

CHAPITRE 11. CONSTRUIRE L'INTÉGRITÉ SCIENTIFIQUE DES ÉTUDIANTS : POUR UNE FORMATION COHÉRENTE À L'ÉCRITURE DE RECHERCHE

*François Frédéric, coordinateur Formation à la maîtrise de l'information,
Université libre de Bruxelles, ULB*

*Carole Glorieux, premier maître de langue, coordinatrice pédagogique des
projets du CEDUEL (ex-CMU), Université libre de Bruxelles*

Marie-Christine Pollet, professeure, Université Libre de Bruxelles, Belgique

*Arnaud Van Hecke, conseiller techno-pédagogique, Université Libre de
Bruxelles (ULB), Belgique*

1. INTRODUCTION

La réflexion concernant la production scientifique des étudiants se concentre souvent sur le seul problème du plagiat. Or, le plagiat pourrait être considéré comme la partie visible d'un iceberg dissimulant de nombreuses autres imperfections dans l'apprentissage de l'écriture de recherche. Dans ce chapitre, c'est de cette partie immergée de l'iceberg que nous traiterons, afin d'élaborer des propositions didactiques constructives.

Notre propos s'ancre dans le champ des Littéracies universitaires. Il se donne comme objectif de « construire ce qui fait la spécificité et la transversalité des pratiques d'écriture à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution, l'enseignement, la formation à la recherche (master et doctorat) et la recherche elle-même (les pratiques des chercheurs) » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 28). Dans ce cadre, nous choisissons de placer la problématique du plagiat dans le concept englobant d'intégrité scientifique. Cette notion désigne plus largement « l'ensemble des règles et valeurs qui régissent l'activité scientifique et en garantissent le caractère honnête » et « est indispensable à la crédibilité de la science et à la confiance que lui accorde la société »¹. Elle est aussi communément définie comme « l'ensemble des règles et valeurs qui doivent régir l'activité de recherche pour en garantir le caractère honnête et scientifiquement rigoureux »². Ces deux exemples de définition épinglent des enjeux extrêmement complexes portant sur des valeurs très fortes sous-tendant la démarche scientifique.

Cette complexité devant, selon nous, faire l'objet d'une acculturation des étudiants à cette dernière, nous proposons d'envisager celle-ci sous deux angles.

D'une part, du point de vue des assises conceptuelles sous-tendant la construction d'un enseignement, nous proposons de lier à la question de l'intégrité – fondamentale mais difficilement didactisable en tant que telle –, celle de l'auctorialisation scientifique³, davantage susceptible d'entrer dans un dispositif didactique grâce aux analyses et descriptions dont elle a déjà fait l'objet dans le champ des littéracies universitaires (entre autres, Grossmann, 2010 ; Rinck, 2016 ; Pollet, 2019, 2020). Le concept central d'*auteur scientifique* permet en effet d'articuler les questions de la recherche et de son écriture dans leurs composantes discursive, linguistique et textuelle à celles du rapport au discours d'autrui, de l'énonciation, du positionnement et de la responsabilité heuristique du chercheur (Pollet, 2019). Il permet également de structurer entre elles diverses approches didactiques amenant les étudiants à construire et à contrôler un bon usage des discours de leur communauté scientifique.

D'autre part, du point de vue de la réflexion pédagogique, notre recherche-action vise à interroger et articuler les dispositifs qui existent

1. <https://www.cnrs.fr/fr/ethique-deontologie-integrite-scientifique-et-lancement-dalerte>

2. <https://pro.inserm.fr/rubrique/recherche-responsable/integrite-scientifique/integrite-scientifique-2>

3. Cette notion sera précisée plus bas, au point 4.1.

dans notre institution, mais qui sont encore indépendants l'un de l'autre : comment, en effet, penser une formation cohérente à partir d'eux ?

Concrètement, nous proposons de rassembler et de questionner les ressources de notre institution dans les domaines de la maîtrise informationnelle et de l'acculturation aux écrits académiques : d'une part, les dispositifs de formation et de sensibilisation des étudiants au plagiat en écho à ce qui a été mis en place à l'Université de Genève (Bergadaà *et al.*, 2008) ; d'autre part, les cours et ateliers d'écriture scientifique destinés à faire comprendre le fonctionnement discursif et linguistique de l'écriture de recherche, (Pollet, 2014, 2019 ; Glorieux, 2018, 2021).

