MP3, au dictaphone, à l'ordinateur ou à la tablette tactile pour frauder. La démocratisation du portable chez les lycéens – 95,8% en possèdent un, dont 77,6% avec accès à Internet – est sans conteste à l'origine de cette nouvelle forme de tricherie. La facilité d'utilisation des téléphones dits « intelligents », leur capacité de stockage, ajoutées à une connexion à Internet offre des opportunités nouvelles aux lycéens qui généralement maîtrisent parfaitement les fonctionnalités du téléphone.

Tableau 2 - Fréquence des formes de tricherie

Au cours de votre scolarité, lors d'un examen ou d'un devoir sur table, vous est-il arrivé de tricher en utilisant :	Oui	Non	Total N = 1909
Une antisèche papier	51,8%	42,2%	100%
Une calculatrice programmable	26,5%	73,5%	100%
Un téléphone	19,3%	80,7%	100%
Un lecteur MP3 ou un dictaphone	2,4%	97,6%	100%
Un ordinateur ou une tablette tactile	1,7%	98,3%	100%

Au final, 58% des lycéens ont utilisé au moins une fois un de ces outils pour tricher. Rappelons que l'objet de la recherche se concentre sur les outils et pas sur l'ensemble des formes de tricherie. Certaines formes sont absentes de l'analyse, comme le coup d'œil sur la copie du voisin ou l'entraide. Il y a donc fort à parier que le pourcentage de lycéens ayant triché au moins une fois au cours de leur scolarité est plus élevé.

■ **4. Analyse multivariée de la tricherie**

Pour déterminer l'impact des caractéristiques individuelles sur les différentes formes de tricherie, plusieurs modèles de régression logistique ont été élaborés de manière à examiner, toutes choses égales par ailleurs, l'effet propre de chaque caractéristique. Une première série de modèles comporte uniquement les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves associées aux trois principaux outils utilisés pour tricher lors d'épreuves sur table ou lors d'examens (téléphone, antisèche et calculatrice) et aux deux principales manières de plagier un document sur Internet (« copier-coller », récupérer un corrigé) pour réaliser un devoir à rendre. Une seconde série de modèle reprend les variables explicatives précédentes et comporte des variables caractérisant l'implication dans les activités scolaires (cf. annexe).

■ **Davantage de garçons trichent**

Les garçons trichent plus que les filles, notamment avec une calculatrice (29,3% vs 23,6%) ou un téléphone portable (22,6% vs 16%). Ils vont également plus fréquemment récupérer un corrigé

sur Internet (44,8% vs 39,6%). Les écarts entre les filles et les garçons se maintiennent même lorsque l'on tient compte de leur scolarité antérieure et de leurs manières d'étudier. La plupart des recherches concluent à une moindre tricherie des filles (Athanasou & Olabisi, 2002) qui s'explique par la conjugaison de plusieurs facteurs : plus souvent inscrites dans des formations générales où la tricherie est rare (nous y reviendrons), elles ont également des pratiques plus studieuses (Duru-Bellat, 2004). Les lycéennes interrogées disent travailler en moyenne 7h50 par semaine contre 5h45 pour les garçons. Sans doute faut-il y voir également une plus forte condamnation des pratiques déviantes. Par exemple, lorsqu'on demande à des étudiants, si c'est tricher que demander à quelqu'un le résultat d'un exercice de mathématiques, 53% des étudiantes considèrent que c'est tricher, alors que seuls 38% des garçons le considèrent comme tel (Guibert & Michaut, 2009).

■ **Des techniques de tricherie différentes selon le diplôme préparé**

Quel que soit le support utilisé, les lycéens généraux et technologiques déclarent plus fréquemment avoir triché lors d'un contrôle (61,7%) que les lycéens professionnels (52,7%). Cela étant, les techniques de tricherie diffèrent significativement selon les spécialités de formation. Les lycéens professionnels emploient plus fréquemment un téléphone portable que les bacheliers technologiques ou généraux. Ces derniers vont en revanche plus régulièrement utiliser une calculatrice (31% vs 12,7%), en stockant des formules, voire une partie des cours. Ils récupèrent également plus de corrigés sur Internet (47% vs 27,4%). Contrairement au téléphone qui est interdit lors des épreuves, la calculatrice est généralement autorisée, ce qui en fait un instrument licite de transgression. Les élèves de Terminale (hors série littéraire) déclarent y avoir plus souvent recours (37,5%) que les élèves de Première (27%) ou de Seconde (16%). Sans doute faut-il y voir la résultante d'une familiarisation et d'une maîtrise progressive de la calculatrice qui rendent plus aisée la tricherie, en particulier dans les filières scientifiques et tertiaires où son emploi est quotidien. D'autant plus que certaines épreuves (mathématiques, gestion...) se prêtent plus que d'autres à la tricherie. L'apprentissage de formules mathématiques que d'aucuns trouvent fastidieux peut être facilement remplacé par la saisie des informations dans une calculatrice.

