



HAL
open science

Analyse des déterminants sociologiques des logiques des pratiques de triche chez les lycéens

Clément Lévêque

► **To cite this version:**

Clément Lévêque. Analyse des déterminants sociologiques des logiques des pratiques de triche chez les lycéens. Education. 2023. dumas-04424378

HAL Id: dumas-04424378

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04424378>

Submitted on 29 Jan 2024

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mémoire

***Analyse des déterminants sociologiques des
pratiques de triche chez les lycéens***

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Clément Lévêque

le 12 décembre 2023

en présence de la commission de soutenance composée de :

Ludivine Balland, directrice de mémoire

Elisabeth Lumineau, membre de la commission

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
INTRODUCTION : phase de problématisation et formation de l'hypothèse principale.....	4
I. DE QUELQUES DÉFINITIONS.....	6
I. A. Un contexte institutionnel : l'École.....	6
I. B. Un concept clé : la tricherie scolaire.....	8
II. LE CADRE THÉORIQUE.....	10
II. A. Un détour par la sociologie de la déviance	10
II. B. Une approche récente de la triche en milieu scolaire :.....	12
II. C. La perspective des logiques d'action appliquées à la tricherie scolaire.....	15
II. C. 1. Intégration : culture scolaire.....	17
II. C. 2. Stratégique : bonnes notes, survie.....	18
II. C. 3. Subjectivation : activités électives.....	19
III. MÉTHODOLOGIE ET OUTILS D'ENQUÊTE.....	23
III. A. Une approche compréhensive et objective de la tricherie scolaire.....	23
III. B. Le Questionnaire d'enquête.....	23
IV. LE QUESTIONNEMENT DES PRATIQUES DE TRICHE EN TERMES DE LOGIQUE D'ACTION..	26
IV. A. Une analyse ancrée dans un contexte particulier.....	26
IV. A. 1. La ville de Yanevas et le lycée Charles Baudelaire, un contexte plutôt favorable à la scolarité des élèves.....	26
IV. A. 2. Des données caractérisées par des inégalités.....	27
IV. B. Les variables sociologiques du genre, de l'origine sociale et du niveau scolaire déterminent fortement les logiques d'action des pratiques de triche des élèves.....	28
IV. B. 1. La fréquence de triche est fortement influencée par des variables sociologiques.....	29
IV. B. 1.1 Une remise en cause de la relation sociologique entre genre et fréquence de triche.....	29
IV. B. 1.2 Une corrélation positive entre niveau scolaire et fréquence de triche.....	30
IV. B. 1.3 L'origine sociale et la fréquence de triche sont négativement corrélées.....	32
IV. B. 2. Les raisons et motivations de la triche sont influencées par des variables sociologiques.....	34
IV. B. 2.1 Le genre est un facteur déterminant dans les motivations des pratiques de triche. 34	
IV. B. 2.2 Le niveau scolaire est un facteur déterminant dans les motivations des pratiques de triche.....	36
IV. B. 2.3 Les valeurs liées à l'origine sociale déterminent les motivations à tricher.....	38
IV. B. 3. La perception des outils de la triche, socialement différenciée, permet d'analyser les différences de pratiques de triche.....	42
IV. B. 3.1 La socialisation genrée influence la perception des outils de la triche.....	43
IV. B. 3.2 Le niveau scolaire et l'origine sociale sont intimement liés dans leur influence sur la perception de la triche.....	44
CONCLUSION :	47
BIBLIOGRAPHIE.....	50
ANNEXES.....	52

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidé de prêt ou de loin dans la réalisation de ce mémoire. En premier lieu, je remercie Ludivine Balland, la directrice de ce mémoire durant mes deux années de master Meef Economie-Gestion, grâce à qui ce travail à pu aboutir à ce qu'il est aujourd'hui, elle a été pour moi une importante source de motivation de part son soutien et son aide précieuse. Je souhaite également remercier Peggy Ségas, directrice de ce mémoire lors de ma première année de Master Meef SES qui, elle aussi, m'a beaucoup apporté par son aide. J'aimerais souligner ici l'immense bienveillance, dont font preuve ces deux personnes chaque jour envers leurs étudiants, qui est un facteur majeur dans la réussite de chacun d'entre eux. De plus, je remercie Coraline Vion pour la collaboration que nous avons établie lors de la première année de construction de ce mémoire. Je remercie également le Lycée Charles Baudelaire de Yanevas, particulièrement sa direction de m'avoir donnée un accès total à leurs données, ainsi qu'à Nathalie Dubois-Bouhier ma tutrice de stage qui m'a été d'une grande aide tout au long de ces deux années mais aussi aux élèves d'avoir répondu au questionnaire. Enfin, je remercie l'ensemble des personnes qui ont participé à ce travail, mes camarades, mes proches, mes formateurs, de part leur réflexion, leur lecture et leur questionnement, ils m'ont apporté une aide précieuse.

INTRODUCTION : phase de problématisation et formation de l'hypothèse principale

Diverses études statistiques ont démontré que “70,5% des étudiants interrogés affirment avoir déjà triché au cours de leur scolarité” (Guibert et Michaut, 2009). La tricherie scolaire semble donc être une pratique répandue chez les étudiants, d’autant que les étudiants qui déclarent le plus souvent tricher sont ceux qui trichaient fréquemment au collège et au lycée.

Notre première interrogation est autant celle de futurs professeurs que d’anciens élèves. En effet, il nous semble dans un premier temps que la triche ait été, soit, et sera, un élément indissociable du système scolaire. De plus, dans le contexte de massification scolaire et d’accroissement de la compétition scolaire, la triche semble se développer numériquement et se diversifier avec l’appui du développement des nouvelles technologies. Cependant notre objectif n’est alors pas de l’étudier uniquement comme un défaut du système scolaire qu’il faudrait chercher à résoudre, mais plutôt de manière positive pour chercher à mieux la comprendre.

Ainsi, nous avons choisi de questionner la triche en tant que pratique scolaire, ici lycéenne, à part entière, afin d’en saisir les tenants et les aboutissants. En adoptant une démarche compréhensive, comment peut-on expliquer la tricherie scolaire, son existence ? Pourquoi la triche ? Qu’est-ce qui la renforce ? Quelles significations les élèves tricheurs placent-ils derrière leur pratique ? Autrement dit : ***Quelles-sont les logiques sociales de la tricherie scolaire chez les lycéens et en quoi peut-elle être révélatrice de contradictions du système scolaire ?*** Nous partons donc sur une hypothèse centrale : certains élèves pourraient tricher en défendant le fait qu’ils répondraient aux vraies attentes de l’École. Cette dernière mettant, dans ces discours, davantage l’accent sur la réflexion, que sur la restitution de connaissances mémorisées et récitées, alors les “tricheurs réflexifs” (comme nous décidons de les nommer) pourraient arguer que la présence d’une feuille de pompe dans leur trousse, n’est qu’un simple “pense-bête”. Ils utiliseraient alors toutes leurs ressources cognitives pour leur réflexion articulant notions et mécanismes, plutôt que perdre cette part de réflexion en tentant de se remémorer des définitions. Cela serait révélateur de leur compréhension des attentes implicites de l’institution, qui, dans son activité évaluative aurait tendance à les contredire.

Pour le futur professeur que j’espère devenir, la compréhension de la tricherie pourrait alors me permettre de mieux cerner les trajectoires scolaires des élèves, leur manière de se

construire à travers leur parcours au sein de l'École. Il est aussi question d'apporter, peut-être, une solution aux maux de l'égalité des chances, pourtant jalon principal de l'Éducation Nationale. En partant de notre hypothèse principale, et en l'articulant à la problématique de l'inégalité factuelle des chances, sous-tend l'idée que les élèves qui comprendraient le mieux les implicites scolaires, et sont en mesure d'y répondre sans transgresser les règles, sont déjà ceux pour qui le système est fait ; ceux que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient nommé "Les Héritiers" (1964). Or, tous les élèves ne sont pas nécessairement en mesure d'identifier ces attentes voilées et d'agir afin d'y répondre conformément. De surcroît, tous les élèves ne vivent pas avec la même intensité leur vie scolaire. Certains y accordent une importance accrue, l'École décidant, en partie, par les diplômes qu'elle délivre, de la place occupée dans la société. Pour d'autres, l'École n'a pas, ou n'a plus, cette place centrale dans leur construction et leur façon d'appréhender leur avenir. Alors, notre objectif, en saisissant les ressorts de la tricherie scolaire, est de pouvoir la mobiliser pour rééquilibrer la maîtrise différenciée des attentes institutionnelles. Puisque l'École, selon son action, peut renforcer ou limiter certaines logiques de triche, il devient indispensable pour les enseignants de les dévoiler. Et, pourquoi pas, faire de la triche un outil d'apprentissage, tendant vers l'équité entre élèves.

Dans un premier temps, nous reviendrons donc sur deux définitions primordiales (I). Celle de notre thématique : la tricherie scolaire (I. A) ; et celle de son contexte : le système scolaire républicain (I. B). Dans un second temps, nous tâcherons de dresser un panorama des pensées sociologiques permettant d'appréhender notre objet d'étude (II). Nous effectuerons un récapitulatif des théories sociologiques de la déviance qui nous semblent applicables à la tricherie scolaire (II. A), pour ensuite, aborder une étude récente de la triche, questionnant sa portée éducative et formative (II. B). Il sera alors temps d'aborder le cadre central de notre réflexion : celui des logiques d'action, établi par François Dubet (2017) (II. C). Ce cadre conceptuel permet à la fois de penser le système (II. C. a) dans lequel évoluent les élèves stratégiques (II. C. b), qui tentent de se construire en tant que sujets de leur propre expérience (II. C. c). Enfin, viendra la dernière étape : celle de la présentation de notre méthodologie d'enquête compréhensive (III). Nous justifierons le choix d'une telle méthodologie (III. A), qui nous a amenés à préférer le questionnaire d'enquête (III. B). Puis nous analyserons les données que nous avons recueillies (IV), en étudiant tout d'abord le contexte particulier dont elles sont issues (IV. A). Dans dernier temps nous étudierons les relations existantes entre les variables sociologiques du genre, du niveau scolaire et de l'origine sociale, et les logiques

d'action des pratiques de triche des élèves (IV. B), en termes de fréquence de triche (IV. B. 1) puis de motivation des pratiques de triche (IV. B. 2) et enfin en termes de perception des outils de la triche (IV. B. 3)

I. DE QUELQUES DÉFINITIONS

I. A. Un contexte institutionnel : l'École

L'École française contemporaine est héritière de maints systèmes depuis la création de l'institution scolaire républicaine (1870 : la création des écoles normales primaires ; et 1882 : scolarité obligatoire jusqu'à 13 ans). Cette dernière est pensée comme la garante de l'ordre social du fait de sa fonction d'instruction des jeunes générations (Durkheim, 1925). Dans cette perspective fonctionnaliste, il s'agit certes de les former, mais avant tout de leur transmettre des valeurs et des normes communes. Plus tard, des sociologues plus critiques, Pierre Bourdieu en tête, mettront l'accent sur la fonction de reproduction de l'École. Ils dévoileront les mécanismes qui font que l'École maintient un certain ordre social où les classes favorisées dominent les classes populaires. Dans ce système, l'École est pensée comme une institution qui demande aux élèves de se conformer à des normes culturelles qui sont l'apanage des dominants, et exerce alors une forme de violence symbolique sur les dominés qui subissent, s'ils veulent survivre au système, l'acculturation.

Toutefois, le système scolaire n'a pas toujours été organisé de la même manière, et sa violence n'a pas toujours été autant masquée (Poizat, 2010). Au XIX^{ème} siècle, le but de l'institution scolaire était de permettre aux enfants de l'aristocratie et de la bourgeoisie d'atteindre les positions sociales de leurs parents, dont ils héritaient par leur naissance. Les compétences étaient alors naturalisées et le système se reproduisait selon cet ordre. Puis, au milieu du XX^{ème} siècle, l'ordre républicain, empreint d'un idéal de justice, met au centre de son modèle une nouvelle valeur : le mérite. Selon cette représentation, les places de chacun dans la société doivent être distribuées selon son mérite. Un enfant de menuisier n'est plus destiné à devenir menuisier, il peut, s'il s'en montre digne, "méritant", trouver une autre place dans la société. Chacun n'est plus uniquement défini par ses parents, par son ascendance. L'École prend le chemin de la démocratisation visant à réduire les inégalités sociales qu'elle avait coutume de perpétuer.

Enfin, c'est ce que prône cette conception des choses, puisque, comme l'écrit Paul Pasquali dans Héritocratie. Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite 1870 - 2020 (2021) : "*Le mérite reste bel et bien l'apanage des héritiers*". Ici, l'auteur reprend à son compte les conclusions de Bourdieu et Passeron dans leur fameux ouvrage intitulé Les Héritiers. Les étudiants et la culture (1964). Autrement dit, malgré le fait que l'institution entreprend de mettre en place une certaine forme d'égalité des chances, en donnant accès à tous aux études et aux savoirs académiques, ceux qui en maîtrisent les codes, et sont donc les mieux armés pour circuler dans ce système, sont les élèves issus des milieux les plus favorisés. D'où la notion de "*méritocratie élective*" qui se transforme en "*héritocratie*". Comme tous les élèves sont placés *a priori* à égalité devant le système scolaire, ceux qui connaissent l'échec échouent parce qu'ils ne sont pas doués, ne sont pas faits pour ça. Les inégalités sont alors légitimées par cette "*idéologie du don*" (Bourdieu et Passeron, 1964) et la supposée égalité de tous devant la compétition scolaire.

Cette dernière est d'ailleurs une composante à part entière de l'École moderne qui peut être rapportée à une forme de "*grande compétition organisée à l'échelle de toute la société et visant à sélectionner des individus en fonction de leurs aptitudes à effectuer des tâches sociales déterminées et utiles*" (Poizat, 2010). Face à ce climat de mise en concurrence des élèves, la pression qu'ils ressentent s'accroît d'autant que, outre le mérite de chacun, l'École définit aussi l'efficacité professionnelle, par le diplôme qu'elle délivre (Dubet, 2009). Le parcours scolaire peut alors être appréhendé comme une longue compétition sportive où tous les élèves sont à la fois camarades et concurrents, ce qui la rend d'autant plus cruelle. L'institution est donc guidée par une forme de "*morale du vainqueur*" qui produit certes des inégalités mais les justifie (Dubet, 2009). Les vainqueurs et les vaincus reconnaissent la sanction, même si pour certains, elle relève plus d'un couperet qui met fin à toute aspiration d'élévation sociale.

