



HAL
open science

Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire : la parole aux lycéens tricheurs

Quentin Magogeat

► **To cite this version:**

Quentin Magogeat. Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire : la parole aux lycéens tricheurs. Recherches en éducation, 2016, 24, 10.4000/ree.5565 . hal-04271499

HAL Id: hal-04271499

<https://hal.science/hal-04271499v1>

Submitted on 6 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire : la parole aux lycéens tricheurs

Comprehensive approach to cheating in schools: high school cheaters students may now speak

Quentin Magogeat



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5565>

DOI : 10.4000/ree.5565

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Ce document vous est offert par Université Lumière Lyon 2



Référence électronique

Quentin Magogeat, « Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire : la parole aux lycéens tricheurs », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 06 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5565> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5565>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire : la parole aux lycéens tricheurs

Quentin Magogeat¹

Résumé

La triche scolaire est un phénomène encore peu étudié en France. Face à l'absence de recherche sur ce thème dans le secondaire, il paraissait pertinent de mener une recherche compréhensive sur ces futurs étudiants que sont les lycéens. Cette étude donne alors la parole aux lycéens tricheurs afin de saisir les raisons pour lesquelles ils trichent. À partir d'entretiens, l'enquête révèle toute une série de raisons et de justifications mais envisage également la triche scolaire comme un moyen de construction identitaire pour les élèves ainsi que de développement de compétences spécifiques. Outre ces aspects, l'étude porte sur la dimension éthique de leur comportement en s'intéressant notamment à leur(s) manière(s) d'éviter tout sentiment de culpabilité.

La triche scolaire est un phénomène encore peu étudié en France. Alors que les études anglo-saxonnes se développent depuis près de vingt ans sur la triche à l'université en cherchant notamment les caractéristiques des étudiants tricheurs (Mc Cabe & Trevino, 1993 ; Whitley, 1998 ; Crown & Spiller, 1998), la France accuse un retard et ses rares études portent principalement sur la triche universitaire (Mierczuk, 2002 ; Guibert & Michaut, 2009, 2011). Dans une étude parue en 2009, il est constaté que « 70,5% des étudiants interrogés affirment avoir déjà triché au cours de leur scolarité » (Guibert & Michaut, 2009, p.45). Devant l'ampleur du nombre d'étudiants ayant affirmé avoir déjà triché – plus de deux étudiants sur trois – nous nous sommes attaché à comprendre quel(s) sens la triche scolaire pouvait avoir pour des lycéens et quelle(s) stratégie(s) discursive(s) ils mettaient en place pour justifier leur pratique.

1. Cadrage conceptuel

Le choix a été fait ici de considérer la triche scolaire comme une forme de déviance (Becker, 1989) vis-à-vis des normes, des règles de l'institution scolaire. Ayant pour ambition d'approcher au plus près les conceptions des lycéens sur ces questions, c'est à la lumière de ces normes que nous avons étudié le point de vue des élèves tricheurs. Positionnement par rapport aux normes mais également par rapport aux savoirs scolaires dans la mesure où la tricherie semble permettre d'éviter une certaine forme d'apprentissage. Il s'agissait alors d'étudier « *le sujet confronté à l'obligation d'apprendre* » (Charlot, 2005, p.91).

En faisant le choix de tricher, notre hypothèse est que les lycéens adoptent un comportement spécifique et développent des compétences leur permettant d'une part de contourner et d'éviter l'épreuve, comprise comme « *le moment au cours duquel les personnes font preuve de leurs compétences pour agir* » (Nachi, 2012, p.57) avec en toile de fond l'idée d'un « *acteur libre de ses mouvements, capable d'ajuster son action aux situations et, par conséquent d'avoir une prise sur le monde dans lequel il s'enracine* » (p.56) et, d'autre part, de neutraliser un éventuel sentiment de culpabilité.

¹ Doctorant contractuel, Laboratoire Éducation, Cultures et Politiques (ECP), Université Lumière Lyon 2.

Cette neutralisation s'effectue au moyen de justifications catégorisées par Gresham Sykes et David Mazalta (1959) pour des délinquants. Par ailleurs, la conscience de transgresser des règles scolaires et des normes sociales conduit à s'interroger sur la dimension éthique des pratiques des lycéens tricheurs, dimension nécessaire à la « *compréhension de l'agir individuel et collectif comme composante essentielle de la médiation de l'Un avec l'Autre* » (Mierczuk, 2002, p.140). L'éthique « *apparaît alors comme une composante majeure de la construction sociale* » (*Ibid.*).

S'intéresser à l'éthique de l'élève lorsqu'il triche permet plus largement de s'intéresser à lui en tant qu'être social. Sans faire preuve de naïveté sur l'éthique ou la morale (nous n'opérons pas de distinction entre les deux dans cet article) qui peut relever d'une forme d'utopie tant elle est compliquée à « *appliquer de façon intégrale* », l'élève parvient à trouver des explications et des justifications pour expliquer son comportement. L'approche compréhensive de la triche scolaire nous permet alors de comprendre comment l'élève tricheur se situe vis-à-vis des autres mais également par rapport à lui-même.