La prise en compte du parcours scolaire antérieur des élèves mesuré à travers la moyenne générale obtenue au brevet des collèges et le nombre de redoublement modifie sensiblement certains de ces résultats (cf. modèles 2.1 à 2.5). A moyenne équivalente au brevet, les lycéens professionnels s'avèrent en définitive avoir moins recours au téléphone que les lycéens généraux ou technologiques. Le tableau suivant montre que les écarts s'expliquent davantage par le niveau des élèves que par la voie scolaire dans laquelle ils sont inscrits. 30,3% des élèves ayant obtenu moins de 12/20 au brevet ont déjà utilisé un téléphone. Ils ne sont que 12,8% à l'avoir fait parmi ceux qui ont obtenu une moyenne supérieure à 16.

Tableau 3 - Fréquence de la tricherie avec un téléphone portable selon la spécialité de formation et le niveau scolaire

<i>Spécialité de formation</i>	<i>Moyenne générale obtenue au brevet des collèges</i>				<i>Ensemble N = 1909</i>
	<i>Moins de 12/20</i>	<i>[12-14[</i>	<i>[14-16[</i>	<i>[16-20]</i>	
Professionnelle	27,9%	18,4%	18,7%	Sans objet *	22,5%
Technologique	35,8%	18,9%	11,9%	Sans objet *	20,4%
Générale	31,8%	19,5%	15,1%	12,8%	17,5%
<i>Ensemble</i>	<i>30,3%</i>	<i>19,1%</i>	<i>15,1%</i>	<i>12,8%</i>	<i>19,3%</i>

* Le nombre de lycéens professionnels ou technologiques ayant une note supérieure à 16/20 est trop faible pour être significatif.

Il convient toutefois de noter que les élèves scolairement les plus faibles sont moins nombreux à utiliser une calculatrice ou à récupérer un corrigé sur Internet.

■ **Un rapport plus distant aux études**

Une dernière dimension se révèle déterminante dans les pratiques de tricherie. Les lycéens qui ont des stratégies d'apprentissage faible ou faisant preuve de peu d'implication dans les tâches scolaires vont plus fréquemment tricher, tout particulièrement avec un téléphone. La probabilité de tricher avec un téléphone est toutes choses égales par ailleurs de 33% chez ceux qui consacrent moins de trois heures par semaine au travail personnel alors que la probabilité n'est que 10% pour ceux qui travaillent plus de dix heures par semaine. En définitive ceux qui trichent avec un téléphone présentent certaines caractéristiques (travail irrégulier, hyper-instrumentalisme) du lycéen « fumiste » (Barrère, 1997). Ils vont surtout consacrer beaucoup plus de temps que les autres aux loisirs numériques (jeux vidéo, musique, réseaux sociaux, vidéos) et moins fréquemment aux outils recommandés par l'institution scolaire (manuels scolaires, logiciels de bureautique).

Ce sont également les élèves qui, durant les enseignements, contourneront un certains nombre d'interdits scolaires, notamment l'utilisation du téléphone portable pour communiquer, filmer, photographier ou perturber le fonctionnement de la classe (Jarrigeon & Menrath, 2010). La communication par SMS est très fréquente. Près de 80% des lycéens disent lire ou envoyer des SMS durant les cours (cf. tableau 4) et 38,9% consultent Internet en dehors des enseignements pour lesquels ils y sont autorisés.