Toutefois, l'institution scolaire se retrouve aujourd'hui face à un certain paradoxe, tout du moins, elle est traversée par un certain antagonisme. En effet, son rôle majeur dans les trajectoires des individus semble majoritairement reconnu. La réussite scolaire semble destiner ces derniers à une réussite sociale ; les vertus scolaires semblent précéder des vertus civiques. Reste que le rôle intégrateur de l'École paraît traverser une crise, voire s'effondrer (Dubet, 1991). Il semblerait donc que l'institution scolaire ne soit plus si centrale que cela dans la vie sociale, que les jugements qu'elle produit soient moins déterminants. En tant qu'instance de socialisation, elle se fait de plus en plus concurrencer par d'autres, tels que les

groupes de pairs ou les médias, qui ne mettent pas nécessairement en avant les mêmes normes et valeurs qu'elle. Si au XX^{ème} siècle, ses enseignements pouvaient être remis en question par la famille des élèves, cela ne se produisait que dans les milieux populaires, car, la culture scolaire est "calquée" sur la culture dominante (Bourdieu, 1963). Or, la progression de ces autres vecteurs de liens sociaux et d'intégration, liée à la progression de ce que les sociologues ont nommé l'individualisme, c'est-à-dire la reconnaissance des individus en tant qu'être unique, remet en question la place centrale de l'École dans la société. Elle se retrouve alors au cœur d'une aporie : d'un côté l'institution scolaire est pensée comme primordiale dans la détermination du futur des individus, de l'autre, elle perd de plus en plus sa légitimité intégratrice face à d'autres instances de socialisation.

Dans ce contexte, diverses pratiques scolaires peuvent émerger et donner à voir une vision de l'École autre que celle mise en avant par l'État. Cette dernière se trouve prisonnière de sa propre "*fascination pour l'égalité des chances*", et, même si elle ne peut fermer les yeux sur les problèmes soulevés depuis des décennies, cette "*fiction [est] nécessaire*" (Dubet, 1991). Or, face à ces constats, les élèves adaptent aussi leurs comportements et leur façon de prendre en main leur parcours scolaire, ce qui amène les enseignants à professer "*la déploration continue de l'incivilité et du niveau des élèves*" (Merle, 1996). La triche est donc perçue par l'institution et ses représentants comme telle. Ces pratiques sont aussi le signe que si l'institution s'impose aux élèves, ils peuvent aussi s'en saisir pour laisser libre cours à leur individualité propre. La "*forme scolaire*" a beau être contraignante (Vincent, 1994), elle laisse aussi place à certaines "*zones interstitielles*" (Thrasher, 1927) que les acteurs sociaux que sont les élèves peuvent saisir afin, justement, d'agir et donner du sens à leur parcours.

I. B. Un concept clé : la tricherie scolaire

D'après le Trésor de la langue française, l'action de tricher peut renvoyer à trois sens. Dans un premier temps, il est question de tromper, de voler ; dans un second, de "ne pas respecter dans certaines circonstances les conventions, les usages qui s'y attachent, en feignant néanmoins de s'y conformer". Enfin, la triche peut aussi s'apparenter à une transgression des règles d'un jeu afin de remporter ledit jeu.

Le deuxième sens est celui généralement associé à la tricherie en milieu scolaire, à savoir dans le cadre de l'institution scolaire. En effet, la tricherie scolaire correspond à toute pratique non autorisée amenant les élèves à communiquer entre eux et/ou à consulter un

support interdit (téléphone, cours, antisèche, etc) lors de l'évaluation (ou de l'examen). Autrement dit, il s'agit de l' "*ensemble des moyens illicites utilisés par les élèves pour réussir l'évaluation*" (Mierczuk, 2002). Ainsi, Guibert et Michaut distinguent cinq façons de tricher : (1) copier, plagier, (2) falsifier, (3) leurrer le correcteur, (4) utiliser des supports non autorisés et (5) s'entraider illicitement.

Dans le cadre d'un examen ou d'un concours, elle est traitée comme un délit passible d'une peine de trois ans d'emprisonnement et de 9 000 € d'amende, conformément à la loi promulguée le 23 décembre 1901 réprimant les fraudes dans les examens et concours publics (annexe 1). Par ailleurs, à l'échelle du Baccalauréat, à ces sanctions pénales peuvent s'ajouter des sanctions administratives allant du blâme à l'interdiction de passer tout examen pendant cinq ans, en passant par la privation de mention (selon l'article D334-32 du Code de l'Éducation, annexe 2). En sortant du cadre réglementaire des examens qui apportent un diplôme ou une certification, dans le cas d'une triche lors d'une évaluation sommative, à l'école, au collège ou au lycée (l'Université reste encadrée formellement par le Code de l'Éducation), les sanctions applicables sont stipulées dans le règlement intérieur de l'établissement. Tous les établissements interdisent la tricherie scolaire, qui, si elle est découverte peut donner lieu à une procédure disciplinaire.

Toutefois, si la tricherie scolaire donne lieu à autant de sanctions et représailles, c'est aussi parce qu'elle vient rompre une forme de contrat de confiance liée entre l'élève et l'institution, ou tout du moins son représentant. Ici, il convient de revenir sur le tout premier sens accordé au terme tricherie, à savoir : le fait de tromper, de voler. En plus de transgresser des règles établies, des normes, l'élève qui s'adonne à la triche, sur un plan beaucoup plus moral et symbolique, leurre le correcteur. Il va à l'encontre de l'idéal méritocratique prôné par l'institution scolaire, et la société dans son ensemble, en s'accaparant ce qu'il ne mérite pas, car utilisant des moyens proscrits. D'où l'intérêt d'une analogie avec le jeu, qui s'articule avec le troisième sens du terme, où le jeu serait celui de la compétition scolaire et le gain, le fait d'obtenir une bonne note, de construire un bon dossier, etc. La transgression des règles n'est donc plus seulement factuelle, n'entraînant que des répercussions légales ; elle est aussi symbolique, remettant en question le "jeu" lui-même et ses aboutissants. Cet élargissement de la perspective, qui sort la tricherie scolaire de son carcan juridique pour l'analyser sous le prisme de la sociologie, permet de considérer la tricherie scolaire comme un véritable fait social.

Selon cette première acception, et pour poursuivre sur quelques éléments descriptifs,

des enquêtes antérieures ont pu dresser un profil de l'élève tricheur (Michaut, 2009). Ce dernier serait donc principalement de sexe masculin, inscrit en filière scientifique, technique ou commerciale, et en situation de difficulté scolaire. Ces différentes variables semblent indiquer une pratique genrée, où les garçons sont surreprésentés. Pour ce qui est des filières d'inscription, sachant que l'orientation est elle-même corrélée au genre (Duru-Bellat, 2016) il se pourrait que pour une part, il s'agisse ici d'une variable "écran". Sur la même logique, les filles étant socialisées à respecter les règles et à éviter les pratiques déviantes qui seraient, outre une transgression des normes scolaires, une transgression des normes de genre. Ce portrait du tricheur "type" reste à nuancer et à mettre en perspective avec les théories de la déviance en général, et les études portant sur la tricherie scolaire en particulier.

II. LE CADRE THÉORIQUE

Plusieurs paradigmes peuvent être mobilisés pour étudier la tricherie scolaire. Il s'agit tout d'abord, comme l'entend sa définition, d'une pratique déviante, ainsi nous proposons une courte présentation des apports en sociologie de la déviance permettant de traiter la triche comme un fait social. Dans un second temps, nous reviendrons sur une approche beaucoup plus récente, celle de Quentin Magogeat, ayant étudié la triche en adoptant une posture compréhensive des actions des élèves. Pour finir, nous tenterons d'inscrire notre réflexion dans le cadre de la sociologie de l'expérience sociologique développée par François Dubet. Nous pourrions alors mettre en avant les différentes logiques d'action qui peuvent mener les élèves à adopter un comportement déviant du point de vue de l'institution.

II. A. Un détour par la sociologie de la déviance

Les études en sociologie de la déviance se sont surtout développées au cours du XXème siècle, au sein de plusieurs paradigmes. La tricherie scolaire étant considérée par l'École comme une pratique dérogeant à la norme, ne répondant pas aux attentes de l'institution, différentes acceptions de la déviance fournissent une première approche scientifique de notre objet d'étude. Dans son ouvrage de 2012, Sociologie de la déviance, Albert Ogien dresse un rapide portrait des différents courants sociologiques ayant traité de la déviance. Il identifie alors trois principaux prismes de pensée : l'un actionniste, l'autre fonctionnaliste et le dernier interactionniste.

Le premier renvoie principalement aux analyses produites par Gary Becker dans *Crime and Punishment : an Economic Approach*(1968), un économiste ayant tenté d'appliquer le raisonnement économique aux autres dimensions de la vie sociale. Selon lui, toutes les actions individuelles sont issues d'un choix rationnel opéré par l'individu au terme d'un calcul comparant les coûts aux avantages de l'acte. Pour la triche, les élèves choisiraient donc d'arbitrer entre le risque qu'ils ont de se faire démasquer ou prendre sur le fait, sachant les sanctions applicables, et le gain potentiel lié à l'obtention du résultat final, pouvant s'apprécier pour lui même, ou parce qu'il permet de maintenir une certaine place sociale, réputation, ou encore parce que le gain de temps engendré permet à l'élève de se consacrer à d'autres activités, etc. Selon cette perspective, les élèves sont les seuls responsables de la transgression de la règle, alors pour la limiter, il suffirait de rendre la triche moins rentable. Par exemple, il suffirait d'appliquer des sanctions plus lourdes pour que les avantages potentiels ne suffisent pas à compenser les risques.

La seconde façon d'aborder la triche à l'aune de la sociologie de la déviance consiste à adopter le point de vue fonctionnaliste. Ici, l'auteur principal mis en avant par Ogien est Robert K. Merton (1938), un sociologue américain. Pour ce dernier, la déviance s'explique par une inadéquation entre les buts culturels unanimement valorisés et les moyens institutionnels à disposition des acteurs sociaux, ce que Merton qualifie de situation anomique. En d'autres termes, si chacun valorise le fait de réussir à une évaluation, tous n'ont pas les mêmes moyens pour y arriver, du fait du contexte mis en place par l'institution scolaire. Si certains vont se conformer au respect des règles instituées par la compétition scolaire, censées promouvoir le mérite de chacun, d'autres vont adopter des moyens détournés, ici la triche. Par ailleurs, ils peuvent aussi certifier qu'ils respectent, en quelque sorte la norme, puisque s'ils ont conscience des biais du système, alors ils peuvent arguer qu'ils ne font qu'en compenser les défauts. Cette approche rend visible la place du contexte dans l'action et la désindividualise.

Pour finir, une dernière approche de la déviance, peut-être la plus célèbre, s'inscrit dans le courant interactionniste. En 1947, Edwin Sutherland, sociologue et psychologue américain, dans *Principes de criminologie*, postule que le comportement déviant s'apprend aux côtés d'autres individus eux-mêmes déviants. Ceci n'est pas sans rappeler les thèses d'Howard Becker, quelques années plus tard, qui propose alors le concept de "carrière déviante" dans *Outsiders. Étude sociologique de la déviance*(1963). Selon ces deux chercheurs, la permanence de certains comportements déviants s'explique par le fait qu'ils

sont appris au sein d'un groupe. Tout comme les fumeurs de marijuana apprennent à rouler, à reconnaître les effets et à les apprécier (H. Becker, 1963), dans le cadre de la triche, cet apprentissage concerne à la fois des techniques de communication ou d'infraction. Il permet aussi d'adopter des motifs de rationalisation, des mobiles et des attitudes. Cela induit alors une certaine variation dans les pratiques selon le registre mobilisé par chacun et la manière dont l'interaction se déroule. De même, ce sont les configurations instaurées qui permettent alors à l'acte de prendre place. Cette approche des pratiques déviantes permet alors de les appréhender non seulement au prisme d'un choix individuel ou d'un contexte, mais aussi, et surtout, à partir des relations tissées entre toutes les personnes y étant rattachées. C'est en s'appuyant en partie sur ce cadre que Quentin Magogeat a raisonné et apporté une approche compréhensive contemporaine de la triche scolaire.

II. B. Une approche récente de la triche en milieu scolaire :

Ce bref détour par les théories classiques de la déviance, appliquées à notre objet d'étude nous permet d'obtenir un premier panorama des manières de l'aborder sociologiquement. Toutefois, aucun de ces auteurs n'a véritablement traité de la tricherie scolaire, d'où l'importance d'aborder des travaux plus récents s'y attelant. Ainsi, en 2016, Quentin Magogeat propose une *Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire [il y donne] la parole aux lycéens tricheurs*. Il crée alors une typologie des justifications de la triche :

- *“Tricher pour obtenir de bonnes notes” ;*
- *“Tricher pour gagner du temps” ;*
- *“Tricher en lien avec une construction identitaire” ;*
- *“Tricher pour le goût du risque”.*

Cette pluralité des justifications se raccroche, tantôt à une prise de décision individuelle, fonction de la balance des gains par rapport aux risques, tantôt à une façon de se construire dans un système rude, préparant à une société l'étant d'autant plus. L'auteur met alors en avant différents registres de justification mobilisés par les élèves. Dans cette perspective, ces justifications de l'acte déviant peuvent s'apparenter à des formes de “neutralisations” (Mazalta et Sykes, 1959), dont trois peuvent être retenues des apports en psycho-sociologie criminelle : le “dénier de responsabilité”, le “dénier de dommage” et le “dénier de victime”. Les registres du premier interviennent principalement lors des évaluations