En somme, cet article prend appui sur une recherche empirique qui a mobilisé différentes approches parmi lesquelles nous trouvons la sociologie pragmatique notamment en cherchant à comprendre quel(s) sens ces lycéens tricheurs donnent à leur action et quelle(s) justification(s) ils avancent pour l'expliquer (Boltanski & Thevenot, 1991). Notons que l'étude présentée dans cet article portait sur un phénomène de tricherie lors d'évaluations au cours de l'année et non lors du baccalauréat.

2. Méthodologie

Pour définir notre population, nous avons cherché un lycée sanctionné pour triche scolaire au sein de l'établissement qui constituait notre terrain : un établissement de près de 1000 élèves avec une population hétérogène du fait de sa proximité avec une ZUS² et des villes et villages alentours qui lui sont rattachés.

Ensuite, nous avons procédé par « effet boule de neige », à savoir, une méthode d'échantillonnage non probabiliste et qui consistait à demander à chaque élève interrogé s'il pouvait nous mettre en contact avec d'autres élèves tricheurs. La constitution de notre population dans le cadre de cette recherche qualitative n'imposait nullement la construction d'un échantillon représentatif. En effet, l'objectif était de former un « échantillon » le plus diversifié, marqué par une forte hétérogénéité. Il s'agissait d'adopter une démarche résolument compréhensive, en accordant de l'importance à la singularité des individus. Cette méthode inductive ne permet cependant pas d'évaluer la variabilité de notre échantillon même si l'identification de certains biais est possible. Le risque d'homophilie (des individus appartenant aux mêmes milieux) étant important, nous avons sélectionné dix lycéens au regard de « *critères de diversification en fonction des variables qui, par hypothèse, sont stratégiques, pour obtenir des exemples de la plus grande diversité possible des attitudes à l'égard du thème de l'étude* » (Michelat, 1975, p.236) : filière, niveau/classe, sexe, moyenne de l'élève obtenue lors du premier trimestre et redoublement à partir des différents profils qui nous étaient présentés. L'utilisation de cette méthode nous a permis d'atteindre une population spécifique et non identifiée par l'institution scolaire qui relève cependant uniquement de filières générales.

² Zone Urbaine Sensible.

Tableau 1 - Caractéristiques des lycéens tricheurs interrogés

Individu n°	Sexe	Classe	Redoublement	Moyenne générale au premier trimestre
1	Masculin	Première scientifique	Non	11,6
2	Masculin	Terminale scientifique	Non	13,44
3	Féminin	Seconde	Non	14,3
4	Masculin	Seconde	Oui (1)	12,6
5	Féminin	Première littéraire	Non	9,21
6	Féminin	Première littéraire	Non	13,28
7	Masculin	Terminale économique et sociale	Oui (2)	9,78
8	Féminin	Première scientifique	Non	10,9
9	Masculin	Terminale scientifique	Non	14,82
10	Masculin	Première économique et sociale	Non	13,5

(1) Redoublement de la classe de seconde

(2) Redoublement de la classe de terminale : échec au baccalauréat

■ Instrumentation et spécificités de cette recherche

Le recueil de données auprès des dix lycéens présentés dans le tableau ci-dessus, a été réalisé à partir d'entretiens semi-directifs (Quivy & Van Campenhoudt, 2011) favorisant l'interaction avec l'individu et notamment pour l'inciter à expliciter les raisons pour lesquelles il triche et de recueillir son point de vue sur ses pratiques. Ce choix était un compromis satisfaisant pour concilier la liberté de parole du lycéen tout en l'interrogeant sur les différents thèmes de notre enquête. Cette recherche s'appuie essentiellement sur le langage. Nous gardons bien à l'esprit que nous n'avons accès qu'à ce que ces lycéens ont bien voulu nous dire.

Pour réaliser les entretiens, nous avons pris appui sur les conseils d'Howard Becker inspirés de ses travaux (1989, 2002) dans la mesure où nos entretiens allaient porter sur une forme de déviance scolaire. Afin que l'individu ne se sente pas jugé ou accusé, la question « comment ? » a été privilégiée à la question « pourquoi ? » Il s'agissait ainsi d'arriver d'une manière détournée aux justifications sans mettre le lycéen en situation d'accusé. En effet, « *la question "pourquoi ?" exige de la personne interrogée qu'elle fournisse une raison qui l'absolve de toute responsabilité dans quelque phénomène regrettable* » (Becker, 1989, p.106) alors que la question « comment ? » permet de mettre la personne interrogée dans des conditions plus propices pour expliquer ses motivations.