Tableau 4 - Fréquence d'envoi de SMS et de consultation d'Internet en classe

<i>Durant les cours, vous arrive-t-il de :</i>	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Assez souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Ensemble</i>
Lire ou envoyer des SMS ?	20,8%	19,1%	24,8%	19,5%	15,8%	100%
Consulter Internet (en dehors des cours autorisés) ?	61,1%	14,1%	11,3%	8,0%	5,6%	100%

Cet usage est étroitement associé aux différentes formes de tricherie, plus particulièrement la tricherie par téléphone portable. Ceux qui déclarent lire ou envoyer très souvent des SMS sont 53% à avoir triché avec un téléphone alors qu'ils ne sont que 4% parmi ceux qui ne consultent jamais ou rarement leurs textos en classe. Cette très forte corrélation n'est certes pas très surprenante dans la mesure où les techniques de dissimulation opèrent sur le même registre : il s'agit dans les deux situations de contourner l'interdiction. Il est possible d'émettre l'hypothèse que l'apprentissage de l'utilisation dissimulé du SMS renforce la maîtrise du téléphone en situation de fraude aux épreuves. Toutefois, il convient de souligner que les autres formes de tricherie, y compris celles qui se réalisent en dehors de l'établissement, sont aussi corrélées à la fréquence d'utilisation du portable en classe. Il faut peut-être interpréter ce résultat comme la manifestation d'un rapport distant à certains savoirs scolaires (Bautier & Rochex, 1998).

Conclusion

Les outils numériques se substituent-ils finalement aux formes traditionnelles de tricherie que sont l'antisèche ou la calculatrice ? Les résultats de cette recherche montrent qu'il n'en est rien, même si la fréquence de la tricherie avec un téléphone portable et le plagiat de documents sur Internet ne sont pas négligeables. Les lycéens ont généralement expérimenté les formes

traditionnelles lorsqu'ils étaient au collège (Guibert & Michaut, 2009) et les nouvelles techniques de tricherie apparaissent davantage comme des outils complémentaires que des substituts. Trois manières de tricher semblent en définitive être associées aux différents outils :

- une tricherie ordinaire, commune à beaucoup d'élèves, qui se matérialise par la préparation d'une antisèche ou le plagiat de documents sur Internet ;
- une tricherie rudimentaire qui consiste à utiliser un téléphone portable sans véritable préparation de la tricherie, c'est-à-dire sans travail de sélection d'informations et d'anticipation des épreuves. C'est davantage une triche opportuniste, à la petite semaine, employée lors des épreuves sur table ;
- une tricherie élaborée qui vise à détourner les outils autorisés, telle que la calculatrice, à plagier avec parcimonie des documents, à récupérer des corrigés sur Internet ou à demander de l'aide sur des forums. Réalisée généralement dans la sphère domestique, elle nécessite un travail préparatoire de sélection d'informations et d'appropriation personnelle.

Les modèles de régression logistique révèlent que ces manières de tricher ne sont pas toutes indépendantes des caractéristiques sociales et surtout scolaires des lycéens. Alors que la tricherie ordinaire distingue peu les élèves, la tricherie rudimentaire est caractéristique des élèves à faible capital scolaire et peu engagés dans les tâches scolaires. A l'opposé, les élèves qui élaborent les stratégies les plus avancées pour tricher sont plus souvent inscrits dans des formations générales et proviennent plus fréquemment d'un milieu socialement favorisé. Cette forme de tricherie semble s'inscrire dans une quête de la performance scolaire tout en minimisant le risque de sanctions.

Il convient de s'interroger, à l'aune de ces résultats, sur les dispositions et les politiques mises en œuvre par les lycées pour prévenir, détecter et sanctionner la tricherie. Très peu d'établissements affichent ouvertement une politique de lutte contre la tricherie qui est souvent déléguée aux conseillers principaux d'éducation et aux enseignants chargés de la détecter et la sanctionner. C'est seulement lors des épreuves d'examens que la réglementation est rappelée et que les commissions disciplinaires sont sollicitées. En cela, il existe un fort décalage entre la médiatisation de la tricherie, très présente à l'approche des examens, et la faible proportion de tricheurs, si l'on en croit les déclarations des élèves interrogés dans le cadre de cette recherche. Rappelons que moins de 3% disent avoir triché lors d'une épreuve du brevet des collèges. Par ailleurs, les politiques institutionnelles de lutte contre la fraude semblent davantage inscrire leurs actions dans le repérage et la sanction des tricheurs plutôt que dans la prévention de la tricherie. Avec le risque de conduire à une inégalité de traitement des élèves transgressant les règles scolaires. Seuls sont véritablement sanctionnés ceux qui trichent de manière visible avec un support ou ceux qui plagient grossièrement sur Internet alors que peu d'élèves qui trichent subtilement, en tapant par exemple des formules sur une calculatrice, en faisant appel à un prestataire pour la réalisation des devoirs ou en paraphrasant des textes, feront l'objet d'une sanction. Plus généralement, il faudrait s'interroger sur l'efficacité de la tricherie. Permet-elle d'améliorer les performances scolaires ? On peut sérieusement en douter à l'issue de cette recherche. Par exemple, ceux qui ont triché au brevet des collèges ont obtenu en moyenne un point de moins (12,4 contre 13,4 pour ceux qui n'ont pas triché). Certes, ils peuvent, en trichant, améliorer leur moyenne mais ils ne réussissent pas atteindre le niveau des autres.