2. CONTEXTUALISATION INSTITUTIONNELLE : LES PRÉMICES D'UNE COLLABORATION ET D'UNE RECHERCHE-ACTION

La problématique du plagiat n'est pas neuve dans notre université. En 2009, un colloque (Viré, 2009) a conduit à la constitution d'un groupe de travail sur la question du « copier-coller », dont les conseils ont porté à la fois sur la formation, la prévention et la sanction. Ces recommandations ont ensuite été développées au sein de trois centres distincts : a) le déploiement de formations aux discours universitaires et à l'écriture scientifique, prises en charge par le CEDUEL (Centre d'Enseignement des Discours Universitaires et d'Études en Littéracie, anciennement nommé Centre de Méthodologie Universitaire) ; b) le développement d'outils et de formations à la recherche documentaire et de sensibilisation au plagiat, confié au Département des bibliothèques et de l'information scientifique (DBIS) ; c) l'acquisition d'un outil de détection des similitudes, dont l'acquisition et la gestion, puis la formation des enseignants à son utilisation ont incombé au Centre d'Appui Pédagogique (CAP).

Cette configuration vient d'être questionnée, à la suite d'une requête des étudiants, d'avoir un accès direct au logiciel de détection des similitudes, dont l'utilisation est actuellement réservée aux enseignants. De manière aberrante selon nous, on délèguerait ainsi aux étudiants le soin de vérifier eux-mêmes leurs travaux au filtre du logiciel, pour garantir l'absence de plagiat de leur rédaction. Plutôt que confier les clés du logiciel aux étudiants, nos autorités nous ont mandatés, nous signataires de ce chapitre et représentants des centres

cités plus haut, pour chercher des solutions en amont, orientées vers la formation.

C'est ainsi le souhait de réunir des experts en fonction de leur domaine de compétence pour un projet commun et cohérent pour notre université qui constitue le socle de nos propositions. Ces dernières, par ailleurs, s'inscrivent parfaitement dans la volonté de mettre en œuvre une approche collégiale de la conception et du pilotage des programmes. Si la manière d'élaborer ce que l'on appelle couramment une « approche-programme » (Prégent *et al.*, 2010 ; Sylvestre et Berthiaume, 2013) est encore en cours de réflexion dans notre institution, certains des éléments constitutifs transversaux qui y sont d'ores et déjà mentionnés concernent précisément le développement de compétences informationnelles et de compétences scripturales particulières à la rédaction de travaux de recherche.

Il s'agit ainsi d'adopter une approche pluridisciplinaire, « interservices » et interprofessionnelle, afin de développer des compétences littéraciques (y compris dans leur dimension numérique et multimodale). Nous sommes bien conscients du fait que la transversalité de notre scénario s'arrête au seuil de l'épistémologie des disciplines. Ce sont en effet les spécificités disciplinaires qui guideront les compétences plus fines à développer chez les étudiants. Nous suggérons donc un dispositif adaptable, que les diverses filières d'enseignement pourront contextualiser et s'approprier, avec l'invitation de notre part à collaborer avec l'un ou l'autre d'entre nous en fonction de leurs besoins.

3. AU PLAN STRUCTUREL : UN PAYSAGE DE FORMATION ÉCLATÉ

Comme on l'a vu plus haut, les réponses à la problématique du plagiat ont été construites au départ dans des espaces distincts.

Le Département des bibliothèques et de l'information scientifique (DBIS) est un service de l'administration centrale de l'université chargé du support documentaire (au sens large) à la communauté universitaire. Depuis longtemps, ses missions comprennent notamment la formation des usagers des bibliothèques à la maîtrise informationnelle.

La maîtrise informationnelle comprend notamment l'usage *éthique* de l'information trouvée, comme le souligne Rondeau : « [1]

es compétences informationnelles englobent de manière intégrée la recherche éclairée et réflexive d'information, la compréhension des procédés grâce auxquels l'information est produite et mise en valeur, l'utilisation de l'information pour générer de nouveaux savoirs et la participation éthique à des communautés d'apprentissage » (2016, p. 6). Dans cet esprit, le DBIS propose un dispositif de formation à la maîtrise informationnelle comprenant des cours en présentiel et en ligne, des manuels et des tutoriels.

Sur la question spécifique du plagiat, les formateurs du DBIS s'inscrivent dans une dynamique de prévention et de sensibilisation au travers de leurs activités de formation. Ils s'appuient notamment sur un tutoriel bilingue français/anglais disponible sur la plateforme d'enseignement en ligne de l'université (« Université virtuelle »/Moodle) : *Dites non au plagiat/Don't accept plagiarism*.