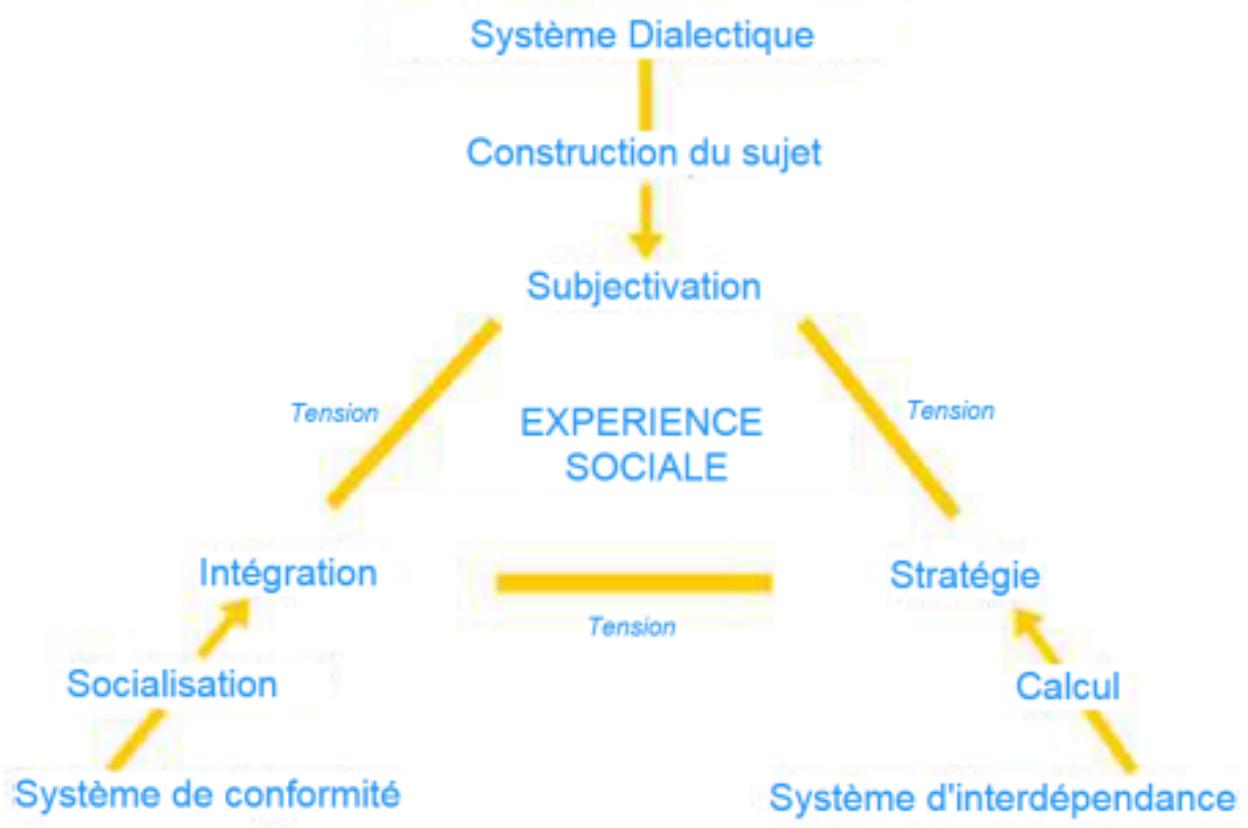
portant sur le “par coeur”. Il est question de remettre en cause l’intérêt même de l’évaluation. Les deux autres visent tout bonnement à ne pas reconnaître l’action comme étant problématique. En d’autres termes, pour les élèves tricheurs, le contrat de confiance avec le professeur n’est en rien rompu. En effet, l’évaluation est négociée sur la base d’un arrangement implicite et explicite entre le professeur et l’élève (Merle, 1996). La triche peut dès lors être assimilée par les élèves s’y adonnant à une clause du contrat, maintenant la paix sociale (Magogeat, 2016) dans et hors la classe. Ici, toute la portée de l’activité d’évaluation, du “jugement professoral” trouve sa substance puisque si l’évaluation sert à communiquer au sein de la classe, elle sert aussi à informer l’extérieur : la communauté éducative, les parents, etc. (Merle, 1996). Alors, outre la neutralisation de la culpabilité liée à l’acte, c’est tout le système qui se trouve questionné : la triche fait-elle ou non partie du contrat scolaire, au moins dans sa dimension implicite ?

Cette interrogation est d’autant plus nécessaire qu’elle ouvre la voie à une possible perception de la tricherie scolaire en tant que pratique positive permettant l’acquisition de compétences. La compétence de l’élève s’apprécie notamment selon sa capacité à mettre en œuvre sa tricherie en fonction du contexte, principalement lié à l’attitude du professeur et au type d’évaluation mise en œuvre. Selon ces paramètres et les habitudes de pratique de l’élève (la tricherie s’apprend), il est possible de classer les diverses manières de tricher, en rapport avec les outils mobilisés, en trois pôles (Michaut, 2009). Le premier est identifié comme “ordinaire”, il renvoie à la confection d’antisèches, de petits papiers placés dans la trousse. Du point de vue des compétences acquises, elles concernent en particulier le temps de préparation en amont de l’évaluation. L’élève doit avoir conscience des éléments qui pourraient lui échapper, pour les repérer dans son cours et les annoter sur un support que le professeur ne pourra pas détecter, ce qui nécessite aussi au moment de l’évaluation de repérer le moment propice. Le second pôle identifié indique une tricherie “rudimentaire”, à savoir, opportuniste. Cette tricherie est marquée par sa dimension non préparée ; elle arrive sur le moment, si la situation se présente. Elle peut désigner les divers moments de communication entre les élèves (échanges de réponses, de définitions, d’auteurs, etc.), la consultation directe du cours ou encore la consultation de réponses directement sur le téléphone par exemple. Enfin, une troisième manière de tricher est qualifiée d’ “élaborée”. Il s’agit là du détournement d’outils autorisés lors des évaluations. Ce type de triche concerne majoritairement l’utilisation du menu “programme” dans les calculatrices, qui permet

d'enregistrer, en amont, certains éléments du cours. Cette triche demande, comme la première, un temps de préparation et de sélection préalable, mais elle représente un risque moindre puisqu'elle est mobilisée par les élèves quand la calculatrice est autorisée. Alors, ils ne peuvent pas se faire prendre sur le fait, contrairement à leurs camarades qui auront opté pour une technique "rudimentaire".

En parallèle de cette mise au point, l'une des conclusions majeures de Quentin Magogeat est l'établissement d'une corrélation entre l'apprentissage de la triche et l'acquisition de nouvelles habiletés et de nouveaux savoirs. Le chercheur met en avant les difficultés possibles rencontrées par les tricheurs pour parvenir à leurs fins, et l'organisation qu'ils doivent donc adopter, ce pour les trois types de triche indiquées. Loin de s'adonner à une apologie de la triche, cet angle engage la réflexion sur un autre versant mobilisant trois types de savoirs : les savoirs cognitifs, les savoirs-faire et les savoirs-être (Magogeat, 2016). C'est l'articulation entre ces différents savoirs qui fera, ou non, de l'élève un tricheur compétent, c'est-à-dire efficace. Mais efficace par rapport à quoi ? À qui ? À quel moment ?

Tout dépend ici des raisons, justifications, mobilisées, et des répercussions de la tricherie sur l'acquisition des savoirs institutionnels et du diplôme, précieux sésame pour circuler dans la société contemporaine. Tricher n'est pas un acte anodin, il nécessite une réflexion et une organisation en amont et sur le moment, pour parvenir au but fixé. Afin de le comprendre et d'en saisir les subtilités, en tant qu'acte collectif, individuel et subjectif, nous proposons de nous inscrire dans le cadre mis en place par François Dubet : les logiques d'action.



II. C. La perspective des logiques d'action appliquées à la tricherie scolaire

François Dubet, dans le chapitre V de L'Expérience sociologique, (2017), met en avant trois logiques d'actions afin de produire une analyse de la vie sociale contemporaine. En effet, il se détache ici des précédents cadres d'analyse qui mettaient l'accent ou sur la société (holisme de Durkheim, fonctionnalisme de Merton, etc.), ou sur l'action sociale (individualisme méthodologique de Boudon notamment). L'enjeu pour lui est de réconcilier ces différentes approches et de les faire paraître comme les deux faces d'une même pièce. L'analyse dite classique de la sociologie mettant l'accent sur des conflits en termes de classes sociales, de système, n'est plus opérante pour produire une réflexion sur une société passée dans l'ère de l' "hypermodernité". Par ce terme, l'auteur entend une accentuation de la modernité, c'est-à-dire d'une organisation sociale portant sur "la connaissance, l'information, la communication, la globalisation des échanges" (Dubet, 2017). Il ne suppose donc pas une désorganisation de la société qui serait dépourvue de normes et de cadres, où l'individualisme aurait supplanté toute solidarité. Il s'agit plutôt d'une complexification des rapports sociaux et donc de l'organisation sociale. Les analyses "classiques" restent, dans ce cadre pertinentes, mais il est nécessaire de les réarticuler à la manière dont la vie sociale se métamorphose.

Ainsi, pour notre étude de la triche scolaire, nous choisissons de nous inscrire dans ce

cadre de pensée articulant plusieurs “logiques d’action” à travers le prisme de l’ “expérience sociale”. L’enjeu est d’articuler une analyse en termes de système à la reconnaissance du pouvoir d’action des individus, et en filigrane leur subjectivité. Les acteurs sociaux sont donc aux prises avec de multiples rationalités (déjà mise en avant par Max Weber dans son acception de l’action sociale) et ont une capacité réflexive. L’expérience sociale a pour but de comprendre les “manières dont les acteurs articulent les différentes logiques pour en avoir la plus grande maîtrise possible”. Dans le cadre de la triche scolaire, il s’agit bien d’opter pour une approche compréhensive de la tricherie afin de déceler les combinaisons et les hiérarchisations mises en place par les individus pour penser leurs pratiques et se penser eux-mêmes en tant que sujets.

La première logique est donc celle de l’**intégration sociale** ; elle renvoie peu ou prou à la notion d’*habitus* dans la sociologie bourdieusienne. Il est question ici d’une logique d’action basée sur l’intériorisation du système, de son modèle culturel, de ses normes, de ses valeurs, de ses rôles, etc. L’approche déterministe prône un engendrement de l’acteur par la société qui l’entoure, à travers sa condition sociale, sa socialisation, le contrôle social mis en place. En d’autres termes, le système précède l’acteur. Ce dernier n’a donc de volonté que celle de l’intégration et il orientera en ce sens son action.

La seconde logique d’action identifiée par Dubet est la logique **stratégique**, à savoir, basée sur l’action rationnelle ; Max Weber parlait d’ “action rationnelle par rapport aux moyens”. Si cette perspective reconnaît le système comme un ensemble de normes et de valeurs, elle met aussi en exergue sa dimension concurrentielle. La vie sociale serait donc un espace de luttes où chacun disposerait d’un pouvoir d’action, fonction de sa capacité à accumuler différentes ressources d’action. L’analogie avec le marché de l’analyse économique prend sens et permet d’envisager l’acteur social comme un véritable acteur rationnel : l’*homo oeconomicus*. La société serait composée de multiples marchés, eux-mêmes produits par l’agrégation des différentes actions individuelles. François Dubet pousse encore la symétrie en postulant que sur ce marché social, le pouvoir d’action des individus serait une forme de monnaie qui permet les échanges, ou tout du moins l’action sociale.

Cette seconde perspective est donc largement opposée à la première puisque si l’une admet que la compréhension de la société est la condition *sine qua none* pour expliquer les comportements individuels, qui n’en sont que le produit, l’autre postule, à l’inverse, que les actions individuelles, une fois agrégées permettent la compréhension du système. Articuler

ces deux approches historiques de la sociologie, renvoyant pour la première au holisme et pour la seconde à l'individualisme, en les appréhendant comme des logiques d'action, et non plus comme deux paradigmes irréconciliables, permet au sociologue de dégager une troisième logique d'action. Cette dernière, François Dubet la qualifie de logique de **subjectivation**, laquelle suppose que les acteurs se définissent comme sujets de leur propre existence : "Je". Cette définition de soi passe par une nécessaire activité critique et réflexive de l'acteur. De plus, elle s'oppose à la société, qui, en tant que système de domination, représente une entrave à la réalisation de son "Je". Cette troisième logique signifie des ruptures entre les deux logiques précédemment exposées : celle du système qui produit les acteurs et celle de l'acteur dont l'identité dépend des ressources qu'il pourra mobiliser. Ici, le point fondamental se situe dans le fait que l'acteur social se définit par son désir d'être le "sujet de sa vie". Autrement dit, l'acteur se définit par sa dimension subjective et la manière dont il agit par rapport à elle.

Alors, *"l'expérience sociale peut être conçue comme la manière dont les acteurs articulent des logiques d'action afin d'en avoir la plus grande maîtrise"*. Afin de comprendre la vie sociale, il est indispensable de mettre en lumière la dialectique entre ces trois logiques d'action qui s'opposent les unes aux autres. En effet, la logique de l'intégration et la logique stratégique sont fondamentalement opposées, comme les sociologues ont pu le démontrer au cours des dernières décennies. Par ailleurs, l'entrée en jeu d'une troisième logique, elle-même opposée aux deux premières, pose le problème de la construction de l'individu en tant qu'acteur et comme un sujet. Ce problème est transposable à l'École et déplace la focale sur la construction de l'individu en tant qu'élève et comme un sujet.

II. C. 1. Intégration : culture scolaire

Dans une logique d'action d'intégration sociale la triche devient un symbole d'une culture globale adolescente dans laquelle le poids des origines sociales, culturelles et familiales pèsent lourdement sur l'individu. En effet, avec le phénomène de massification scolaire les lycées sont devenus des lieux où l'ensemble des catégories sociales se juxtaposent, en d'autres termes un espace social à part entière. Dans ce contexte, la triche peut alors être perçue comme un marqueur social, son existence peut être révélatrice d'un sentiment d'appartenance à un certain groupe de pairs voire à un certain groupe social. En effet, la triche peut être utilisée par les élèves pour appuyer la reconnaissance de leur place et de leur rôle dans la classe, comme l'élève tricheur par exemple ou bien au contraire comme un très bon

élève qui se voit obligé de tricher alors pour conserver son prestige. De plus, les élèves sont intégrés socialement au sein de la classe et si l'on considère la classe comme un groupe social à part entière, comme un mouvement social avec des revendications, une cause des élèves (Dubet, 1991), alors la triche peut être perçue comme un outil de revendication sociale, de dénonciation d'un système qui ne leur convient plus. Par ailleurs, outre leur place au sein de la classe, il peut aussi être question de leur position à l'extérieur de l'École. Les élèves sont intégrés, ou cherchent à l'être, dans le groupe familial. Les normes défendues par le groupe familial et l'institution scolaire n'étant pas les mêmes, la triche peut aussi être le signe d'une intégration supérieure des normes du premier groupe que du second. Par exemple, certaines études ont démontré que le monde ouvrier ne défendait pas les normes scolaires, voir se dressait en opposition contre elle, amenant les enfant issus de ce milieu, notamment les garçons, à ne pas croire en l'École et à remettre en cause sa position centrale dans la trajectoire de vie. La triche est alors bel et bien un révélateur d'une certaine intégration de normes, même si elles ne sont pas celles de l'institution.