Bibliographie

ATHANASOU J. & OLABISI O. (2002), « Male and female differences in self-report cheating », *Practical assesment. Research & Evaluation*, <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=5>, consulté le 20 décembre 2012.

AUDET L. (2011), *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*, Montréal, REFAD.

BERNARD P.-Y. (2011), « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, volume 44, n°4, p.75-97.

AEBI M.F. & JAQUIER V. (2008), « Les sondages de délinquance auto-reportée : origines, fiabilité et validité », *Déviance et Société*, volume 32, n°2, p.205-227.

BARRERE A. (1997), *Le travail lycéen*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

BECKER G. (1968), « Crime and Punishment: An Economic Approach », *The Journal of Political Economy*, volume 76, n°2, p.169-217.

BECKER H. (1963), *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

BOUBÉE N. (2010), « Le rôle du copié-collé dans le processus de recherche d'information des élèves du secondaire », *L'Education à la culture informationnelle*, F. Chapron & E. Delamotte, Villeurbanne, Enssib, p.208-220.

BUNN D., CAUDILLA S. & GROPPER D. (1992), « Crime in the Classroom: An Economic Analysis of Undergraduate Student Cheating Behavior », *The Journal of Economic Education*, volume 23, n°3, p.197-207.

COMMON SENSE MEDIA (2009), Hi-Tech cheating : what every parents needs to knows, http://www.common sense media.org/sites/default/files/hi-tech_cheating_-_summary_no_embargo_tags.pdf, consulté le 30 janvier 2013.

COLLINS A., JUDGE G. & RICKMAN N. (2007), « On the economics of plagiarism », *European Journal of Law and Economics*, volume 24, n°2, p.93-107.

DURU-BELLAT M. (2004), *L'Ecole des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris, L'Harmattan.

GUIBERT P. & MICHAUT C. (2009), « Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires », *Revue française de pédagogie*, n°169, p.43-52.

GUIBERT P. & MICHAUT C. (2011), « Le plagiat étudiant », *Education et Sociétés*, n°28, p.149-164.

JARRIGEON A. & MENRATH J. (2010), « De la créativité partagée au chahut contemporain. Le téléphone mobile au lycée », *Ethnologie française*, volume 40, p.109-114.

LAMBERT E., HOGAN N. & BARTON S. (2003), « Collegiate academic dishonesty revisited: what have they done, how often have they done it, who does it, and why did they do it? », *Electronic journal of sociology*, n°3, http://www.sociology.org/content/vol7.4/lambert_et al.html, consulté le 25 janvier 2013.

LE DOUARIN L. & DELAUNAY-TÉTEREL H. (2011), « Le « net scolaire » à l'épreuve du temps « libre » des lycéens », *Revue Française de Socio-Economie*, n°8, p.103-121.

MC CABE D., TREVINO L. & BUTTERFIELD K. (2001), « Cheating in academic institutions: a decade of research », *Ethics and behavior*, volume 11, n°3, p.219-231.

MARCHAND P. (dir.) (2010), *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Lyon, INRP.

MERLE P. (1996), *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, Presses Universitaires de France.

MUCCHIELLI L. (1999), « La déviance : normes, transgression et stigmatisation », *Sciences Humaines*, n°99, p.20-25.

Ogien D. (2012), *Sociologie de la déviance*, Paris, Presses Universitaires de France.

PARK C. (2003), « In Other (People's) Words: plagiarism by university students- literature and lessons », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, volume 28, n°5, p.471-488.

PATERNOSTER R. (1987), « The deterrent effect of the perceived certainty and severity of punishment: A review of the evidence and issues », *Justice Quarterly*, volume 4, n°2, p.173-217.

PERREAULT N. (2007), Le plagiat et autres types de triche scolaire à l'aide des technologies : une réalité, des solutions, <http://www.profweb.qc.ca/?id=2300>, consulté le 20 janvier 2013.