Traditionnellement, mais non sans quelques difficultés de légitimité ou de reconnaissance comme acteur pédagogique, la bibliothèque constitue l'un des lieux de l'apprentissage de la recherche. Or « ... si les bibliothécaires de leur établissement n'ont pas l'occasion de proposer aux étudiants les ressources documentaires et les revues en ligne, il y a bien peu de chances que ceux-ci prennent le temps de discuter avec des bibliothécaires qui pourraient les aider à développer leurs compétences informationnelles et les appuyer dans une démarche critique de l'utilisation de l'information » (Bergadaà & Peters, 2021, p. 19). Par ailleurs, les activités de formation menées par les bibliothèques sont perçues comme hors programme de cours, tant par les enseignants que par les étudiants. L'intégration de ces formations dans le cursus est donc un défi majeur pour les bibliothèques⁴. Cette entrée dans le curriculum nécessite l'appui et le concours d'enseignants partenaires et sensibilisés à cet enjeu de formation (exemples à l'ULB : *Sherpa* et *What's Up Doc*⁵), mais aussi en s'associant avec d'autres acteurs de la formation à l'écriture scientifique, comme l'actuel CEDUEL.

Bien entendu, la sensibilisation à l'éthique scientifique, telle qu'elle est proposée par les formateurs dans les bibliothèques, ne se centre pas uniquement sur la question du plagiat. D'autres compétences de recherche, développées dans le cadre des programmes de formation à la maîtrise informationnelle destinés aux étudiants (voire aux chercheurs), rejoignent l'éthique de l'écriture scientifique. Le repérage et

4. Voir, par exemple, les recommandations de la Commission Ethique-plagiat de l'Université de Genève (Bergadaà, 2008), ainsi que, pour l'ULB, le rapport de F. Frédéric, paru en 2010 (Frédéric, 2010).

5. Toutes ces ressources sont accessibles via le site des bibliothèques de l'ULB : <https://bib.ulb.be/fr/suppport/etudiants>

l'identification de documents valables, fiables et pertinents pour documenter un travail de recherche – à l'ère de l'infobésité et dans un contexte de confusion documentaire chez la plupart des étudiants en début de cycle universitaire –, la critique externe et interne des sources et ressources, leur intégration dans le travail de l'étudiant et leur référencement correct, sont abordés car ils constituent les fondements heuristiques de la rédaction d'un écrit académique. Or, Mittermeyer & Quirion (2003) ainsi que Thirion et Pochet (2009), notamment, montrent qu'à l'entrée des études supérieures, ces capacités sont loin d'être maîtrisées par les étudiants : les modes de référence au discours d'autrui (évocation, reformulation et citation) et les modes de référencement, en particulier, sont des pratiques encore peu répandues chez les étudiants.

Par ailleurs, les cours préparatoires et les séminaires organisés durant l'année académique dans diverses facultés ou filières de l'ULB par le CEDUEL s'ancrent dans une longue tradition d'enseignement et de recherche. Le CEDUEL a pour mission d'acculturer les étudiants aux discours universitaires et de développer chez eux, dès la première année, des compétences langagières appropriées à un contexte disciplinaire, pour les emmener vers l'expertise. En ce qui concerne plus spécifiquement les étudiants primo-arrivants, il est nécessaire de leur faire comprendre le fonctionnement de divers genres de discours universitaires, des genres didactiques (les cours *ex cathedra*, syllabus, diaporamas, questionnaires d'examen) aux écrits d'experts (les essais et les ouvrages de référence, mais aussi les articles et ouvrages scientifiques) ; il faut aussi leur faire produire des écrits en tant que traces de cette compréhension (prise de notes, réponses à des questions d'examen, reformulations, plans, résumés, synthèses). En Master, les étudiants sont accompagnés dans l'élaboration et la rédaction de leur mémoire de fin d'études, par le biais de séminaires d'écriture scientifique centrés principalement sur les questions de problématisation d'un objet de recherche et de construction d'une argumentation scientifique. En Doctorat, d'autres séminaires d'écriture de la recherche ont été créés par le CEDUEL pour accompagner la rédaction de la thèse et d'articles scientifiques. Ces séminaires visent à faire prendre conscience au doctorant de son rapport à l'écriture, à développer l'auto- et l'hétéro-réflexivité en amont du processus d'écriture et durant celui-ci, à permettre de mieux cerner les idées reçues, les pratiques et les contraintes scripturales liées aux écrits scientifiques.