Cette analyse est particulièrement illustrée par l'influence du facteur genre dans les pratiques de triche. En effet, la socialisation genrée est encore une fois mise en lumière à l'école avec le cas des pratiques de triche. Les attentes et préjugés ne sont pas les mêmes pour les filles et les garçons en ce qui concerne la triche, si bien que 35% des filles déclarent ne jamais avoir triché contre 25% des garçons (Guibert et Michaut, 2009). Ce chiffre peut alors révéler deux explications différentes. La première : les filles trichent en effet moins que les garçons. Mais, une seconde raison est aussi possiblement à prendre en compte, des réponses tronquées de la part des filles dûes au poids de la socialisation. Ainsi, la perception d'un comportement et la tolérance de la triche peut être différente entre les filles et les garçons, ces derniers vont donc plus facilement valoriser un comportement de triche, là où les filles chercheront à le dissimuler. Cette différence genrée de la pratique de la triche reflète donc bien le poids de la culture scolaire sur les comportements de triche et l'intégration de ces comportements au sein de cette dernière.

L'application de cette logique d'action dans le cas de la triche peut nous permettre de supposer que des variables sociologiques telles que l'origine sociale ou le genre ont une influence importante sur les pratiques de triche. En ce sens, l'hypothèse d'une pratique de triche, potentiellement surreprésentée au sein des classes sociales défavorisées, vu comme un outil légitime du rejet de la forme scolaire (Vincent, 1994) semble plausible ainsi que celle établissant un lien de causalité entre pratique de triche et genre.

II. C. 2. Stratégique : bonnes notes, survie

Néanmoins, l'étude de l'action des élèves tricheurs en termes d'intégration sociale semble laisser de côté une grande partie des causes de la triche. En effet, si Dubet constate que la triche peut être un outil de revendication pour une cause des élèves, il précise que cela est rendu possible par l'affaiblissement, voire l'effondrement du pouvoir intégrateur de l'institution scolaire. Et, cet affaiblissement laisse alors une place plus importante à la liberté individuelle de chaque acteur. Les lycéens peuvent être perçus comme des agents utilitaristes répondant à une logique d'action appartenant à la stratégie dans laquelle la triche est un outil mobilisable pour atteindre ses objectifs. En quelque sorte l'affaiblissement du contrôle social appliqué par l'institution scolaire s'est transformé en opportunité pour les élèves. Dans le système de concurrence qu'est la classe, les élèves maximisent alors leurs ressources et s'engagent dans l'action collective de la classe de manière à satisfaire leurs intérêts individuels en trichant.

Dans cette logique d'action, certains paradigmes précédemment évoqués trouvent leur place. En effet, dans une logique actionniste et rationaliste la triche peut être perçue comme le résultat d'un calcul coût/avantage (G. Becker, 1968) dans lequel les bénéfices seraient maximisés par rapport aux coûts grâce à des pratiques de triche. L'objectif de ces tricheurs est alors d'obtenir la meilleure note possible sans en supporter les coûts, tel que la perte de temps associée aux révisions. De plus, en adoptant une logique fonctionnaliste la triche peut être vue comme une pratique certes déviante mais provoquée par l'inadéquation entre le but culturel de l'individu (réussite scolaire) et les moyens institutionnels qui lui sont accordés. Cette inadéquation amène donc l'élève à transgresser les normes de l'institution pour mettre en conformité ses buts et ses moyens. De surcroît, il peut aussi être question d'une véritable stratégie de survie de l'élève en difficultés, la pratique étant fortement corrélée à un faible niveau scolaire (Michaut, 2009). Pour "sauver la face" (Goffman, 1974), et répondre tout de même aux attentes institutionnelles, celui-ci va adopter des techniques de contournement de la règle. Ainsi, cela lui permet à la fois de ne pas être défini comme un cancre, et de réussir, à obtenir le résultat visé. La triche apparaît comme un outil pour masquer ses différences ou ses "faiblesses".

Dans cette logique d'action la triche serait donc un outil du pouvoir d'action rationnel des individus. Cette dernière pourrait alors être un outil de revendication, ou bien le résultat d'une maximisation d'un calcul coût-avantage permettant d'atteindre ses objectifs

individuels. Dans cette perspective faisant de la triche un outil stratégique il est alors envisageable d'étudier cette dernière comme un outil dont l'élève en difficulté se sert pour survivre et celui en réussite pour briller, dans cet environnement concurrentiel qu'est la classe (Michaut, 2009)

II. C. 3. Subjectivation : activités électives

La triche peut aussi être perçue comme un outil d'autonomie et de singularité c'est-à-dire comme un outil d'autoformation face à l'évolution de l'institution scolaire et surtout face à la transformation de la culture scolaire adolescente. En effet, la culture adolescente est désormais très marquée par les "activités électives" (Barrère, 2011), c'est-à-dire par les activités qui se déroulent sur le temps libre des adolescents. Il s'agit là d'un temps ni scolaire, ni familial durant lequel l'adolescent exprime ses envies personnelles. Le fort développement de ces activités est alors un symbole révélateur du développement de l'autonomie juvénile. Dans ce contexte d'activités électives extra-scolaires de plus en plus nombreuses, la triche peut être appréhendée comme un outil d'autonomie. Autrement dit, les adolescents utilisent la triche de manière autonome pour atteindre des objectifs personnels et répondre aux attentes des institutions (famille, école) malgré le fait que les moyens qui leurs sont proposés par les différentes institutions ne soient pas suffisants pour eux.

Néanmoins l'étude de ces activités électives est à mettre en perspective avec avec l'évolution de l'institution scolaire, les transformations de la culture scolaire et aussi le développement de nouvelles formes de socialisation externes à l'école. L'ensemble de ces évolutions rend plus difficile pour les élèves l'articulation entre le modèle individuel de vie et son intégration au sein d'un projet global de société, et plus spécifiquement d'École, ayant parfois des intérêts divergents. Cette divergence est d'autant plus forte que la place de l'École dans l'éducation des jeunes semble de moins en moins importante. Elle se trouve concurrencée par d'autres instances (groupe de pairs, médias, etc.) qui participent si n'est plus, au moins de manière équivalente à la socialisation des jeunes générations. Cette perte d'importance de l'institution scolaire, dans un cadre de développement de l'autonomie de l'élève, au sein et à l'extérieur de l'école, est révélée par les comportements de triche. La triche apparaît alors comme un symptôme révélateur d'une perte de l'importance de l'école dans l'éducation des jeunes, d'autres formes d'éducation sont alors prioritaires par les élèves.

De plus, dans une perspective légèrement différente, c'est l'excès d'activités électives offertes aux adolescents, par le développement du numérique et l'affaiblissement des

contraintes institutionnelles, qui les pousse vers une suractivité ou une superposition d'activités. En effet, nombreux sont les adolescents à multiplier les activités de loisir (sports, jeux) et/ou du travail professionnel en plus de l'école. La triche devient alors pour ces élèves un outil pour gagner du temps et permettre d'exploiter au maximum cette suractivité. La question est alors de savoir dans quel but les adolescents se retrouvent dans ces situations, des hypothèses concernant une pression familiale, sociale ou économique peuvent alors être formulées. La triche permettrait alors aux élèves de mettre en place une forme adaptée d'implication dans l'activité scolaire pour faire face à la quantité d'activités. Avoir une implication individuellement adaptée permet aux élèves de prendre part à de nombreuses activités de manière moins accrue : en n'en supportant moins les coûts, ces élèves réalisent en quelque sorte une optimisation de leur implication dans leurs activités scolaires. De par cette optimisation rendue possible par la triche, les élèves peuvent alors développer leur singularité sociale grâce aux développements de leurs activités extra-scolaires.

Enfin, au sein du développement de cette suractivité les adolescents vont utiliser la triche comme un outil pour répondre à l'ensemble des attentes des différentes institutions auxquelles ils font face. La triche permet aux élèves de mettre en accord un ensemble de projections idéales, scolaires ou non, de l'élève enfant, avec les réalités institutionnelles et sociétales, d'un élève adulte. Ces confrontations génèrent des tensions pour lesquelles le développement de la triche permet à l'élève de maintenir l'ensemble de la meilleure des manières, tout du moins de la manière qui lui semble la plus cohérente. La triche est, et prend part, à un cheminement, une réflexion. Au final, elle peut être pensée comme un élément central de la formation de l'élève, et du futur adulte qu'il est amené à devenir. La triche est un outil de cette formation, elle permet dans cette perspective, le développement de compétences pour l'élève (Magogeat, 2016).

Cette perspective d'étude de la triche paraît un moyen de mettre en adéquation des attentes diverses et complexes avec des possibilités inadaptées à la base et à mettre en relation avec la construction identitaire individuelle de l'élève et la construction sociale de l'institution scolaire. En effet, les lycéens partagent entre eux, et par le biais de l'institution scolaire, des convictions communes en matière de justice sociale, telles que le respect des élèves, la reconnaissance du mérite. Ces convictions reflètent, organisent et stabilisent l'expérience lycéenne depuis la massification scolaire, elles permettraient même de faire tenir l'institution scolaire malgré les contradictions internes (Rayou, 2010). La triche s'intègre donc dans un système où les convictions sont connues et reconnues par tous, mais dans lequel

cette dernière permet de mettre en adéquation des attentes et des possibilités souvent inadéquates. Pour cette raison, la triche fait partie intégrante du système et donc perdure avec lui. L'existence de la triche n'est alors pas vue comme un outil de revendications pour faire évoluer ces croyances communes au système, telles que les hiérarchies entre et au sein des établissements, mais plus comme une solution pour que ce système puisse perdurer. L'existence de la possibilité de triche permet de justifier l'existence de hiérarchies, comme si l'existence de la triche permettait en fait une plus grande égalité, voire équité, puisqu'elle offre des possibilités supplémentaires à l'ensemble des élèves.

Conclusion des atouts d'une analyse en terme de logique d'action

L'intérêt de l'étude par logique d'action est alors de relever que les acteurs agissent de manière à optimiser leur investissement scolaire. Il faudrait donc chercher à faire de l'École un système dont les usagers peuvent maîtriser le fonctionnement, pour en tirer le plus grand bénéfice, plutôt que de les contraindre à contourner le système pour en tirer des bénéfices individuels.

De plus, en conclusion de cette analyse en termes de logique d'action, il est nécessaire de relever l'importance du contexte dans lequel les élèves agissent. En effet, suite au développement de la démocratisation et de la massification scolaire, qui ont eu pour conséquence d'accroître la compétition scolaire, la place de l'individu au sein de cette institution a été modifiée. L'acteur, que ce soit l'élève ou l'enseignant, semble avoir plus de libertés et donc de marges pour développer des pratiques innovantes. En outre, la place et le rôle accordé à l'élève semblent grandissants dans le système scolaire. Et, c'est sur ces évolutions que nous devons nous appuyer pour enquêter auprès des élèves. Autrement dit, enquêter auprès d'élèves nécessite une proximité et une confiance accordée à leurs voix (Danic, Delalande et Rayou, 2006) . Il nous faudra néanmoins être attentif aux biais d'analyse auxquels nous pourrions faire face, de par les différences naturelles, sociales et culturelles qui nous séparent des enquêtés.

III. MÉTHODOLOGIE ET OUTILS D'ENQUÊTE

Ainsi, nous ancrons notre étude de la tricherie scolaire dans le cadre des logiques d'action de François Dubet. Pour rappel, nous postulons qu'il existe trois grands cadres d'action à la triche, correspondant à ceux établis par Dubet. Plusieurs pratiques de triche peuvent s'inscrire dans chacune des logiques prises en compte. Néanmoins, nous souhaiterions mettre l'accent sur ce que la tricherie scolaire peut nous apporter en termes de compréhension du système scolaire, et particulièrement des comportements des élèves au sein de ce système. Le but sera alors de démontrer comment l'utilisation de triche, si elle est maîtrisée et encadrée, peut contribuer à corriger ces paradoxes, dans l'intérêt de la construction de l'élève.

III. A. Une approche compréhensive et objective de la tricherie scolaire

Il paraît donc logique d'opter pour une approche s'inscrivant dans la tradition compréhensive des sciences humaines et sociales. C'est la méthode d'approche certes déjà mise en place par Quentin Magogeat (2016), toutefois, nous n'approcherons pas l'objet avec le même cadre d'analyse. Cette démarche compréhensive est aussi celle qui nous paraît la plus adaptée pour aborder une pratique déviante. Dans la tradition sociologique, à la suite de Max Weber, créateur et premier défenseur de la discipline en Allemagne, c'est aussi une approche qui nous permet de saisir l'objectivité de la globalité de ce contexte et donc potentiellement d'observer et d'étudier des régularités, notamment sociales ou sociologiques, de ces pratiques de triches et leurs enjeux. Alors, afin de saisir quelles significations les acteurs mettent derrière la triche, et ce qu'elle révèle de l'institution scolaire, il nous paraît pertinent d'inscrire nos outils dans ce prisme d'analyse.

III. B. Le Questionnaire d'enquête

Pour répondre à notre problématique de recherche nous avons réalisé un questionnaire d'enquête dans l'objectif de percevoir les régularités. L'avantage majeur du questionnaire est de permettre un anonymat et une mise à distance de l'enquêté par rapport à l'enquêteur et cela

semble important pour un sujet pouvant être sensible et problématique pour des lycéens. Il semble en effet que la parole au sujet de la triche puisse être difficile ou bien volontairement modifiée par les élèves de part la sensibilité du sujet à leurs yeux. L'enjeu du questionnaire est donc de créer un anonymat complet pour nous permettre de recueillir des témoignages non influencés par ces problématiques liées à la connotation négative des pratiques de triche. Il se pourrait même que l'anonymat permis et mis en avant dans le questionnaire soit une source de motivation pour les élèves tricheurs à expliquer leur pratique, puisque ce dernier leur permettra possiblement d'être entendus concernant une pratique qui est potentiellement révélatrice de problématiques plus profondes pour eux, par exemple scolaires. De plus, l'usage du questionnaire permettra d'obtenir un nombre de réponses conséquent ce qui par la suite sera un atout pour objectiver les réponses et analyser les régularités des pratiques et de leurs enjeux. De plus, le recours à l'outil statistique permet de prendre une mesure plus générale d'un phénomène collectif tel que la triche ; *“La statistique permet d'atteindre les caractères d'un groupe [...] qu'on ne découvrirait dans un aucun membre de ce groupe pris à part et isolément”*. (Halbwachs, 1935). L'utilisation de cet outil a donc pour objectif de nous permettre de comprendre des caractères propres aux groupes de tricheurs dans son ensemble que l'on aurait potentiellement pas perçu dans le cas d'une étude individualisée. Nous avons donc choisi de construire un échantillon à partir de l'ensemble des élèves du lycée, la population totale enquêtée est donc de 944 élèves pour un totale de réponses au questionnaires de 321. Cet échantillon a donc été construit de manière totalement aléatoire, aucun quotas de genre ou de niveau scolaire n'a par exemple été introduit. Enfin, afin d'analyser ces données collectées grâce à cette enquête quantitative statistique nous avons eu recours à une analyse factorielle pour nous permettre d'observer l'influence de différents facteurs sur les variables concernant les pratiques de triche. Le questionnaire d'enquête est alors construit de la manière suivante. Une première partie concerne les données sociologiques, à savoir les informations qui permettent d'identifier socialement l'enquêté. Elle concerne des variables sociologiques indispensables à l'analyse telles que l'âge de l'enquêté, son genre, son année d'étude, la profession de ses parents, et son niveau scolaire général. Ensuite, une seconde partie aura pour objectif de s'intéresser aux motivations des lycéens, cette partie permettra de mettre en confiance les enquêtes vis-à-vis de l'enquête et de comprendre les enjeux du lycée pour les principaux concernés c'est-à-dire les élèves. Enfin la dernière partie du questionnaire aura pour objectif l'analyse des pratiques de triche. Nous nous intéresserons donc ici premièrement à la perception de la triche chez les élèves, puis à une analyse plus précise des pratiques et

expériences de triche. Nous chercherons donc à travers cette partie à questionner les logiques qui ont amenées les enquêtés à adopter des pratiques de triche. Il ne s'agira pas de formuler les logiques d'action telles que Dubet l'a fait et telles que nous les mobiliserons pour la réflexion ; l'utilisation du "jargon" scientifique n'aurait pour effet que d'éloigner les enquêtés du questionnaire. Ici, l'enjeu sera de déceler ces différentes logiques au travers de réponses qui n'emploient pas ces termes, et sans non plus faire subir à l'enquêté une imposition de problématique qu'il ne maîtriserait probablement pas.