RAYOU P. (2010), « Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d'interprétation », *Education et Sociétés*, n°25, p.83-96.

SUTHERLAND E.H. & CRESSEY D.R. (1966), *Principes de criminologie*, Paris, Cujas.

SCHUHMANN P., BURRUS R., BARBER P., GRAHAM J. & ELIKAI F. (2012), « Using the Scenario Method to Analyze Cheating Behaviors », *Journal of Academic Ethics*, volume 10, n°4, p.1-17.

TIBBETTS S. (1998), « Differences between criminal justice majors and non-criminal justice majors in determinants of test cheating intentions: a research note », *Journal of criminal justice education*, n°9, p.81-94.

WHITLEY B. (1998), « Factors associated with cheating among college students: a review », *Research in higher education*, n°39, p.235-274.

VOWELL P. & CHEN J. (2004), « Predicting Academic Misconduct: A Comparative Test of Four Sociological Explanations », *Sociological Inquiry*, volume 74, n°2, p.226-249.

Annexe

Modèles de régression logistique des modalités de tricherie des lycéens

	Modèles	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
Modalités de référence	Modalités actives	Antisèche (p=0.52)	Calculatrice (p=0.27)	Téléphone (p=0.19)	Plagiat (p=0.73)	Corrigé (p=0.39)
Caractéristiques sociodémographiques						
Fille	Garçon	ns	1.47***	1.54***	ns	1.25**
Père non cadre supérieur	Père cadre supérieur	ns	ns	ns	ns	1.42***
Diplôme préparé						
Bac général	Bac technologique	ns	ns	ns	ns	ns
	Bac professionnel	0.81**	0.32***	1.40***	1.22*	0.43***
Seconde	Première	ns	1.96***	1.63***	0.80*	ns
	Terminale	0.80*	3.00***	1.34*	ns	ns
Pseudo R2 de Nagelkerke (pourcentage de variance expliquée)		0.6%	12.7%	2.6%	0.9%	6.0%

Lecture : la probabilité d'avoir triché au cours de sa scolarité avec un téléphone est 1.54 fois plus importante pour les garçons que pour les filles. Rappelons que lorsque la valeur de l'odd ratio est supérieure à 1, cela signifie que la tricherie est plus importante pour la modalité active que pour la modalité de référence. A l'inverse, une valeur inférieure à 1 indique une probabilité de tricherie plus faible pour la modalité active. Seuls sont indiqués les *odds ratio* pour lesquels les seuils de risque sont inférieurs à 0,10. Les seuils de significativité sont les suivants : ns (écarts non significatifs) ; * (p<0.10, écarts peu significatifs) ; ** (0,05<p<0,01, écarts significatifs) ; *** (p<0.01 : écarts très significatifs).

	Modèles	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
Modalités de référence	Modalités actives	Antisèche (p=0.52)	Calculatrice (p=0.27)	Téléphone (p=0.19)	Plagiat (p=0.73)	Corrigé (p=0.39)
Caractéristiques sociodémographiques						
Fille	Garçon	ns	1.52***	1.42***	ns	1.21*
Père non cadre supérieur	Père cadre supérieur	ns	ns	ns	ns	1.43***
Diplôme préparé						
Bac général	Bac technologique	ns	0.74*	0.70*	ns	ns
	Bac professionnel	0.59***	0.22***	0.47***	ns	0.36***
Seconde	Première	ns	1.93***	1.53***	0.76**	ns
	Terminale	0.67***	3.21***	ns	ns	ns
Scolarité antérieure						
Moyenne générale obtenue au brevet des collèges (sur 20)		ns	ns	0.85***	ns	ns
Aucun redoublement au cours de la scolarité	Un redoublement ou plus	0.74***	ns	ns	0.74**	ns
Manières d'étudier						
Temps de travail personnel en heures par semaine (hors enseignement)		ns	ns	0.96**	ns	ns
Travail régulièrement	Travail irrégulièrement	1.77***	ns	1.49***	ns	ns
Fréquence d'envoi de SMS durant les cours (de jamais à très souvent)		1.73***	1.43***	2.28***	1.20***	1.12***
Fréquence de consultation non autorisée d'Internet durant les cours (de jamais à très souvent)		ns	1.11**	1.26***	1.13**	1.18***
Pseudo R2 de Nagelkerke (pourcentage de variance expliquée)		21.0%	19.7%	35.2%	5.1%	9.1%