Notons que pour réaliser cette enquête, il a fallu faire preuve de persuasion et mettre en place un contrat de confiance avec les différents interlocuteurs, probablement facilité par le statut d'étudiant, jeune chercheur. Pour autant, procéder par « effet boule de neige » pour trouver les lycéens renseigne déjà sur une certaine facilité à assumer la triche scolaire : une gêne plus que relative à dire qu'on a déjà triché et qu'on a connaissance que tel ou tel élève triche. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

■ Méthode d'analyse des données

Après une première analyse des entretiens intégralement transcrits, des parties de discours ont été isolées afin de réaliser un découpage des propos en unités de sens. L'objectif était d'effectuer un découpage thématique (Bardin, 2013) à partir des entretiens effectués, permettant

ainsi la construction d'une grille d'analyse à partir de thématiques cohérentes et exclusives entre elles. Le travail d'interprétation des données s'est déroulé en trois phases distinctes :

- « un travail de transcription, par lequel on passe du témoignage livré à son inscription sous une forme discursive ;
- un travail de transposition, alors que les notes de terrain ou les verbatims sont annotés, catégorisés, commentés ou réécrits [...] ;
- un travail de reconstitution [...] qui prend le plus souvent la forme d'un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse » (Paillé & Mucchielli, 2003, p.30).

Ce travail d'analyse a abouti aux résultats présentés ci-dessous.

3. Résultats et discussion

■ Conceptions de la triche scolaire et évaluation risque/gain

Qu'est-ce que tricher ? Même s'il apparaît difficile d'apporter une réponse claire et univoque nous pourrions répondre à cette question en reprenant la définition avancée par Liliane Mierczuk (2002), à savoir que, « *serait qualifié de "frauduleux", tout moyen illicite employé par les étudiants pour réussir leurs examens tels que le fait de copier sur le voisin, celui de communiquer lors des épreuves, l'usage de pompes ou de tout autre support interdit* » (Mierczuk, 2002, p.6) ou alors en citant les catégories constituées par Christophe Michaut et Pascal Guibert (2009) à partir des travaux d'Éric Lambert, Nancy Linn Hogan et Shannon Barton (2003) : « *copier ; plagier ; falsifier ; leurrer le correcteur ; utiliser des supports non autorisés ; s'entraider illicitement* » (Michaut & Guibert, 2009, p.45). Cependant, pour les lycéens interrogés, ces catégories ne reflètent pas nécessairement leur conception de la triche. En effet, ils ne sont pas unanimes à propos de ce qui relève ou non de la triche.

Classiquement, qu'elle soit en classe lors d'une évaluation ou à la maison (le cas du plagiat par exemple), la tricherie est définie et perçue par la plupart comme une forme de transgression des règles : « *Il y a un règlement et tricher, c'est ne pas le respecter. C'est avoir une feuille de pompe dans sa trousse ou bien chercher les réponses sur son portable pendant l'interro* » (Individu n°8). S'il semble y avoir un relatif consensus autour de certaines pratiques (sortir une fiche de « pompe » lors d'une épreuve par exemple), d'autres permettent d'établir de réelles distinctions sur la perception de ces actes. Pour notre premier individu interrogé, la communication avec l'un de ses pairs lors d'une évaluation ne semble pas relever d'une forme de triche : « *Bah je demande à un pote s'il trouve comme moi, s'il s'en sort, enfin... plein de trucs ! Mais c'est pas tricher ça* » (Individu n°1).

Parmi les entretiens réalisés, deux se sont nettement démarqués de la définition exposée précédemment. Tout d'abord, une lycéenne considère que tant que l'acte n'a pas été jugé malhonnête par l'enseignant, elle n'a pas à considérer elle-même son geste comme une forme de triche : « *Pas vu pas pris.[...] Pour que ça le soit, il faut qu'on soit... c'est un peu comme en justice, tant que le juge a pas dit "coupable" ; on ne l'est pas ! Bah tricher, tant que l'prof n'a rien vu, je suis innocente !* » (Individu n°6). La règle de justice est donc extérieure à elle et est liée à des procédures de publicisation de la fraude dont le tribunal est la représentation. Elle souligne aussi, en creux, le régime de justice intermédiaire dans lequel se situe un établissement scolaire : ce n'est pas la justice pénale, mais il a un pouvoir de sanction. Ensuite, un deuxième lycéen nous explique qu'il considère la triche comme un acte frauduleux lorsqu'on se sert d'outils que les autres n'ont pas. En introduisant un principe de justice (l'égalité des ressources), il occulte la dimension transgressive des règles : « *Si tout le monde triche, c'est plus vraiment injuste. Et si c'est plus injuste [...] c'est plus vraiment de la triche parce que c'est faire quelque chose d'injuste parce qu'un autre ne le fait pas* » (Individu n°9). Il convient cependant de relativiser certains de leurs propos dans la mesure où ils ont accepté de répondre à notre demande d'entretien en tant qu'élève tricheur.

L'étude des entretiens nous a permis de constater que ces élèves établissaient une hiérarchie en fonction des différentes pratiques : « *Souffler juste une petite réponse ou venir avec tout son cours sur une feuille de pompe, c'est pas la même chose* » (Individu n°3). Ainsi, certains lycéens ont tendance à minimiser la gravité de certaines pratiques considérées pourtant par l'institution comme frauduleuses en les comparant à d'autres, qu'ils estiment beaucoup plus graves : donner une réponse à une question ne leur paraît pas aussi grave que d'utiliser un support non autorisé tel que le cours pendant l'évaluation. D'une manière générale, lorsqu'il s'agit de tricher pour aider un pair, la fraude n'est hiérarchiquement pas placée sur le même plan que d'autres pratiques citées précédemment. Ils définissent ainsi une taxinomie de la fraude qui leur est propre, plus ambivalente que ce que le règlement intérieur des établissements ne le laisse penser.