IV. LE QUESTIONNEMENT DES PRATIQUES DE TRICHE EN TERMES DE LOGIQUE D'ACTION

IV. A. Une analyse ancrée dans un contexte particulier

IV. A. 1. La ville de Yanevas et le lycée Charles Baudelaire, un contexte plutôt favorable à la scolarité des élèves

L'échantillon étudié a été élaboré à partir de données recueillies au sein du lycée Charles Baudelaire de Yanevas. Yanevas est une ville du département de Loire-Atlantique en région Pays de la Loire. La ville de Yanevas comptait 9283 habitants en 2020. Cette population est principalement et équitablement répartie entre les catégories socioprofessionnelles cadres et professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires, employés et ouvriers. Le contexte dans lequel s'intègre les données de l'étude

	2009	2014	2020
2 à 5 ans	73,9	76,8	76,2
6 à 10 ans	99,8	99,7	98,1
11 à 14 ans	99,8	99,6	98,4
15 à 17 ans	97,8	98,3	97,8
18 à 24 ans	38,6	38,2	40,9
25 à 29 ans	2,5	4,1	3,8
30 ans ou plus	0,8	0,6	0,8

Source : INSEE

est un contexte socio-économique plutôt positif, notamment au vue de la répartition des catégories socioprofessionnelles au sein de la ville de Yanevas et dont proviennent donc les élèves du lycée étudié.

De plus, ce contexte socio-économique favorable de la ville dans lequel s'inscrit le lycée est illustré par le taux de scolarisation au sein de la ville qui est notamment de 97,8% pour les jeunes de 15 à 17 ans c'est-à-dire les individus potentiellement scolarisés au sein du lycée.

Néanmoins, il faut aussi ancrer l'analyse dans un contexte plutôt rural puisqu'en effet le lycée de Yanevas est un établissement placé de manière stratégique géographiquement pour pouvoir regrouper un ensemble de population situé entre des villes plus importantes de Loire-Atlantique. Le lycée regroupe donc en plus de la population de Yanevas des élèves provenant de villes plus rurales. L'analyse de la fiche provenant de l'application de restitution et de choix d'indicateurs de pilotage des établissements et des écoles concernant le lycée Charles Baudelaire de Yanevas nous montre que ce dernier se situe au dessus de la moyenne

nationale, notamment concernant l'indice de position sociale puisqu'il était pour 2021-2022 de 119, en comparaison la moyenne nationale est de 114, ce qui le place à la 801 position du classement des lycées français en fonction de cet indice. Enfin nous pouvons aussi pour ancrer les données de l'échantillon dans un contexte favorable à la réussite scolaire retenir le chiffre de 97% de réussite des lycéens de cet établissement au baccalauréat comparativement au chiffre de 91% pour l'ensemble du territoire français.

IV. A. 2. Des données caractérisées par des inégalités

Il est désormais important de s'intéresser aux données collectées, notamment aux moyens par lesquels elles ont été collectées ainsi qu'à leur qualité et leur quantité. Les données utilisées dans cette étude ont été recueillies à partir d'un questionnaire remis à 900 élèves dont 340 ont répondu, ce qui constitue un échantillon important et crédible à analyser. Néanmoins la construction de l'échantillon de données est une source indéniable de problématiques notamment liée au contexte des données et de leur recueillement. En ce sens, l'échantillon utilisé dans cette analyse présente deux principales limites. Premièrement, le genre fille représente 70% des répondants alors que la répartition au sein du lycée est beaucoup plus égalitaire. Ce déséquilibre peut donc poser problème lors de l'analyse des données et il faudra donc en permanence conserver l'idée de ses possibles répercussions lors de nos analyses. Néanmoins nous chercherons à nuancer les effets de ce déséquilibre en analysant uniquement des pourcentages parmi les réponses totales dans lesquelles donc, la valeur totale d'individus par catégorie n'aura que peu d'influence si ce n'est rendre l'échantillon plus crédible pour une analyse. La question étant alors de chercher à comprendre dès à présent pourquoi cette prééminence du genre féminin dans les réponses. Deux réponses semblent exister pour répondre à cette question, soit ce déséquilibre reflète un réel déséquilibre genré dans les pratiques de triche, soit ce déséquilibre reflète un déséquilibre dans l'intention de répondre à ce questionnaire qui pourrait notamment provenir d'une sensibilité moindre à cette problématique ou bien d'une peur des représailles d'une partie importante des élèves concernés par cette pratique. Cela fait alors le lien avec le deuxième problème majeur des données collectées pour cette étude. En effet, la sensibilité du sujet notamment au yeux des élèves peut créer une peur des représailles qui peut devenir une contre-incitation à répondre à l'enquête, dans ce cas l'échantillon présent serait donc une sous-évaluation des réels pratiques de triche, puisque possiblement un grand nombre d'élèves pratiquant la triche n'aurait pas répondu à ce questionnaire. De plus, il faut noter que

l'échantillon de cette étude est constitué de 83% de lycéens ayant eu une moyenne supérieure à 12 l'année précédente, ce qui signifie donc que l'analyse à partir de cet échantillon se construit donc essentiellement à partir de bons élèves. Enfin une dernière limite à cet échantillon existe dans le fait qu'elle s'appuie principalement sur des réponses d'élèves étant des tricheurs occasionnels puisque les réponses déclarant une fréquence de triche "souvent" ou "très souvent" ne représentent que 10% de l'échantillon. Cela a donc pour conséquence de limiter l'analyse des élèves ayant des pratiques de triches très régulières, cela reflétant soit la réalité dans quel cas l'analyse n'est pas biaisée ou bien le fait que ces élèves n'aient pas voulu répondre et donc créant un biais d'analyse en minimisant leur poids dans l'analyse.

IV. B. Les variables sociologiques du genre, de l'origine sociale et du niveau scolaire déterminent fortement les logiques d'action des pratiques de triche des élèves

Nous nous intéresserons à partir de nos données collectées à trois principaux axes d'analyse concernant les pratiques de triche. Premièrement, nous allons chercher à comprendre les relations déterminantes et les facteurs liés à la fréquence de la triche. Pour cela nous mettrons en relation la fréquence de la triche avec le genre, puis avec l'origine sociale et enfin avec le niveau scolaire. Dans un second temps, nous nous essayerons à comprendre les raisons et motivations des pratiques de triche. En ce sens et comme pour la partie précédente nous mettrons en lien ces variables avec des variables potentiellement explicatives que sont le genre, l'origine sociale et le niveau scolaire. Enfin, dans un troisième temps il nous semble pertinent d'analyser les pratiques de triche en tant que telles, c'est-à-dire analyser factuellement ces pratiques dans leur mise en pratique par les élèves. Là encore nous mettrons en lien ces mises en pratique avec le genre, l'origine sociale et le niveau scolaire pour étudier et analyser les différentes relations qui lient ces variables aux pratiques de triche.

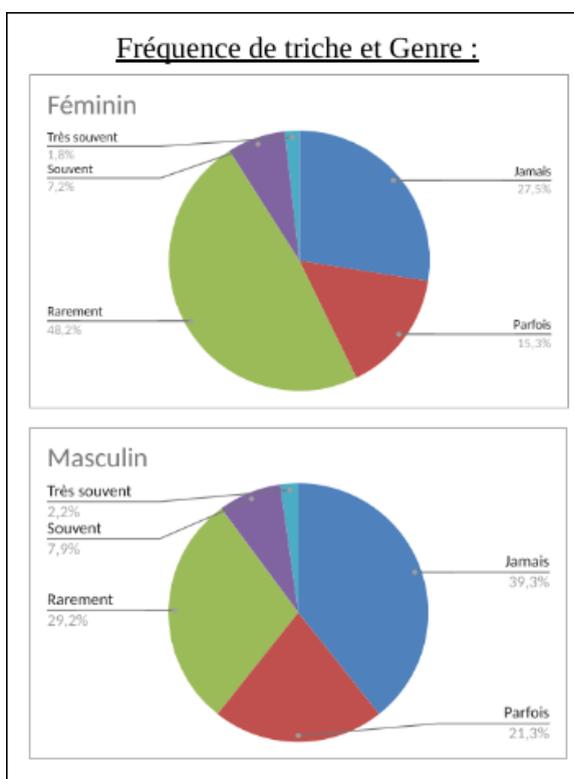
IV. B. 1. La fréquence de triche est fortement influencée par des variables sociologiques

Dans cette première partie de l'analyse nous allons chercher à étudier les relations et les déterminants de la fréquence de triche chez les élèves. Cette partie nous permettra notamment de mettre en perspective notre analyse par rapport à l'analyse des pratiques de triche dans une logique d'intégration (Dubet, 2017) puisque nous allons établir

des relations entre la fréquence des pratiques de triche et des facteurs sociologiques, tels que le genre et l'origine sociale, mais aussi un facteur plus institutionnel, avec le niveau scolaire de l'élève.

IV. B. 1.1 Une remise en cause de la relation sociologique entre genre et fréquence de triche

Nous allons ici chercher à analyser la relation qui peut exister entre le genre et les pratiques de triche. Il est alors intéressant de questionner nos hypothèses selon lesquelles le genre serait un facteur d'influence dans les pratiques de triche. De part notre cadre théorique nous avons pu hypothétiser que la socialisation genrée avait une influence sur les pratiques de triches et notamment leur fréquence. Si Guibert et Michaut avait mis en avant une étude selon laquelle 35% des filles déclarent ne jamais avoir triché contre 25% des garçons, notre analyse met elle en avant une contradiction vis-à-vis de ces chiffres. En effet, l'analyse de nos données nous montre que 27% des filles ayant répondu ne trichent jamais contre 39% des garçons ayant répondu. Ce qui montre donc que dans notre situation les pratiques de triche sont plus répandues chez les filles que chez les garçons. Il y a donc ici une remise en cause de la théorie selon laquelle les attentes et les préjugés en ce qui concerne la triche favoriserait une surreprésentation des garçons au sein des individus tricheurs. Cette



Lecture : La part des individus de genre féminin déclarant tricher rarement est de 48,2%

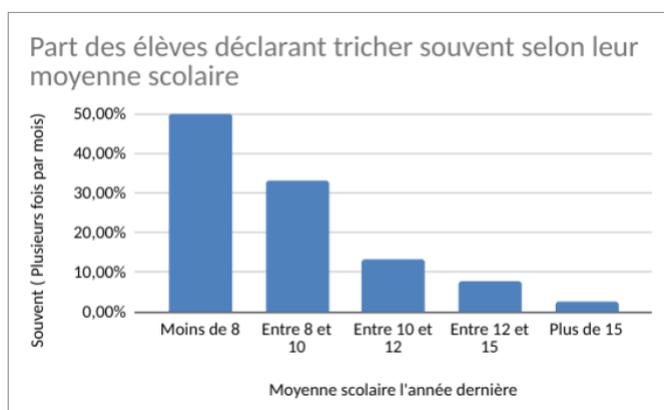
surreprésentation pouvant initialement être expliquée par le poids de la socialisation dans la perception, différenciée en fonction du genre, du comportement de triche qui serait dissimulé chez les filles et mis en avant chez les garçons. Deux solutions d'analyse semblent alors possibles ici. Premièrement, les garçons de cet échantillon trichent en effet moins que les filles de ce même échantillon ou bien la perception de la triche différenciée en fonction du genre n'est pas la même. Dans notre contexte, cette perception semble alors être une

valorisation de ces pratiques pour les filles alors que les garçons cherchent possiblement à les dissimuler. Néanmoins, même si l'analyse est ici contraire à celle observée dans notre cadre théorique, elle reflète tout de même le poids de la culture scolaire sur les comportements de triche mais cette fois dans un sens contradictoire révélant possiblement une évolution de cette culture scolaire liée au genre.

IV. B. 1.2 Une corrélation positive entre niveau scolaire et fréquence de triche

Nous chercherons à analyser dans cette partie les relations qui peuvent exister entre les niveaux scolaires des élèves et la fréquence de leurs pratiques de triche. Nous avons choisi d'utiliser la moyenne scolaire des élèves comme outil d'observation de leur niveau scolaire car malgré les biais et le manque de précision que cela peut créer, il semble que cet indicateur reste pertinent pour étudier le niveau scolaire.