Quant au Centre d'Appui Pédagogique (CAP), il est issu de la fusion récente (2019) des cellules Prac-TICE et ULB-Podcast – deux équipes

s'occupant respectivement de pédagogie numérique et de la mise en ligne de cours, notamment sous forme de MOOC. CAP a pour missions la formation des enseignants universitaires à la pédagogie et aux outils numériques, l'accompagnement à la mise en place de projets d'enseignement innovants, la veille pédagogique et technopédagogique, l'implémentation et l'administration d'outils numériques (par exemple Moodle, Wooclap, Teams,...) et, enfin, le soutien aux enseignants (ainsi, durant la crise Covid, CAP a aidé à la mise en place de l'enseignement à distance). Enfin, CAP a procédé au marché public dédié à l'acquisition d'un logiciel de détection des similitudes, mais l'a aussi administré et a formé ses utilisateurs, à savoir les enseignants et quelques membres du personnel administratif. Sans déployer ici un historique précis, on peut mentionner les logiciels successifs auxquels CAP a eu recours : *Compilatio* puis *Plagscan*, et *Ouriginal* à l'heure actuelle. Le rachat récent d'*Ouriginal* par *Turnitin* laisse par ailleurs présager encore un changement à moyen terme du logiciel institutionnel, entraînant une nouvelle formation des enseignants.

4. SUR LE PLAN DYNAMIQUE : L'ARTICULATION D'UN DISPOSITIF AUTOUR DE L'AUTEUR ET DE L'AUCTORIALISATION SCIENTIFIQUE

4.1. L'auctorialité

Nous considérons ici, à la manière des sociologues, l'auctorialisation comme un processus de légitimation (la « fabrication de l'auteur » et la construction de sa visibilité), mais nous l'analysons sous l'angle des pratiques de recherche et d'écriture. Nous l'envisageons selon deux points de vue étroitement liés : tout d'abord, d'un point de vue discursif et linguistique concernant le cheminement de l'exposé d'une recherche (par quels procédés un chercheur se construit-il comme auteur de son texte ?) ; ensuite, un point de vue didactique ; comment un étudiant (chercheur novice) peut-il apprendre à devenir et s'affirmer comme un auteur scientifique ? comment peut-on l'accompagner sur ce chemin de l'auctorialisation ⁶ ?

Nous retenons cette définition de Rinck (2016, 127-128), qui dégage à la fois la notion d'auteur scientifique, tout en soulignant les difficultés des étudiants dans leurs écrits de recherche. Cette défini-

6. Voir Pollet (2020). Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires, pp. 103-109.

tion augure bien, selon nous, de ce que peut apporter cette notion en contexte d'enseignement/apprentissage :

« La notion d'auteur scientifique est essentielle dans les Science Studies qui analysent ses enjeux rhétoriques et épistémologiques (Grossmann, 2010). À travers elle, se posent les questions de signature, de sources citées dans les écrits scientifiques, de positionnement, de validation. La notion apparaît aussi, explicitement ou en filigrane, dans les études sur les écrits de recherche "en formation" (Reuter, 2004) : les difficultés des étudiants y sont analysées en termes d'ethos, de posture, de positionnement, de voix propre, d'auctorialité. Pour les étudiants, les exigences sont confuses : on doit donner son point de vue, mais trouver des sources, on doit redire sans copier, etc. Ils ont du mal à concilier deux modèles, l'un qui met l'accent sur les savoirs, l'héritage et sa transmission, l'autre qui valorise la réflexion personnelle, voire la singularité ou la créativité. [...] L'intérêt de la notion d'auteur scientifique est d'imposer un déplacement par rapport à l'idée de celui qui de sa main a signé le texte. »

D'un point de vue théorique, on peut envisager l'auctorialité comme une notion cristallisant des caractéristiques discursives de l'écriture de recherche, telles que la coexistence de l'effacement énonciatif et la visibilité de l'auteur, la visée objectivante du texte et sa dimension argumentative ainsi que les questions liées à la responsabilité heuristique du chercheur, qui doit faire des choix au sein de sa communauté de savoirs pour en produire de nouveaux. Notre expérience et la littérature nous convainquent du fait qu'une majorité d'étudiants pris en défaut de plagiat et considérés comme « déviants » au sens de la théorie de l'étiquetage de Becker (1985) souffrent en réalité d'un défaut de formation et d'encadrement quant à l'apprentissage de l'écriture scientifique et de la gestion du discours d'autrui. La proposition de réfléchir de façon programmatique à cette formation et de l'instituer officiellement en tant qu'objectif d'apprentissage dès les premières années de la formation universitaire nous semble dès lors une voie aussi intéressante que nécessaire.