Par ailleurs, mesurer le risque qu'ils encourent lorsqu'ils trichent est une composante qui est apparue chez de nombreux lycéens interrogés. La plupart effectue une évaluation risque/gain avant de décider de tricher. Celle-ci est souvent liée à la justification que l'élève donne à ses actes ainsi qu'aux compétences qu'il a su développer pour parvenir à tricher sans éveiller les soupçons de l'enseignant qui surveille. Nous reviendrons ultérieurement sur ces deux points. L'évaluation gain/risque intervient alors pour différentes raisons ou selon différents objectifs : de l'élève qui tente par tous les moyens d'obtenir une bonne moyenne pour son dossier afin de pouvoir prétendre à l'entrée dans une école prestigieuse à celui qui juge uniquement sur le risque que l'enseignant le repère.

■ **Pluralité des justifications mais convergence vers une remise en cause de la forme scolaire ?**

Force est de constater qu'il n'y avait pas d'unanimité dans la manière de considérer tel ou tel acte comme frauduleux. Pour autant, quelles sont les justifications avancées par ces lycéens pour expliquer leurs actes ? Comment chaque individu justifie-t-il son comportement ? Pour une question de lisibilité, nous présenterons les résultats de manière thématique.

• *Tricher pour obtenir de bonnes notes*

L'une des raisons les plus évoquées lors des entretiens est bien la volonté des lycéens de tricher pour obtenir de bonnes notes. Selon eux, tricher leur permettrait d'obtenir de meilleurs résultats que s'ils avaient fait l'évaluation sans recourir à la triche. Pour autant, tricher pour avoir de bonnes notes peut répondre à différents objectifs : satisfaire les attentes parentales, dans une optique de sélection (avoir une bonne moyenne générale pour optimiser ses chances de réussite à l'entrée dans une école), compenser une préparation de l'évaluation non faite ou même pour combler des lacunes. Ainsi, un lycéen nous expliquait qu'il s'était mis à tricher suite à un redoublement : « *Je trichais pas vraiment avant... mais j'ai redoublé et puis je me suis mis à tricher. En fait, c'est surtout pour avoir des notes potables* » (Individu n°4). D'ailleurs, l'une des ruses utilisées par certains lycéens pour garantir une moyenne qu'ils jugent suffisante est de ne pas assister à certains devoirs surveillés s'ils pensent que ceux-ci peuvent engendrer une baisse de la moyenne. Ils mettent alors en place des stratégies d'évitement, entendues comme « *le comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité* » (Viau, 2003, p.75) et ainsi ne pas prendre le risque d'obtenir une note inférieure à sa moyenne.

• *Tricher pour gagner du temps et par « fainéantise »*

La plupart des lycéens interrogés affirment tricher pour éviter d'apprendre leur leçon et ainsi consacrer ce temps libéré aux loisirs. Autre explication, celle de la charge de travail. Ils opèrent une sélection entre ce qui leur semble le plus important d'apprendre et contournent la phase d'apprentissage en concevant des outils pour tricher : « *On a parfois trop de boulot, on arrête pas et... et en rentrant, j'arrive pas à tout faire... enfin, avec la fatigue de la journée, du coup, je m'arrange pour pouvoir ne pas apprendre* » (Individu n°8). D'autres affirment simplement consacrer suffisamment de temps au lycée pour ne pas avoir à étudier chez eux en plus : « *Ca m'arrive de tricher quand j'ai vraiment la flemme d'apprendre [...] ou alors que je n'ai plus le temps de réviser suffisamment* » (Individu n°5). Le lycéen opère sans cesse une négociation

entre ce qu'il concède à l'institution et ce qu'il consacre à sa sphère personnelle et notamment ses loisirs (Rayou, 1998). Lorsque le temps consacré à l'école lui semble trop important, la tricherie est une des justifications avancées pour gagner du temps sur les apprentissages et ainsi pouvoir l'utiliser à sa convenance pour ce qui relève de sa sphère personnelle.