Dans un premier temps, nous observons ici une corrélation positive entre le niveau scolaire et la fréquence des pratiques de triche. En effet, nous pouvons par exemple relever l'évolution d'une fréquence de triche qualifiée de "souvent" c'est-à-dire plusieurs fois



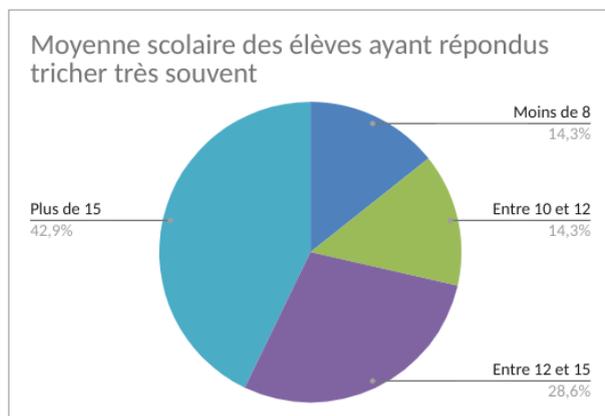
Lecture : 50% des élèves ayant eu moins de 8 de moyenne l'année dernière déclarent tricher souvent

par mois qui est significative en fonction du niveau scolaire. Pour exemple, 33% des élèves ayant eu entre 8 et 10 de moyenne l'an passé triche souvent, contre 13% pour ceux ayant eu entre 10 et 12, 8% pour ceux ayant eu entre 12 et 15 et 2% pour ceux ayant eu plus de 15, ces chiffres semblent donc illustrer une corrélation forte entre fréquence de triche et

niveau scolaire. Plus le niveau scolaire de l'élève est faible, plus il a recours à la triche. Cette analyse valide donc l'hypothèse selon laquelle la triche serait un outil de survie pour l'élève (Michaut, 2009) et lui permettrait de lui "sauver la face" (Goffman, 1974). Néanmoins il faut ici avoir en tête qu'il est peut être possible que les meilleurs élèves ne révèlent pas ou moins leur pratique de triche, notamment en lien avec l'analyse de l'origine sociale et sa relation avec la fréquence de triche. Il est aussi intéressant de relever que si les pratiques de triche

semblent être associées à des élèves aux résultats plus fragiles alors cela signifie soit que la triche est inefficace, au sens scolaire du terme, puisque les élèves la pratiquant ne se retrouvent pas pour autant à obtenir des meilleurs notes, ou bien que les pratiques de triche ne sont que temporaires, transitoires, et disparaissent alors lorsque l'élève acquiert un niveau scolaire supérieur.

Dans un second temps il est intéressant d'analyser le fait que sur 7 élèves ayant



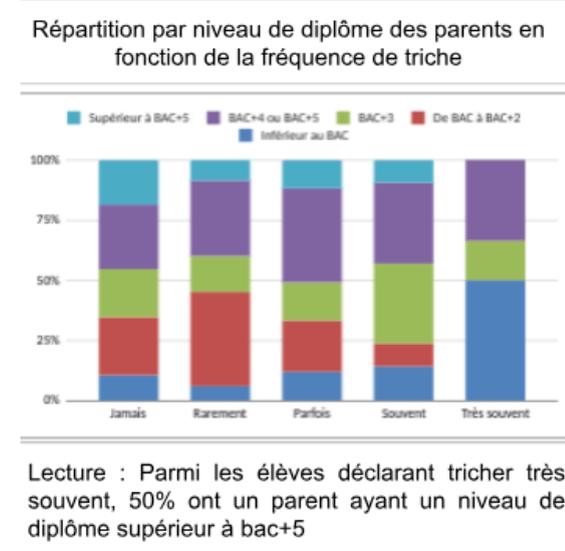
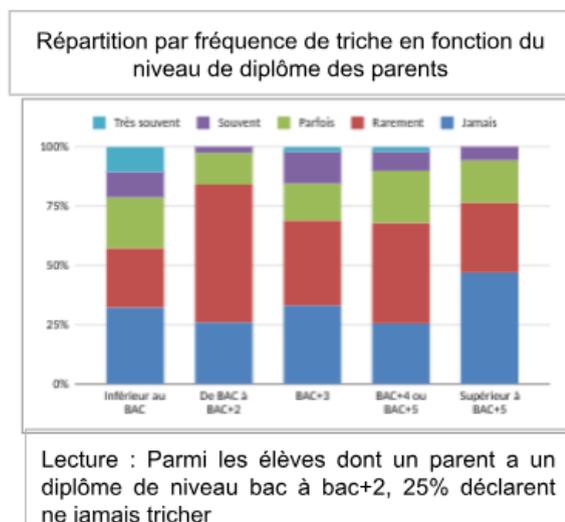
Lecture : 42,9% des élèves déclarant tricher très souvent avaient une moyenne supérieure à 15 l'année dernière.

répondu tricher très souvent 3 ont des moyennes supérieures à 15, soit plus de 40% de cette catégorie. Cette donnée est donc peut-être révélatrice qu'une pratique de triche régulière et donc potentiellement très maîtrisée puisse permettre d'obtenir de très bonnes notes. Il existerait donc des experts de la triche qui seraient capables d'optimiser leur pratique de triche pour obtenir des bonnes notes de manières régulières. La question étant de savoir si

ces bonnes notes reflètent alors un bon niveau scolaire ou bien une optimisation des ressources dont les élèves disposent pour répondre aux attentes auxquelles ils sont confrontés, il sera alors intéressant d'étudier cette question dans la seconde partie de cette étude mettant en avant la relation entre les pratiques de triche et leur motivation.

IV. B. 1.3 L'origine sociale et la fréquence de triche sont négativement corrélées

Dans cette troisième partie concernant la fréquence de la triche nous allons chercher à comprendre s'il existe une relation entre cette fréquence et l'origine sociale des parents. L'origine sociale des parents est ici étudiée à partir du niveau de diplôme supérieur obtenu par l'un des parents, ce qui peut créer des biais d'analyse notamment lors de situations de séparation et/ou de reconstruction familiale par exemple.



En analysant le lien entre l'origine sociale et la fréquence de triche nous pouvons établir qu'il semble exister une corrélation négative entre fréquence de triche et origine sociale. En effet, à titre d'exemple significatif 47% des élèves ayant des parents possédant un diplôme supérieur à bac +5 déclarent ne jamais tricher contre 32% de ceux ayant des parents possédant un niveau de diplôme inférieur au bac. Il est aussi significatif de relever que parmi les élèves qui ne trichent jamais, seulement 10% ont des parents avec un niveau de diplôme inférieur au bac contre 50% pour une pratique de triche ayant une fréquence qualifiée de "très souvent" c'est-à-dire à chaque évaluation.

Cela met donc en avant une relation négative entre fréquence de triche et niveau social, cette relation semble notamment accentuée pour les élèves dont les parents ont un niveau scolaire élevé.

Cette dernière observation peut alors refléter une possible corrélation entre la perception de la triche et le milieu social. En effet, la triche peut alors possiblement être vue comme un outil de revendication de la cause élève (Dubet, 1991) notamment pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés là ou ceux issus de milieux favorisés verront la triche comme un outil fragilisant la méritocratie sur laquelle repose le système scolaire à leurs yeux. Néanmoins si l'origine sociale semble influencer de manière directe la fréquence de triche chez les élèves il se peut aussi qu'elle l'influence indirectement à travers la perception qui en fait dans chaque catégorie sociale. Il persiste en effet une corrélation entre perception de la triche et milieu scolaire, là où cette dernière est vue comme un outil légitimé, notamment par le rejet de la forme scolaire (Vincent, 1994) au sein de catégorie sociale défavorisée, et donc assumée, elle est au contraire rejetée et donc non assumée par les élèves au sein des

catégories sociales plus favorisées. Cela a donc pour conséquence d'accroître l'effet du milieu social sur la fréquence de triche qu'il faut donc savoir nuancer. Néanmoins, dans l'ensemble de cette analyse, la relation entre la triche et l'origine sociale qu'elle soit directe ou bien indirecte à travers la perception est un révélateur d'une certaine intégration des normes, et notamment celles du milieu social même si elles sont alors contraires à celles de l'institution.

En conclusion une typologie des profils de tricheurs selon le genre, le niveau scolaire et l'origine sociale peut être dégagée.

A partir de l'étude de cette première partie nous avons pu voir que la fréquence de triche est intimement liée à des facteurs sociologiques. Les variables sociologiques sur lesquelles nous nous sommes appuyés ici sont le genre, le niveau scolaire et l'origine sociale, il nous faut alors noter ici une problématique de possible redondance des effets causés par la relation forte qui peut lier origine sociale et niveau scolaire. Néanmoins nous avons pu observer que ces facteurs ont une influence importante sur la fréquence de triche des élèves, cela revient donc à appuyer une logique d'intégration pour analyser le phénomène des pratiques de triche. En effet, il est possible à partir de ces données d'élaborer des profils types de tricheurs en fonction de variables sociologiques qui expliqueraient donc la fréquence de triche comme étant définie par des variables externes à l'individu. En ce sens, trois profils type de tricheur déterminant une fréquence de triche associée peuvent être définis (tableau ci-dessous). Ces trois profils ne sont évidemment pas à considérer comme des généralités absolus mais comme le résultat de l'agrégation des analyses des différentes variables sociologiques déterminant les fréquences de triche des élèves et permettant donc de mieux les comprendre dans leur globalité.

Profil Type	Genre	Niveau scolaire	Origine sociale
Triche Jamais	Garçon	Elevé	Elevée
Triche rarement	Fille	Varié	Plutôt faible
Triche Souvent	Fille	Faible	Variée, plutôt faible

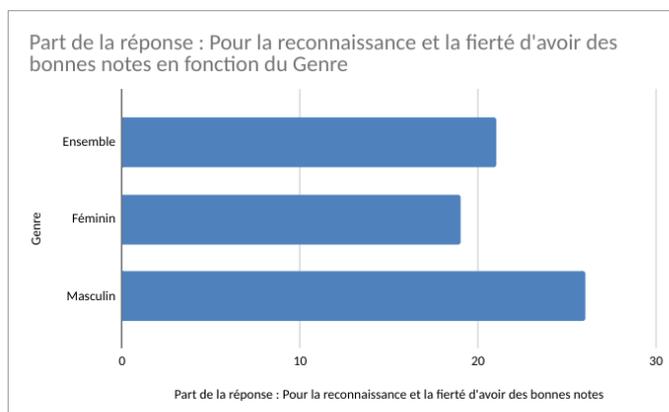
IV. B. 2. Les raisons et motivations de la triche sont influencées par des variables sociologiques.

Nous chercherons dans cette seconde partie à expliquer, comme dans la première partie, les variables sociologiques qui peuvent cette fois-ci influencer les motivations à tricher des élèves. Nous allons donc mettre en relation différentes motivations à tricher avec les trois mêmes variables explicatives que dans la partie précédente, c'est-à-dire le genre, le niveau scolaire et l'origine sociale. Pour commencer l'étude de cette seconde partie concernant les motivations et raisons de la triche, il est important de noter qu'il a parfois été difficile d'analyser les données issues du questionnaire car il était possible pour les enquêtés d'effectuer plusieurs choix de réponses, ce qui a pour défaut de complexifier l'analyse et notamment celle des graphiques. Néanmoins pour contourner ces difficultés nous nous intéresserons principalement aux données représentant des réponses uniques comme éléments significatifs, pour compléter nous analyserons le pourcentage de citation d'une réponse qu'elle le soit en réponse unique ou non.

IV. B. 2.1 Le genre est un facteur déterminant dans les motivations des pratiques de triche.

Ces données nous permettent tout d'abord d'analyser le lien entre le genre et les raisons et motivations de la triche. Il est alors important de relever une défaillance de la part du questionnaire pour percevoir les motivations à tricher de la part des élèves. En effet, 22% des répondants indiquent avoir une autre motivation à tricher que celles proposées par le questionnaire. Ce qui indique ici qu'une part significative de la justification des pratiques de triche n'a pas pu être saisie par le questionnaire. Au-delà de cette limite nous pouvons à partir de cette analyse observer trois relations particulières et récurrentes entre genre et motivations à tricher.

Premièrement la principale motivation à tricher chez les lycéens de cet échantillon est la reconnaissance et la fierté d'avoir des bonnes notes, en effet cela concerne 21% de l'ensemble des répondants. C'est alors intéressant de noter ici que cette motivation est plus présente chez les garçons, avec 26% des réponses, que chez les filles, seulement 19% des réponses. Il semble donc que la triche soit fortement utilisée comme un outil permettant de



Lecture : Parmi le genre masculin, 25% déclarent tricher pour la reconnaissance et la fierté personnelle

répondre aux attentes institutionnelles et notamment celle de la famille et de l'école, la pratique de la triche n'est donc pas vraiment réalisée dans un but individuel mais plutôt dans un objectif plus global pouvant là encore se rattacher à une logique d'intégration au sens de Dubet. Néanmoins il est intéressant de relever les différences genrées dans cette source de motivation à tricher qui est accentuée chez les garçons, cela montre alors que la reconnaissance et la réponse aux attentes institutionnelles semble avoir plus de poids sur les garçons, validant donc la thèse d'une pression sociale plus importante sur les garçons vis à vis de leur réussite qui implique alors un accroissement des pratiques de triches chez ces derniers pour cette raison. Cette interprétation est d'autant plus appuyée par l'analyse de la pression familiale comme source de motivation à tricher. En effet, il y a une différence de trois points de pourcentage entre les garçons et les filles pour la réponse consistant à donner la réponse aux attentes familiales comme source principale de motivation à pratiquer la triche. Cela appuie donc le fait que les garçons mettent plus en avant une pression à la fois de l'institution scolaire et de la famille envers leur réussite, possiblement qualifiable de réussite masculine, comme incitation à pratiquer la triche pour pouvoir répondre à ces attentes. Il se peut donc que, soit les filles perçoivent moins le poids des ces attentes ou bien qu'elles ne perçoivent pas le recours à la triche comme utile ou efficace pour répondre à ces mêmes attentes.

Enfin une dernière différence genrée par rapport au motivation de la triche réside dans le sentiment d'inégalité envers les tricheurs déjà aguerris. En ce sens, là où l'on aurait pu penser que le genre féminin agirait plus en réaction et donc mettrait plus en avant une motivation à tricher comme réaction par rapport à ceux la pratiquant et bien ce sont encore les garçons qui soulignent d'autant plus que les filles le sentiment d'inégalité comme source de motivation à pratiquer la triche. En effet, la réponse "par sentiment d'inégalité envers ceux qui trichent déjà" est quatre points de pourcentage supérieur pour le genre masculin que pour celui du genre féminin. Cela montre donc une plus importante source de motivation par réaction chez les garçons que chez les filles.

Il faut donc souligner ici le fait que les motivations à la triche sont influencées par le genre et notamment le fait que les motivations chez les filles sont plus réparties là où pour les garçons elles résident principalement dans les attentes institutionnelles et familiales et par réaction aux pratiques des autres membres du groupe.