Comme le soulignent Guibert et Michaud (2011), l'analyse de déclarations d'étudiants montre que ceux qui se destinent à une carrière de recherche saisissent mieux les valeurs et principes de l'écriture scientifique et de la citation que les étudiants se destinant à d'autres parcours professionnels. Il nous semble dès lors que, si les objectifs d'une formation à la recherche et à l'écriture scientifique doivent être communs à tous les étudiants validant un cursus universitaire, les stratégies d'apprentissage doivent être ajustées au plus près de la

réalité de terrain de ces étudiants et établies par les responsables de programmes et de facultés.

En ce qui concerne les principes transversaux d'une formation, nous faisons l'hypothèse qu'ils permettront de réduire fortement les cas de plagiat involontaire, d'améliorer la qualité des travaux des étudiants dans son ensemble et donc de peser sur les pratiques des futurs chercheurs et responsables académiques. Rappelons que le défaut de formation à la recherche et à l'écriture scientifique sont abondamment soulignés dans la recherche en pédagogie universitaire. On propose régulièrement des pistes didactiques, que ce soit dans une approche centrée sur l'acculturation discursive ou dans une approche davantage tournée vers des comportements liés à la recherche (voir notamment Ducommun, 2017 ; Guibert et Michaud, 2011).

Cependant, une proportion non nulle d'étudiants, de chercheurs et d'académiques pratiquent également le plagiat volontaire (Darde, 2012), et parfois à répétition. Une meilleure formation ne transformerait probablement pas leurs pratiques, c'est pourquoi le dispositif que nous proposons doit également inclure des éléments de contrôle.

4.2. La formation intégrée centrée sur l'étudiant

Notre expérience et la littérature nous convainquent du fait qu'une majorité d'étudiants pris en défaut de plagiat et considérés comme « déviants » au sens de la théorie de l'étiquetage de Becker (1985), souffrent en réalité d'un défaut de formation et d'encadrement quant à l'apprentissage de l'écriture scientifique et de la gestion du discours d'autrui. La proposition de réfléchir de façon programmatique à cette formation, et de l'instituer officiellement en tant qu'objectif d'apprentissage dès les premières années de la formation universitaire nous semble dès lors une voie aussi intéressante que nécessaire.

Comme le soulignent Guibert et Michaud (2011), l'analyse de déclarations d'étudiants montre que ceux qui se destinent à une carrière de recherche saisissent mieux les valeurs et principes de l'écriture scientifique et de la citation que les étudiants se tournant vers d'autres parcours professionnels. Il nous semble dès lors que, si les objectifs d'une formation à la recherche et à l'écriture scientifique devraient être communs à tous les étudiants validant un cursus universitaire, les stratégies d'apprentissage doivent être ajustées au plus près de la réalité de terrain de ces étudiants, et établies par les responsables de programmes et de facultés.

En ce qui concerne les principes transversaux d'une formation, nous faisons l'hypothèse que ceux-ci permettront de réduire fortement les cas de plagiat involontaire, d'améliorer l'ensemble de la qualité des travaux des étudiants, et donc, de peser sur les pratiques des futurs chercheurs et académiques. Rappelons que les défauts de formation à la recherche et à l'écriture scientifiques sont abondamment soulignés dans la recherche en pédagogie universitaire et des pistes didactiques régulièrement proposées, que ce soit dans une approche centrée sur l'acculturation discursive ou dans une approche davantage tournée vers des comportements liés à la recherche (voir notamment Ducommun, 2017 ; Guibert et Michaud, 2011).

Cependant, une proportion non nulle d'étudiants, de chercheurs et d'académiques pratiquent également le plagiat volontaire (Darde, 2012), et parfois à répétition. Une meilleure formation ne transformerait probablement pas leurs pratiques, c'est pourquoi le dispositif que nous proposons doit également inclure des éléments de contrôle.

5. CONCRÈTEMENT, LES BASES D'UNE FORMATION À L'ULB

Rappelons-le, le projet est construit autour du concept d'auctorialité scientifique, qui permet, par la focale mise sur les missions et les responsabilités du chercheur, de donner du sens aux caractéristiques discursives et linguistiques de l'écrit de recherche auxquelles nous voudrions former nos étudiants (Pollet, 2019). Ceci permet aussi d'aborder le plagiat de manière constructive, en proposant des outils pour l'éviter plutôt qu'en agitant le spectre de la sanction.