- *Tricher, un lien avec une « construction identitaire » de l'élève*

L'analyse des entretiens nous permet de constater que ces lycéens se positionnent par rapport aux autres élèves, ce qui nous amène à ce que Lilian Mierczuk (2002) avait pu constater dans ses travaux sur des étudiants tricheurs et notamment sur ce lien avec une « construction identitaire » de la part de ces élèves. Effectivement, nombreux ont été les lycéens à affirmer penser qu'une majorité d'élèves trichait. Ils semblent légitimer leur action frauduleuse par le fait que cette pratique leur paraît répandue. Ils cherchent systématiquement à « s'identifier au groupe auquel ils appartiennent » (Mierczuk, 2002, p.130) à savoir ici, les élèves tricheurs. De plus, la tricherie serait pour certains une manière de conserver une forme de « paix sociale ». En effet, une lycéenne affirmait dans un entretien donner des réponses lorsque ses camarades lui demandaient afin de ne pas mettre en jeu sa relation avec autrui : « *C'est vraiment mal vu de ne pas répondre quand quelqu'un te... vous... enfin demande une réponse en classe* » (Individu n°3). Tricher n'est alors ici pour elle qu'une manière de ne pas être pointée du doigt par les autres membres de la classe parce qu'elle aurait refusé de donner une réponse. Conserver la face (Goffman, 1974) en donnant une réponse répond au besoin de l'élève d'attirer une certaine forme de sympathie de la part des autres élèves. La tricherie comporte donc une dimension socialisatrice pour ces élèves tricheurs. En adoptant le comportement attendu par les autres, l'élève s'assure une certaine forme de reconnaissance. Autre élément à prendre en compte, l'aspect concurrentiel. Pour un lycéen, la tricherie lui permet de devancer les autres par l'obtention de meilleures notes : « *[...] puis t'façon, c'est aussi une course, enfin je veux dire... on est en concurrence donc chacun pour sa gueule* » (Individu n°4). Cet élève semble bien avoir intégré le modèle scolaire de sélection sur fond de compétition. La triche apparaît comme un moyen de « construction identitaire » et le rapport à soi-même prend une place importante dans les discours des élèves interrogés.

Parmi les justifications avancées, certains lycéens abordent la question de l'impact des mauvaises notes sur eux-mêmes : « *En seconde, en maths, j'étais vraiment mais vraiment nulle et du coup je trichais en maths pour éviter d'être la seule à me taper des cartons alors que toute la classe avait des bonnes notes. C'était trop la honte !* » (Individu n°5). Le sentiment de honte qu'éprouve cette élève de première littéraire (dont les résultats du premier semestre sont en dessous de dix de moyenne générale) à « être la seule » à ne pas arriver à réussir son évaluation ne favorise ainsi pas l'acquisition d'une estime de soi positive. La triche scolaire pourrait alors intervenir dans un processus visant à limiter l'impact de l'évaluation et de la note sur l'estime de soi qui consiste en une évaluation de soi correspondant à « *une multiplicité d'impressions, de sentiments relatifs à différents domaines du vécu quotidien, dans lesquels on peut être confronté à ses propres compétences et se trouver plus ou moins satisfait de soi-même* » (Pierrehumbert, 1992, p.184). Il ne s'agit en l'occurrence que de l'image de soi que l'élève a au sein de la classe et en rapport avec sa scolarité. Si la triche scolaire est utilisée pour avoir de meilleures notes que celles obtenues jusqu'alors, cela peut être en partie interprété par une volonté de ne pas se sentir inférieur aux autres. Le regard d'autrui, de ses pairs, semble donc avoir une influence sur le comportement de l'élève. Durant la période de l'adolescence, l'élève construit son univers social en nouant des liens avec ses pairs ; chacun cherche alors à « *s'insérer dans un groupe pour se trouver une place et acquérir une forme de reconnaissance et de statut* » (Claes, 2003, p.20). L'environnement social dans lequel évoluent ces élèves peut être source d'un épanouissement ou, au contraire, source de rejet voire d'exclusion. Le regard des pairs a donc une importance majeure pour l'élève qui est en plein développement social (nouer des relations avec ses camarades, créer des liens amicaux, etc.). En obtenant une bonne note, l'élève montre qu'il détient une certaine forme de compétence dans un domaine. Si le fait de tricher est su par ses camarades, il s'agira d'une habileté à tricher. Si tel n'est pas le cas, il apparaît comme compétent dans une matière. Que l'on considère cela comme bien ou mal selon notre échelle de valeurs et nos principes moraux, l'habileté de l'individu à tricher sans être

surpris relève quand même d'une certaine forme de compétence. Pour Jean-Pierre Famose et Jean Bertsch (2009, p.56), la « *compétence est probablement, pour un élève, le critère le plus valorisé au sein des activités scolaires : elle est l'occasion pour lui de pouvoir démontrer à ses propres yeux et aux yeux des autres qu'il possède une haute habileté dans un domaine* ». La disqualification par les mauvaises notes semble pousser certains élèves à tricher afin d'obtenir de meilleures notes d'une part et protéger l'image qu'ils renvoient aux autres, ne plus être le « dernier de la classe ». En effet, au fondement de la *philia*, « *le sentiment de respect correspond aux évaluations que font les individus de leur position au sein d'un groupe et [qui] contribue très fortement à l'estime de soi* » (Martinot & Toczek, 2004, p.101). Ne plus se considérer et être considéré comme le dernier, même si cela passe par de la tricherie, permettrait à l'élève de ne pas s'enfermer dans une image négative de lui-même.