IV. B. 2.2 Le niveau scolaire est un facteur déterminant dans les motivations des pratiques de triche

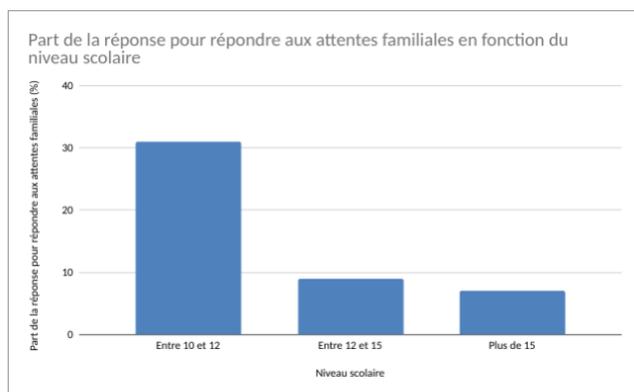
Nous allons désormais nous intéresser à la relation qui peut exister entre les motivations à tricher et le niveau scolaire des élèves. Il faut tout d'abord préciser ici que le niveau scolaire est étudié à partir des moyennes des élèves, cela ne reflète pas toujours parfaitement le niveau scolaire réel d'un élève mais à l'avantage de permettre une expression facile de la part des enquêtés et une classification de ces niveaux, elle aussi facilitée par le caractère chiffré de cet indicateur. Nous avons donc établi cinq catégories de niveau scolaire allant de très faible pour les élèves ayant des moyennes inférieures à 8 à très bon pour les élèves ayant des moyennes supérieures à 15.

Plusieurs éléments significatifs concernant la relation entre le niveau scolaire et la motivation à tricher apparaissent alors. Tout d'abord comme lors de l'étude de la relation des motivations de la triche avec le genre certains aspects de cette motivation n'ont pas été saisis par le questionnaire. En effet, il faut par exemple relever que pour la catégorie d'élèves ayant un niveau scolaire qualifié de très faible la totalité des réponses indiquent une motivation autre que celles proposées par le questionnaire, il y a donc bel et bien une partie des motivations à tricher qui n'a pas été saisie par le questionnaire et donc par l'enquête.

Cependant, il est quand même possible d'établir des relations entre les sources de motivations à tricher et le niveau scolaire des élèves et ces relations mettent ici en avant la prépondérance des pressions institutionnelles et familiales comme sources de motivation à tricher. En effet, la reconnaissance et la fierté restent forcément la justification principale à tricher mais cette fois elle est différenciée en fonction du niveau scolaire. On voit alors apparaître une corrélation positive entre le niveau scolaire et cette justification, liée à la reconnaissance, pour la pratique de triche. Les élèves ayant un niveau scolaire faible sont

17% à mettre en avant la reconnaissance et la fierté d’avoir des bonnes notes contre 23% des élèves ayant un très bon niveau scolaire, ces chiffres nous montrent donc que la pression institutionnelle mais aussi l’atteinte de ces objectifs personnels est une source de motivation à tricher qui évolue positivement avec le niveau scolaire. Les meilleurs élèves trichent pour pouvoir atteindre leurs objectifs, qui sont souvent des objectifs provenant de l’institution scolaire qu’ils ont intériorisés. De plus, il est possible de supposer à partir de ces chiffres que la triche est motivée par des objectifs personnels lorsque cette dernière peut permettre d’atteindre des catégories plus exclusives et donc plus reconnues socialement.

Mais il existe en effet ici une différence entre les résultats mettant en avant une



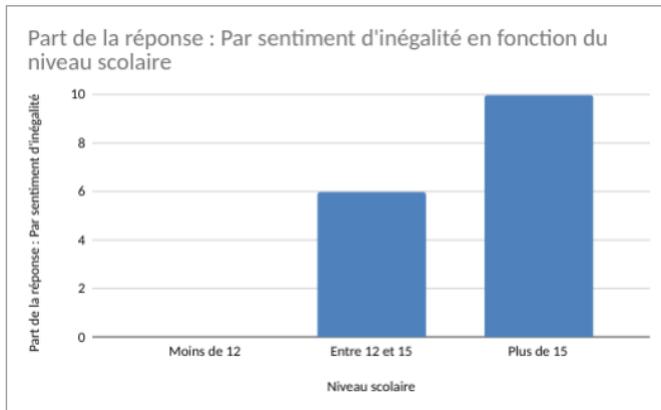
Lecture : Parmi les élèves ayant une moyenne comprise entre 10 et 12, 30% déclarent tricher pour répondre aux attentes familiales

pression scolaire et une pression familiale.

La pression familiale comme source de motivation à tricher est plus présente chez les élèves ayant un moins bon niveau scolaire. Par exemple, seulement 7% des très bons élèves disent tricher uniquement pour répondre aux attentes familiales contre 31% de ceux qui ont une moyenne comprise entre 10 et 12. Il y a

donc une plus importante motivation à tricher par pression familiale notamment chez les élèves “moyens”, cela peut être dû au fait que la triche est alors un outil pour ces élèves qui n’ont que peu de marge pour satisfaire les attentes familiales. Et dans le même temps il se peut que les très bon élèves n’aient quant à eux pas besoin de tricher pour atteindre les attentes familiales.

Enfin il est aussi intéressant de relever la relation existante entre le niveau scolaire des élèves et le sentiment d’inégalité pouvant être créé par la triche comme source de motivation à justement pratiquer cette triche. Cette analyse met en avant une corrélation positive entre le niveau scolaire des élèves et leur motivation à tricher par sentiment d’inégalité envers ceux qui trichent déjà. Cette justification n’est certes pas majeure pour l’ensemble des catégories mais son évolution en fonction du niveau scolaire est intéressante. En effet, 0% des élèves ayant une moyenne inférieure à 12 justifient leur pratique de triche de cette manière contre 6% de ceux ayant une moyenne comprise entre 12 et 15 et 10% pour ceux ayant une moyenne



Lecture : Parmi les élèves ayant un niveau scolaire supérieur à 15, 10% déclarent tricher par sentiment d'inégalité.

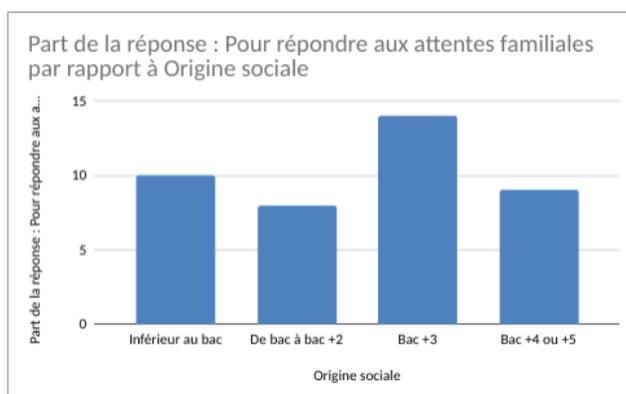
supérieure à 15. Cela montre donc que plus le niveau scolaire des élèves est élevé plus ils mettent en avant un sentiment d'inégalités, une certaine justification à cela serait de penser que les bons élèves ont possiblement peur d'être rattrapés illégitimement et donc s'emparent de cette outil pour pouvoir conserver le position privilégiée notamment en terme de niveau scolaire.

IV. B. 2.3 Les valeurs liées à l'origine sociale déterminent les motivations à tricher.

Une dernière partie de l'analyse des motivations de la pratique de triche va désormais s'atteler à expliquer la relation qui existe entre ces dernières et l'origine sociale des élèves. Comme pour les deux parties précédentes il est important de rappeler la faiblesse du questionnaire concernant les motivations à tricher qui réside dans une omission incomprise concernant une motivation autre des élèves à tricher qui n'a pas été prise en compte puisque 21% d'entre eux indiquent tricher pour une autre raison que celles qui leur sont proposées. Tout de même, en reprenant la même typologie que les deux parties précédentes, il est possible d'analyser les effets de l'origine sociale sur les motivations des pratiques de triche des élèves. Il est alors intéressant de préciser que dans l'ensemble l'origine sociale semble être moins déterminante concernant les motivations à tricher comparativement au genre ou niveau scolaire. Par exemple, la reconnaissance et la volonté d'obtenir des bonnes notes comme sources de motivation à tricher ne semble pas être liée à l'origine sociale, à titre d'illustration 25% des élèves dont un des parents à un niveau bac+3 indiquent que cette motivation est leur principale et 26% de ceux dont les parents ont un niveau inférieur au bac. Cependant, il est intéressant ici de souligner que la reconnaissance personnelle semble être très importante pour les élèves provenant des catégories sociales supérieures puisque 44% des élèves dont les parents ont un diplôme supérieur à bac+5 place cette justification comme principale. Comme pour le niveau scolaire, qui est de toute manière intimement lié à l'origine sociale, il y a donc une valorisation personnelle importante et fortement mise en avant par les catégories supérieures, cette valorisation et cette reconnaissance personnelle devient donc une

source importante de la triche pour ces élèves alors qu'elle est plus faible dans l'ensemble des autres catégories d'origine sociale. Cette absence de relation entre la reconnaissance et l'origine sociale rejette donc la thèse selon laquelle la triche pourrait être un outil pour masquer ces différences puisqu'elle ne semble pas distribuée de manière différenciée selon l'origine sociale. Cependant le cas particulier des élèves ayant une origine sociale élevée nous montre que la triche peut être le résultat d'un résultat coût avantage qui permet une optimisation des ressources de l'élève et donc illustre l'utilisation de la triche dans une logique de subjectivation au sens de Dubet.

Dans un second temps, il ne semble pas non plus y avoir de relation claire entre l'origine sociale des élèves et les attentes familiales comme source de motivation à tricher. En effet, les réponses sont là aussi plutôt équitablement distribuées entre les différentes catégories d'origine sociale. Dans l'ensemble 12% des élèves indiquent tricher pour répondre

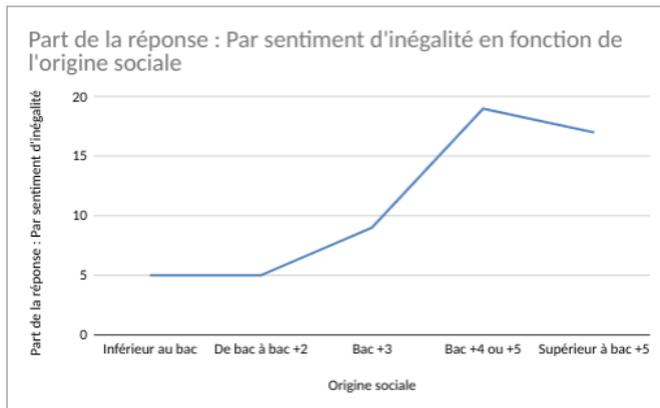


Lecture : Parmi, les élèves dont les parents ont un niveau de diplôme inférieur au bac , 10% déclarent tricher pour répondre aux attentes familiales.

aux attentes familiales, ils sont 10% pour ceux dont les parents ont un niveau scolaire inférieur au bac, 14% pour ceux dont les parents possèdent un niveau bac+3 et enfin 7% pour ceux dont les parents possèdent un niveau bac+5. Ces chiffres plutôt équilibrés ne mettent donc pas en avant une relation de corrélation entre l'origine sociale et la motivation à tricher pour répondre à la pression familiale, ces données peuvent paraître étonnantes et remettent donc en question ici les thèses selon lesquelles la triche pourrait être un outil de revendication d'une origine sociale, notamment ouvrière, et celle décrivant l'élève ayant une origine sociale plus défavorisée comme étant dans une situation de survie scolaire (Michaut, 2009) pour répondre aux attentes familiales qui pourraient alors utiliser la triche comme un outil pour justement répondre à ces attentes. Or, ici cette justification n'est pas plus importante pour les élèves ayant une origine sociale moins élevée que pour les autres élèves.

Le dernier point concernant l'influence de l'origine sociale sur les motivations à tricher intéressant à analyser est celui concernant le sentiment d'inégalité comme source de motivation à tricher. En effet, cette source de motivation semble être fortement corrélée à

l'origine sociale. Elle est de plus, contrairement à ce que l'on pourrait supposer, corrélée de manière positive. C'est-à-dire que plus l'origine sociale de l'élève est élevée, plus ce dernier justifie sa pratique de triche par une motivation provenant d'un sentiment d'inégalité. Par



Lecture : Parmi, les élèves dont les parents ont un niveau de diplôme inférieur au bac , 5% déclarent tricher par sentiment d'inégalité.

exemple, cette motivation ne représente que 5% des réponses pour les élèves dont les parents possèdent un niveau bac à bac+2 contre 17% des réponses pour ceux dont les parents ont un niveau supérieur au bac +5. Ces chiffres peuvent être analysés comme étant le révélateur de la volonté des élèves issus de catégories sociales plus élevées de conserver cet avantage en termes de position sociale. Ces élèves

ressentiraient un sentiment d'inégalité envers ceux qui tenteraient de modifier les règles du jeu qui leurs sont avantageuses, il réagissent donc en conséquence pour pouvoir conserver leurs avantages.

En conclusion une typologie des sources de motivation à tricher selon le genre, le niveau scolaire et l'origine sociale peut être dégagée.

A partir de l'étude de cette seconde partie nous avons pu voir que les sources de motivation à pratiquer la triche ne sont que peu influencées par les facteurs sociologiques, mais qu'il existe néanmoins certaines corrélations et certaines relations de causalité. Nous avons en effet pu observer qu'il existe notamment une relation forte entre le genre et les sources de motivation à tricher et que les relations entre ces dernières et les variables de niveau scolaire et d'origine sociale sont plus variées. Nous essayons tout de même de proposer un tableau récapitulatif de profil type de source de motivation à tricher en fonction de ces trois variables sociologiques. Ces profils sont encore une fois à considérer dans leur ensemble et n'ont pas comme des vérités générales et absolues mais bien comme un outil résumant les liens qui peuvent exister entre ces différentes variables sans en oublier la réelle complexité.

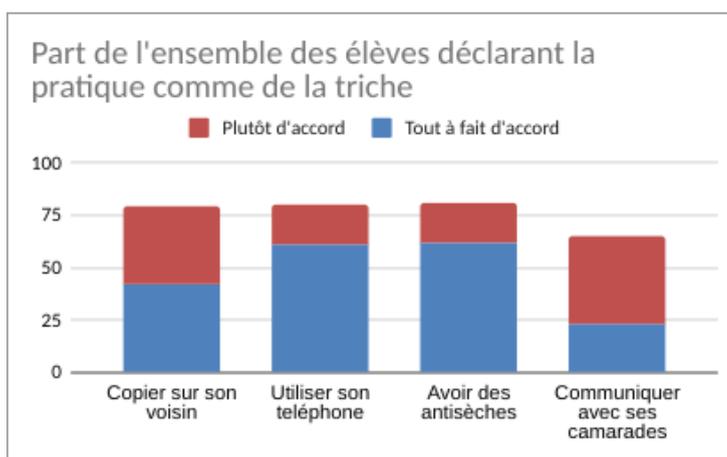
Il faut aussi relever la prépondérance du genre masculin dans les profils types, alors que le genre féminin était pourtant initialement supérieur en nombre, cela est notamment dû au fait que l'analyse est effectuée à partir du pourcentage de réponse parmi la catégorie, donc il faut ici comprendre que les sources de motivations sont plus clairement différenciées au sein du genre masculin ce qui explique donc cette surreprésentation de ce genre au sein des profils types, qui du coup perdent de leur intérêt puisque le genre en devient un caractère peu discriminant.