Sur le plan institutionnel, le scénario proposé ici représente une structure commune à tous les cursus, construite à partir de caractéristiques et de conduites discursives reconnues comme transversales dans l'écriture de recherche. Mais il sera bien entendu adapté et exemplifié en fonction de spécificités disciplinaires et de besoins particuliers, comme nous le soulignerons encore explicitement ci-dessous.

L'objectif identifié ici comme l'axe central de la formation consiste donc à sensibiliser les étudiants aux enjeux de l'auctorialité scientifique. Plus précisément, ils seront amenés à comprendre en quoi le statut d'auteur scientifique détermine le travail d'écriture proprement dit. Cette réflexion permet en effet de voir et montrer très concrètement le tissage de fils entre les codes professionnels de l'exercice de la recherche (observables notamment par l'analyse de contextes éditoriaux, de récits de recherche ou encore par les témoignages de cher-

cheurs professionnels) et les caractéristiques discursives et linguistiques qui en guident l'écriture et assurent la production de savoirs nouveaux à partir de savoirs existants (observables quant à eux par l'analyse de discours de recherche). Cette dimension heuristique suppose non seulement la capacité de collecter, choisir et traiter les sources (y compris les sources numériques), mais aussi, en compréhension et en production, la maîtrise de la gestion du discours d'autrui : reformuler, citer, se positionner par des marques de filiation théorique, d'adhésion ou de démarcation par rapport aux points de vue et/ou aux conclusions d'autres chercheurs. Dans ce contexte, la responsabilité d'un auteur scientifique consiste essentiellement à montrer ses sources et à y intégrer sa propre voix pour construire sa propre niche de recherche et sa propre argumentation. Ces compétences très fines occuperont une place centrale dans la formation proposée et représentent un outil essentiel, voire la condition *sine qua non*, pour prévenir le plagiat.

Le fil conducteur dont il vient d'être question engendre des objectifs plus spécifiques, liés aux besoins des étudiants concernant l'écriture de recherche dans leurs disciplines respectives. C'est donc à ce stade qu'intervient dans le scénario proposé la nécessaire collaboration les enseignants des filières, en tant qu'experts de la recherche dans leur domaine disciplinaire, avec des didacticiens spécialisés en analyse des discours de recherche, mais aussi avec les spécialistes de la recherche documentaire et les conseillers (techno-)pédagogiques. Ainsi, il s'agira d'amener les étudiants vers la production personnelle, en décomposant et analysant le travail de recherche en amont et en les amenant à construire un discours cohérent et argumenté articulant la problématisation d'un objet de recherche, la construction d'un état de la question, l'exposé analytique et critique des sources et données existantes, la formulation d'hypothèses, la formulation de conclusion(s).

Plus concrètement, voici une description des éléments incontournables de notre formation.

Fiche didactique d'une formation cohérente à l'écriture de recherche

Les éléments incontournables d'une formation, organisée en collaboration entre les divers services de l'institution et les enseignants des filières disciplinaires sont les suivants :

- **Partie 1 - Le monde de la recherche et de l'édition scientifique**

- Travail déclencheur sur les représentations, les stéréotypes, les caricatures, les « discours sur » concernant le fonctionnement de la recherche, le métier de chercheur et les manières de communiquer la recherche

- Confrontation de ces représentations à l'observation en surface de productions scientifiques dans le domaine disciplinaire

- Examen et comparaison de contextes éditoriaux liés à la recherche pour en comprendre le fonctionnement et les règles

- Présentation des enjeux de la publication scientifique (notamment économiques et leurs effets sur l'accès et la circulation de l'information scientifique), avec l'accent mis sur les biais des outils (moteurs de recherche) et d'accès à celle-ci (réseaux sociaux ainsi que sur les enjeux de visibilité et d'impact des chercheurs (*Impact factors, rankings, bibliométrie...*))

- Formation à la recherche documentaire

- Témoignages de chercheurs (experts et novices) sur le métier

- **Partie 2 - La figure de l'auteur scientifique**

- Focus sur les notions d'auctorialité (relative au statut, aux missions et aux responsabilités de l'auteur) et d'auctorialisation (à la fois en tant que processus de fabrication de l'auteur et processus de construction d'un objet de recherche)

- Questions liées à la perception de l'objectivité supposée du chercheur/auteur (Boch, 2013), de son « effacement énonciatif » (Rabatel, 2004) souvent érigé en règle d'écriture scientifique versus sa visibilité observable par ailleurs dans son discours

- Questions liées à la mission du chercheur de produire de nouvelles connaissances, tout en se basant sur et en s'articulant aux travaux d'autres chercheurs

- **Partie 3 - Analyse d'écrits de recherche dans le domaine disciplinaire des étudiants**

- Comment construire et problématiser un objet de recherche ? Comment réaliser un état de la question et établir sa niche ?