- *Tricher, un jeu pour le goût du risque ?*

Les entretiens réalisés avec les élèves ont également permis de mettre en lumière une certaine conception du temps de l'évaluation, à savoir, un moment où ils peuvent jouer : « *C'est parfois drôle de voir comment tu peux amuser le prof en trichant. Il sait que ça parle mais il voit jamais qui c'est et ça le rend fou ! On rigolait bien. Tu dis une réponse tout haut pour tout le monde sans que le prof sait qui c'est !* » (Individu n°7). Pour cet élève aux résultats assez faibles, le « jeu » s'organise autour d'un rapport de force avec l'enseignant. Dans d'autres cas, la tricherie s'effectue comme un jeu pour le goût du risque et notamment à chercher à s'amuser avec les limites, les normes. Les travaux de David Le Breton (2010) sur l'évaluation des dangers et du goût du risque à propos des activités physiques et sportives peuvent éclairer cette perception de la triche. D'après cet auteur, « *le risque n'est plus source de peur, d'angoisse, mais ingrédient pour l'épanouissement de soi, espace de souveraineté et de jeu. Écarté de la sphère collective comme promesse de danger, le risque en vient à jouir de l'attirance guettant toute action interdite, il appelle la transgression* » (Le Breton, 2010, p.271). Toute forme de triche scolaire étant interdite par l'institution scolaire, l'élève tricheur pourrait alors être attiré par cette forme de transgression pour en tirer un plaisir, un élément constitutif de son être : « *Ça fait monter l'adréda... euh... l'adrénaline ! C'est marrant de voir à quel point t'arrives à manipuler le prof* » (Individu n°10). Même si cette analyse semble davantage exacerbée dans le cadre des activités physiques et sportives à haut risque, celle-ci pourrait quand même être pertinente, dans une moindre mesure, pour le cas des élèves tricheurs et notamment lorsque le risque d'être repéré provoque chez ces élèves un sentiment de jouissance. L'élève cherche alors « dans une relation frontale avec le monde une voie radicale de mise à l'épreuve de sa force de caractère, de son courage, et de ses ressources personnelles » (Le Breton, 2010, p.274). D'ailleurs, compte tenu des résultats de cet élève et de ce qu'il affirme lors de l'entretien, l'obtention de bonnes notes ne semble pas être sa priorité. L'explication principale demeure bien dans le jeu et ce goût du risque. D'ailleurs, ce goût pour le risque en tant que jeu n'est apparu que dans les entretiens avec les garçons. Existe-t-il un effet de genre pour cette justification ? Ou alors, les garçons s'autorisent-ils davantage à le formuler et ainsi l'envisager comme une étape dans leur construction identitaire masculine adolescente (« même pas peur ») ?

Malgré la diversité des justifications, des explications apportées par les lycéens interrogés, il semble qu'un point de convergence apparaisse : une remise en cause de la forme scolaire telle qu'elle est définie par Guy Vincent (1994). L'ensemble des individus interrogés triche à un degré différent, avec des justifications diverses, mais une analyse de ces explications laisse entrevoir une forme de rejet. En effet, la majorité des individus interrogés affirment être partiellement voire totalement désintéressés par ce que l'institution leur propose tout au long de leur scolarité. Ils trouvent également qu'il y a un décalage entre ce qu'ils sont censés apprendre au cours de leur cursus et ce qui leur semble important de savoir pour s'insérer professionnellement, inquiétude grandissante chez cette population (Derouet, 1992). Tricher soulignerait alors la volonté de ne pas travailler davantage en dehors de l'école et ainsi ne pas passer plus de temps pour les exigences d'une institution qu'ils semblent rejeter ou tout du moins qu'ils jugent inadaptées.

■ **Éthique des élèves tricheurs**

La tricherie est, du point de vue institutionnel, considérée comme un acte déviant mais constatant que cette pratique est répandue (Guibert & Michaut, 2009, 2011) au sein des élèves, la dimension éthique entendue comme l'ensemble des conceptions morales dictant les actes d'un individu, devait être interrogé. Précisons que dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas souhaité opérer une différenciation entre morale et éthique, pouvant dans certains cas, se rejoindre sous une même définition (Canto-Sperber, 2004). Dès lors, comment ces élèves tricheurs considèrent-ils leur comportement ? Comment se positionnent-ils vis-à-vis de la norme institutionnelle ?

Tout d'abord, l'ensemble des élèves interrogés minimise l'impact de leurs actes. En effet, prétextant qu'il s'agit d'une pratique très répandue, ces derniers affirment ne faire de mal à personne : « *Euh faut arrêter. Tout le monde triche, et puis c'est pas grave, c'est pas parce qu'on m'a donné une réponse que ça y est. De toute façon, quasi jamais personne ne se fait prendre à ce petit jeu donc on aurait tort de ne pas s'en servir* » (Individu n°2). Dans la mesure où ils estiment que tout le monde triche, il devient alors compliqué pour eux de considérer cela comme un acte transgressif, comme si la norme était déplacée et qu'*in fine*, ils se conformaient aux pairs et à une certaine norme juvénile. Alors que certains affirment qu'il s'agit d'un acte déviant et injuste par rapport à ceux qui ne trichent pas, d'autres semblent avoir relégué au second plan ce principe de justice. En effet, pour satisfaire à un besoin « d'efficacité » (Boltanski & Thévenot, 1991), ils utilisent la triche sans véritablement se soucier de la question du bien ou du mal : « *Faut bien avoir des bonnes notes ! Si t'y arrives pas en révisant, tricher, ça peut aider !* » (Individu n°7). Ainsi, il ne semble pas y avoir de consensus même si l'ensemble des élèves minimise et banalise l'impact de la tricherie. Pour comprendre ce phénomène, nous nous appuyons sur une théorie développée par des sociologues et criminologues américains Gresham Sykes et David Mazalta (1959) : les « *techniques of neutralization* ». Ils considèrent que le « *délinquant n'est pas guidé par des impératifs moraux, des valeurs ou des attitudes en opposition avec ceux de la société et qui caractériseraient une sous-culture, mais il développe une série de justifications ou de rationalisations – les techniques de neutralisation – qui peuvent le protéger du sentiment de culpabilité et des accusations* » (Divard, 2013, p.54). Certains délinquants mettent alors en avant un certain nombre de justifications leur permettant d'occulter la question de ce qui est moralement acceptable ou non. Cinq catégories ont été définies par Gresham Sykes et David Mazalta (1959, p.88) : le déni de responsabilité, le déni de dommage, le déni de victime, la condamnation des accusateurs, l'invocation de loyautés plus élevées

À la lecture de ces cinq catégories, trois justifications semblent être pertinentes pour comprendre la position des tricheurs après analyse de leurs propos. Premièrement, le déni de responsabilité est invoqué et notamment par le premier individu interrogé qui remettait en cause la forme de l'évaluation, à savoir, réciter par cœur une leçon d'anglais sans pour autant que l'enseignante s'assure que le sens ait été compris : « *En anglais c'était ça, la prof nous faisait réciter des leçons par cœur alors que je pigeais rien* » (Individu n°1). Deuxièmement, il s'agit du déni de dommage. La quasi-totalité des lycéens tricheurs interrogés minimise et banalise l'impact de leur pratique. Pour eux, « *l'acte incriminé ne revêt pas de réelle gravité puisqu'il n'a pas vraiment occasionné de préjudice* » (Divard, 2013, p.56-57). Intimement lié au déni de dommage, le déni de victime est la troisième justification avancée par ces lycéens. Tout le monde triche donc personne n'est lésé. En somme, ces élèves tricheurs ont su développer des stratégies leur permettant d'occulter tout sentiment de culpabilité lié à leur pratique déviante.

■ **Apprendre à tricher, c'est aussi développer des compétences...**

Afin de contourner l'épreuve mise en place par l'enseignant, le tricheur développe des compétences spécifiques pour parvenir à frauder sans éveiller les soupçons de l'enseignant. Il existe trois types de compétences (Morlaix, 2009) : scolaire ou savoirs cognitifs ; méthodologiques ou savoir-faire ; comportementales ou savoir-être.

L'élève tricheur développe des compétences pour frauder. Essayons d'entrevoir dans quelles mesures le lycéen est « compétent » pour tricher. Notons au préalable que cette recherche ne s'intéressait pas aux différents outils permettant de tricher.

À travers les entretiens, nous avons pu constater que les élèves tricheurs accordaient de l'importance à l'enseignant qui surveille et aux conditions dans lesquelles l'épreuve se déroule. Selon la rigueur de celui-ci dans sa tâche de surveillance et la manière dont il procède pour le faire, l'élève juge s'il est en mesure de pouvoir tricher ou non : « *Ca dépend du prof aussi t'façon. Certains passent leur temps à regarder par la fenêtre alors que d'autres circulent tout le temps dans les rangs pour vérifier donc ouais dans ces cas-là, tu triches ou tu triches pas* » (Individu n°2). La compétence visant à évaluer le risque que l'enseignant surprenne l'élève en train de tricher n'est utilisée que lorsqu'un seul surveillant se trouve dans la salle. En effet, dès lors que deux enseignants surveillent l'évaluation, les lycéens affirment ne plus être dans des conditions qu'ils jugent satisfaisantes pour pouvoir tricher.

Selon le type d'examen, l'élève a également su développer des compétences pour pouvoir tricher. Par exemple, le questionnaire à choix multiples semble davantage convenir aux élèves pour demander oralement des réponses ou regarder sur la copie du voisin. La dissertation incite, elle, les tricheurs à se transmettre les plans inscrits sur leur feuille de brouillon : « *Pour les commentaires ou les dissertations, suffit de filer ton plan avec les axes, les idées principales et l'autre a juste à trouver des exemples. Vu qu'on écrit pas pareil, c'est indétectable à la correction* » (Individu n°6). La manière dont le sujet est distribué est également prise en compte par certains élèves tricheurs. Le moment de flottement durant lequel les sujets sont distribués semble profiter aux tricheurs : « *Quand un prof donne le sujet, le temps qu'il arrive au fond, ça se donne des réponses et tout le monde en profite ! Enfin ça c'est possible que s'il nous donne les sujets sans les mettre retournés* » (Individu n°2). Les élèves interrogés montrent à quel point ils ont su s'adapter aux différentes contraintes liées à chaque forme d'examen.