- Comment occuper sa niche : formuler des questions ou des hypothèses, expliquer sa méthodologie et présenter son corpus ?

- Comment se positionner face à l'existant ? Comment insérer sa voix dans le flux des autres recherches ? Comment traiter les sources et s'en servir pour construire son propre propos ?

- Comment construire une argumentation scientifique, caractérisée par la nécessité d'orchestrer des sources, des données de terrain et son propre regard sur un objet de recherche ?

5. DISCUSSION

On l'aura compris : sans aller, à l'instar de Dolignier, jusqu'à adopter « une lecture positive du plagiat » (2021, 222), nous envisageons comme elle l'écriture plagiaire en tant que manifestation de ce qu'elle appelle « l'inexpertise » des étudiants (*ibid.*). Tout en reconnaissant l'existence de cas de plagiat intentionnel et la nécessité de pouvoir les repérer et les sanctionner, nous prôtons, en amont des exigences de production auxquelles doivent se conformer les étudiants, une démarche didactique inscrite dans la prévention et la formation : non seulement une sensibilisation aux valeurs sous-jacentes au concept d'intégrité scientifique, mais aussi le développement de compétences liées aux diverses étapes du travail scientifique, de la recherche documentaire à l'écriture proprement dite, en passant par le traitement et la gestion (citation, reformulation) des sources.

Ce dispositif, s'il a un sens concret pour l'étudiant, rompt formellement avec le paradigme habituel d'un enseignement centré sur les cours, et non sur un programme. Il risque donc d'être au mieux un peu encombrant à intégrer dans le concret des cours et les programmes des enseignants, au pire perçu comme brouillon ou trop complexe. Par ailleurs, il demande à des professionnels enseignants et non-enseignants venant de services et d'horizons différents de collaborer sur des compétences interdisciplinaires, ce qui ajoute encore un risque que cette formation ne soit pas bien perçue. En raison de leur organisation, les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas tous à égalité devant l'intégration d'un tel dispositif. Une interdisciplinarité réelle, une collaboration efficace entre services et l'expérience de la mise en place de cours transversaux sont des facteurs favorables, de même qu'une politique rectorale volontariste et explicite.

Pour clôturer ce chapitre, nous soulignerons que notre réflexion s'inscrit dans une situation socio-économique complexe pour les conditions de production de la recherche et dans un contexte sociétal où les valeurs de la science sont de plus en plus remises en question (Leduc, 2018). Former correctement les étudiants à ces valeurs peut être une réponse restauratrice à un éthos disparu.

ANNEXE :**Ressources de formation et de sensibilisation des étudiants au plagiat développés à l'ULB : <https://bib.ulb.be/fr/support/etudiants>**

- Cours en ligne : *What's Up Doc, formation documentaire pour tous* ; sur la plateforme Moodle de l'ULB ; également archivé en tant que MOOC sur la plateforme France Université numérique : <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/whats-up-doc-formation-documentaire-pour-tous/>
- Frédéric, F., Blondeel, S., Bensliman, R. (2019, novembre) *Comment accompagner les apprenants quand on est aveugle, distant et ouvert à tous : l'expérience du MOOC What's up DOC. Formation documentaire pour tous*, [communication]. 3^e colloque international AUPTIC, Fribourg, Suisse. Les technologies au service du pédagogique. <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/297772/Holdings>
- Blondeel, S. (2018). Les bibliothèques universitaires dans le monde des MOOCs: *What's up Doc, formation documentaire pour tous*. *Bulletin des bibliothèques de France*, 16, 58-69. https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/282263/Holdings_
- Tutoriel de préparation de la recherche bibliographique dans le cadre du mémoire de master : *Biblio mémoire* (adapté aux principaux ensembles de disciplines enseignées à l'ULB) : <https://bib.ulb.be/fr/bibliotheques/bsh/aide-et-formations/biblio-memoire>
- Tutoriel de sensibilisation au plagiat : *Dites non au plagiat* sur la plateforme Moodle de l'ULB (en français et en anglais) ; complète la page d'information sur le plagiat du site des bibliothèques de l'ULB : <https://bib.ulb.be/fr/support/boite-a-outils/evitez-le-plagiat>

Références bibliographiques

- Becker, H. (1985). *Outsiders, Études de sociologie de la déviance*. Paris, Métailié.
- Bergadaà, M., Dell'Ambrogio, P., Falquet, G., McAdam, D., Peraya, D. & Scariati, R. (2008). *La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants, Rapport-Commission Ethique-plagiat*. Université de Genève.
- Bergadaà, M. & Peters, M. (2021). Le professeur : un passeur d'intégrité lors de la réalisation d'un mémoire. Dans M. Bergadaà & P. Peixoto (dirs.), *L'urgence de l'intégrité académique* (pp. 397-413) Caen, Éditions EMS. <https://doi.org/10.3917/ems.berga.2021.01.0397>
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em discurso*, 13(3), 543-568.
- Darde, J.-N. (2012). Enseignants-chercheurs, recherche et plagiat, *Mouvements*, 3(71), 128-137.
- Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Dolignier, C. (2021). Écriture d'auteur, écriture plagiaire. Une étude de cas à travers la variable de l'expertise. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur* (pp. 221-233). Paris, De Boeck.
- Ducommun, D. (2017). Comment prévenir et détecter le plagiat dans une démarche d'évaluation ? Dans Valentine Roulin (dir.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant : Regards d'enseignants* (pp. 255-265). Paris, De Boeck Supérieur.
- Frédéric, F. (2010). *Une politique de formation à la maîtrise de l'information pour l'ULB : Sherpa, un partenariat Enseignants/Bibliothèques*. Université libre de Bruxelles. <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/331877/Holdings>
- Glorieux, C. (2018). Penser l'inclusion face à « l'insécurité littéracique » de doctorants d'horizons différents. *Language and Literacy*, 20(1), 89-106. <https://doi.org/10.20360/langandlit29383>
- Glorieux, C. (2021). Écrire pour s'appropriier l'écrit d'expert : une piste pour la formation précoce. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur* (pp. 197-218). De Boeck.
- Grossmann, F. (2010). L'auteur scientifique. Des rhétoriques aux épistémologies. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 411-426. <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-410.htm>
- Guibert, P., Michaut, C. (2011). Le plagiat étudiant. *Éducation et sociétés*, 28, 149-163.
- Leduc, M. (2018). Du plagiat sous toutes ses formes, *Raison présente*, 3(207), 25-36. <https://www.cairn.info/revue-raison-presente-2018-3-page-37.htm>

- Mittermeyer, D., Quirion, D. (2003). *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises*. CREPUQ. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1909-etude-sur-les-connaissances-en-recherche-documentaire-des-etudiants-entrant-au-1er-cycle-dans-les-universites-quebecoises.pdf>
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. (2019). *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. (2020). Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires. Dans P. Dupont & O. Dezutter (dirs.), *La littéracie. Un espace conceptuel pour l'enseignement et l'éducation* (pp. 99-113). Presses universitaires du Midi.
- Prégent, R., Berard, H., Kozanitis, A. (2010). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever*. Presses internationales polytechniques.
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, 156, 3-17. <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.960>
- Rinck, F. (2016). Aborder la notion d'auteur scientifique dans la formation universitaire. Dans M.-C. Pollet & C. Glorieux (dirs.), *Argumenter dans les écrits scientifiques* (pp. 127-140). Presses universitaires de Namur.
- Rondeau, E.-L. et al. (2016). *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur. Traduction française du Framework for Information Literacy for Higher Education de l'Association of College & Research Libraries (ACRL, 2015) par le Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI) du réseau de l'Université du Québec*. Université du Québec. http://ptc.uquebec.ca/pdci/system/files/documents/administration/referentiel_acrl_2016-vf_0.pdf
- Sylvestre, E. & Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? Dans N. Rege Colet & D. Berthiaume (dirs.), *La pédagogie dans l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (t. 1) (pp. 103-118). Peter Lang.
- Thirion, P. & Pochet, B. (2009). Information Literacy in Students Entering Higher Education in the French Speaking Community of Belgium: lessons learned from an evaluation. *IFLA Journal*, 35(2), 152-170. <https://doi.org/10.1177/0340035209105671>
- Viré, G. (2009). *Copié-collé. Former à l'utilisation critique et responsable de l'information*. Actes du Colloque organisé le 31 mars 2009 par le Pôle universitaire européen de Bruxelles-Wallonie et le Centre de l'économie de la connaissance de l'Université libre de Bruxelles. Université libre de Bruxelles. Centre de l'économie de la connaissance. <https://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/64039/Details>