Enfin, pour parvenir à tricher sans éveiller les soupçons de l'enseignant et selon l'évaluation du niveau d'acceptation des autres élèves, le tricheur adopte un comportement spécifique. L'un d'entre eux parle d'ailleurs de « faire l'acteur » pour qualifier l'attitude qu'il a lorsqu'il triche : « *Tu évites de le regarder systématiquement quand il va se placer derrière, ça, ça éveille trop les soupçons ! [...] le talent d'acteur quoi, c'est savoir faire semblant de travailler alors que tu triches* » (Individu n°4). On retrouve ici l'idée de jouer un rôle (Goffman, 1973), faire illusion et ainsi développer une capacité à tricher tout en faisant semblant de travailler selon les normes scolaires.

Conclusion

Plusieurs entrées étaient possibles pour étudier la triche scolaire. Nous avons fait le choix de donner la parole aux lycéens dans le souci de s'intéresser à l'individu dans sa singularité afin de comprendre comment la triche scolaire intervenait au cours de sa scolarité. Il s'agissait d'une part de décrire les raisons pour lesquelles ils trichent et d'autre part, de comprendre comment ils agissent pour parvenir à leur fin. La dimension éthique dans cette recherche était par ailleurs indispensable pour saisir le sens qu'ils confèrent à leur comportement.

Dès lors, cette recherche confirme l'existence d'une diversité de raisons (parmi lesquelles certaines dominent) pour expliquer le fait qu'ils trichent mais qui convergent vers une remise en cause de la forme scolaire. L'étude de ce phénomène a permis de mettre en lumière un rapport parfois utilitariste aux savoirs et dans tous les cas, une logique identitaire (tricher dans un rapport à soi-même et aux autres). La tricherie scolaire peut apparaître comme un moyen efficace de socialisation, pour s'intégrer au groupe des pairs. Ils ont par ailleurs su développer des compétences spécifiques pour pouvoir frauder en situation sans être repérés. Certains trichent lors des évaluations alors que d'autres usent de stratégies pour éviter certaines épreuves. Tout en minimisant et banalisant leur action, ces lycéens neutralisent l'éventuel sentiment de culpabilité avec des justifications de nature différente. Des stratégies discursives, entendues

comme des productions de discours, sont alors mises au service d'une légitimation de leurs pratiques. Rappelons que le langage est « vecteur des normes de groupes » (Mierzcuk, 2002, p.130) et que le tricheur ne cesse de rappeler (de manière consciente ou non) qu'il appartient à un ensemble d'élèves en l'occurrence ici, un collectif formé par les élèves tricheurs. La tricherie intervient lorsque ces lycéens ont la volonté de limiter le travail à fournir en dehors de l'école (apprentissage des leçons par exemple) et ainsi ne pas utiliser davantage de temps pour répondre aux attentes et exigences de l'institution scolaire, exigences qui leur semblent parfois déconnectées des besoins actuels. Compte tenu de la facilité de la plupart des élèves à aborder leur pratique relevant de la triche scolaire, pouvons-nous supposer que les générations futures soient de moins en moins enrôlées dans les règles de l'institution scolaire ? Les lycéens tricheurs deviennent-ils de véritables stratèges face à une institution qu'ils jugent insuffisante pour répondre à leurs incertitudes sur leur avenir ?

Bibliographie

- BARDIN L. (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BECKER H. (1989), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BECKER H. (2002), *Les ficelles du métier*, Paris, La découverte.
- BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991), *De la justification*, Mesnil-sur-l'Estrée, Éditions Gallimard.
- CANTO-SPERBER M. (2004), *La philosophie morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHARLOT B. (2005), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CLAES M. (2003), *L'univers social des adolescents*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal.
- CROWN D. & SPILLER S. (1998), « Learning from the literature on collegiate cheating: a review of empirical research », *Journal of business ethics*, n°17, p.683-700.
- DEROUET J.-L. (1992), *École et justice*, Paris, Métailié.
- DIVARD R. (2013), « Comprendre les comportements non éthiques du consommateur : les apports de la théorie de la neutralisation », *Management & Avenir*, n°60, p.53-73.
- FAMOSE J.-P. & BERTSCH J. (2009), *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 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 », *Éducation et sociétés*, n°28, p149-163.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : la présentation de soi*, Paris, Les éditions de minuit.
- GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les éditions de minuit.
- 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.
- MC CABE D. & TREVINO L. (1993), « Academic dishonesty: honor codes and other contextual influences », *Journal of higher education*, vol. 64, n°5, p.522-538.
- MARTINOT D. & TOCZEK M.-C. (2004), *Le défi éducatif : des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin.

MICHELAT G. (1975), « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, XVI, p.249-257.

MIERCZUK L. (2002), *Réussir à tout prix : la triche à la fac*, Paris, Anthropos-Economica.

MORLAIX S. (2009), *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

NACHI M. (2012), *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin.

PIERREHUMBERT B. (dir) (1992), *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé.

QUIVY R. & VAN CAMPENHOUDT L. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

RAYOU P. (1998), *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.

SYKES G. & MAZALTA D. (1959), « Techniques of neutralization: a theory of delinquency », *American Sociological Association*, n°22, p.664-670.

VIAU R. (2003), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

VINCENT G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de France.

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