Profil Type	Genre	Niveau scolaire	Origine sociale
Triche Pour la reconnaissance personnelle	Garçon	Elevé	Très élevée
Triche Pour les attentes institutionnelles et familiales	Plutôt Garçon	Moyen	Variée
Triche Par sentiment d'inégalité	Garçon	Elevé	Très élevée

IV. B. 3. La perception des outils de la triche, socialement différenciée, permet d'analyser les différences de pratiques de triche

Au sein de cette dernière partie nous allons nous intéresser aux relations existantes entre les outils de la triche et les trois mêmes variables sociologiques que pour les parties précédentes, c'est-à-dire le genre, le niveau scolaire et l'origine sociale. Il est important de noter ici le parallèle supposé entre la perception de la triche et la réelle pratique de triche. Plus clairement il a été utilisé dans les questions de l'enquête relative à cette partie une mise en avant de la perception de la triche par les élèves, notamment de celle des autres élèves. Cette perception a ensuite parfois permis des hypothèses sur les pratiques de triche en rapprochant perception des outils de la triche et usage des outils de la triche. Cette solution a été adoptée dans l'objectif de libérer la parole des élèves sur des outils qu'ils n'auraient peut-être pas révélés sinon, néanmoins cela a aussi pour conséquence de créer des biais dans l'analyse.

Avant même de s'intéresser aux différents facteurs pouvant influencer les outils de la triche, il est possible d'émettre une analyse des données d'ensemble concernant les outils de la triche. Cette analyse montre alors que pour l'ensemble des élèves les différentes pratiques de triche ne sont pas perçues de la même manière et donc parfois non perçues comme de la triche. Par exemple, l'utilisation d'un support supplémentaire tel qu'un téléphone ou une antisèche est reconnu à 60% comme étant une pratique de triche par l'ensemble des enquêtés, à contrario le fait de tricher sur son voisin n'est lui reconnu qu'à 42% comme une pratique de triche et seulement 23% des enquêtés considèrent la communication



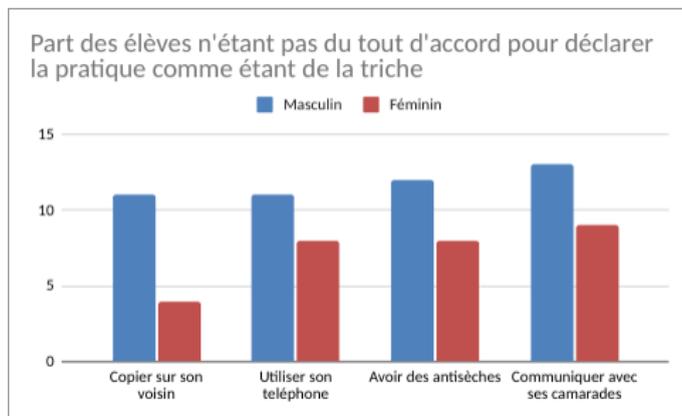
Lecture : Parmi l'ensemble des élèves, 76% sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord pour reconnaître la copie sur son voisin comme une pratique de triche.

avec leurs camarades comme une pratique de triche. Il est donc possible de mettre en avant le fait que le recours à un support supplémentaire non autorisé augmente particulièrement la perception de la pratique comme étant de la triche comparativement à l'appui par une

ressource plus intangible telle que la communication avec ses camarades. Cette analyse nous offre la possibilité d'émettre l'hypothèse selon laquelle les pratiques de triche qui seraient construites sur une logique collective seraient moins perçues comme étant de la triche contrairement à des pratiques totalement individuelles. Cela montrerait donc qu'il existe une légitimité plus importante de la triche lorsqu'elle s'intègre dans un processus collaboratif potentiellement positif pour le groupe dans son ensemble plutôt que comme une pratique individuelle et égoïste au profit uniquement personnel. Une deuxième possibilité, moins valorisante, pour expliquer ces différences seraient de mettre en avant le fait que les pratiques de soutiens collectifs sont plus banalisées au sein des classes et donc moins définies comme étant de la triche, nous pouvons tout de même dans cette situation nous réjouir alors, de la banalisation d'une entraide collective.

IV. B. 3.1 La socialisation genrée influence la perception des outils de la triche

Nous allons désormais nous intéresser à la relation entre le genre et la perception des pratiques de triche. Nous pouvons alors postuler qu'il existe une relation entre ces deux variables. En effet, pour l'ensemble des pratiques de triche proposées dans l'enquête, le genre féminin implique une perception plus importante de ces pratiques comme étant de la triche. Le genre féminin perçoit et définit donc de manière plus significative les pratiques de triche comme en étant, contrairement au genre masculin qui semble donc parfois ne pas reconnaître ou sous-estimer certaines pratiques. Le fait que le genre féminin reconnaisse davantage les pratiques de triche comme en étant peut potentiellement expliquer notre analyse des parties précédentes mettant en avant une corrélation positive entre le genre féminin et l'aspect quantitatif des pratiques de triche. En effet, il paraît logique que le genre féminin soit surreprésenté au sein du groupe tricheur comparativement au genre masculin, puisque leur perception implique une définition plus importante de pratique comme étant de la triche. En somme, les filles perçoivent plus de pratiques comme étant de la triche donc déclarent davantage pratiquer la triche. Par exemple, 13% des garçons déclarent ne pas être d'accord du tout pour reconnaître la communication avec leurs camarades comme étant de la triche contre 8% des filles seulement, cette différence de perception provoque donc une différence de déclaration des pratiques de triches. Les filles semblent plus lucides sur leurs pratiques de triche puisque la réponse "pas d'accord du tout" pour reconnaître une pratique comme étant de la triche ne dépasse pas les 8% concernant les réponses féminines alors



Lecture : 11% des garçons déclarent être pas du tout d'accord pour reconnaître la copie sur son voisin comme une pratique de triche.

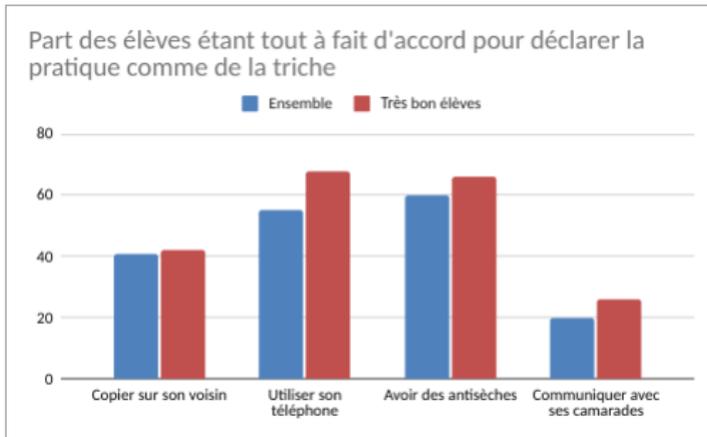
qu'elle est au minimum de 11% pour les réponses masculines. Le plus grand écart étant pour la pratique de la copie sur un voisin, seulement 4% des filles ne sont pas d'accord du tout pour reconnaître cette pratique comme de la triche contre 11% des garçons. Il semble donc bel et bien y avoir une corrélation entre le genre et la perception de la triche. Cela peut

donc expliquer les différences constatées préalablement concernant les pratiques de triche et peut ensuite être expliqué par une banalisation de certaines pratiques de triche particulièrement pour les garçons qui est notamment dû à la socialisation genrée qui implique une perception genrée de la triche (Depoilly, 2014).

IV. B. 3.2 Le niveau scolaire et l'origine sociale sont intimement liés dans leur influence sur la perception de la triche

Au-delà du genre, d'autres variables peuvent influencer la perception de la triche, certes de manière moins importante mais présentes tout de même. Il s'agit premièrement du niveau scolaire. Concernant la relation entre le niveau scolaire et la perception de la triche, il existe une répartition plutôt équitable mettant donc en avant un effet relativement limité. Le niveau scolaire ne semble que peu influencé les outils de la triche et leur perception par les différents individus. En effet, lorsque l'on s'intéresse à l'analyse des données mettant en relation perception de la triche et niveau scolaire nous pouvons observer que mise à part une différence notable pour l'usage du téléphone qui est particulièrement peu perçu comme un outil de triche par les élèves ayant un bon niveau scolaire la répartition est plutôt équitable. Les formes de triches et leur reconnaissance en tant que telles ne semblent donc pas variées en fonction du niveau scolaire des élèves.

Néanmoins, si l'on s'intéresse plus précisément aux réponses "tout à fait d'accord", nous pouvons tout de même remarquer une intransigeance plus importante dans la catégorie des très bons élèves. En effet, pour l'ensemble des outils de la triche cette catégorie d'élève

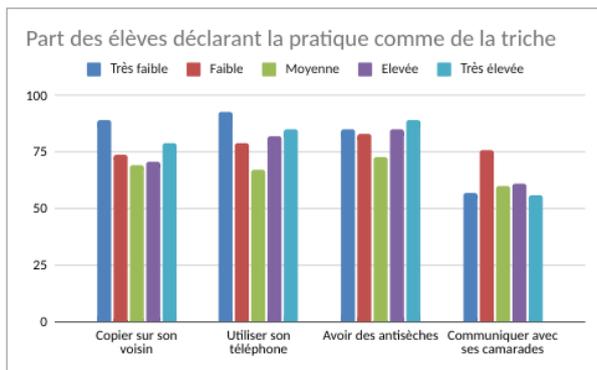


Lecture : Parmi l'ensemble des élèves, 60% déclarent être tout à fait d'accord pour reconnaître la possession d'antisèches comme une pratique de triche.

perçoit de manière significativement plus élevés ces pratiques comme étant de la triche comparativement aux autres groupes d'élèves. Par exemple, pour l'usage du téléphone, les très bons élèves sont 68% à déclarer être tout à fait d'accord pour reconnaître cette pratique comme de la triche contre seulement 55%

et 56% respectivement pour les moyens et bons élèves.

Enfin le dernier facteur influençant la perception des outils de la triche est l'origine sociale des élèves. Nous avons en effet pu voir que cette origine sociale pouvait influencer les pratiques de la triche mais nous allons ici nous intéresser à la relation plus précise qu'il peut exister entre la perception des outils de la triche et ce facteur qu'est l'origine sociale de l'individu. Nous pouvons alors observer, en lien avec les analyses précédentes, que les élèves issues des catégories sociales moyennes reconnaissent moins les différentes pratiques de triche. Par exemple, l'usage du téléphone n'est reconnu qu'à 67% comme de la triche pour les élèves issues d'une catégories sociales moyennes contre 85%



Lecture : Parmi les élèves ayant une origine sociale faible, 75% déclarent la communication avec ses camarades comme étant une pratique de triche.

pour ceux issus des catégories les plus favorisées. Cela met donc en avant une nouvelle fois le lien entre la catégorie sociale, les valeurs qui y sont associées et la pratique de la triche, cette pratique peut en effet être plus ou moins acceptée selon l'origine sociale. Notamment la pratique de la triche à travers différents outils peut être plus tolérée voire légitimée au sein des

catégories sociales moyennes ce qui provoquent donc une plus importante banalisation de certaines pratiques qui ne sont alors plus reconnues comme de la triche par ces individus. En parallèle, nous pouvons observer qu'une certaine forme de méritocratie, propre aux catégories sociales supérieures, augmente la perception et la déclaration des pratiques de triche comme

telle. Il semble donc bien y avoir une relation entre l'origine sociale et la perception des outils de la triche cela pouvant s'expliquer par une certaine intériorisation de normes due à la socialisation différenciée des individus selon leur origine sociale, là où certaines catégories sociales rejettent totalement ces pratiques d'autres les banalisent ou les légitiment influençant donc leur perception et leur définition comme étant de la triche par les élèves.

En conclusion une typologie des perceptions de la triche selon le genre, le niveau scolaire et l'origine sociale ne peut pas être clairement dégagée.

Contrairement aux deux premières parties, il ne semble pas possible d'établir une typologie des perceptions des outils de la triche en fonction du genre, du niveau scolaire et de l'origine sociale. Cela provient du fait que cette partie s'intéresse à étudier une perception qui est à la fois la cause et la conséquence des différences liées aux pratiques de triche précédemment analysées. Il n'est donc pas possible de différencier ou d'associer des pratiques de triche en fonction du genre, de l'origine sociale ou du niveau scolaire mais l'étude des perceptions de ces outils nous a permis de comprendre d'où pouvait provenir les différences de pratiques expliquées par ces facteurs dans un premier temps. Nous avons donc pu mettre en avant une perception des outils de la triche légèrement minimisée pour les garçons et les individus issus de catégorie sociale moyenne mettant donc en avant le poids de la socialisation différenciée selon le genre et l'origine sociale qui influence alors le niveau scolaire. Ces minimisations des pratiques de triche peuvent donc par la suite expliquer les sous-représentations de ces catégories repérées lors de l'analyse des fréquences de triche notamment. En d'autres termes, la banalisation de la triche pour les garçons et les catégories sociales moyennes provoque une sous-représentation de ces individus au sein des tricheurs déclarés.

CONCLUSION :

A travers cette étude nous avons pu appréhender de manière significative les pratiques de triche et notamment leur fréquence, leur source de motivation et leur perception. Ces différentes caractéristiques, propres des pratiques de triche ont alors été mises en relation avec certaines variables explicatives qui les influencent ; le genre, l'origine sociale et le niveau scolaire. Cette mise en relation nous a alors permis de questionner la pratique de la triche et particulièrement ses logiques d'action. Ce questionnement en termes de logique d'action des pratiques de triche souligne alors trois principales conclusions. Tout d'abord, l'appréhension de certaines pratiques de triche comme relevant d'une logique d'intégration est tout à fait vérifiée dans le cadre de notre étude. En effet, nous avons notamment pu observer que la fréquence de triche est fortement influencée par des variables sociologiques, telle que le genre, l'origine sociale et le niveau scolaire, autant de variables qui sont le symbole d'une intégration sociale particulière. À contrario, nous avons pu observer dans un second temps que la logique stratégique ne s'appliquait que peu aux pratiques de triche présentées dans cette étude. Nous avons en effet pu analyser une relation entre des variables sociologiques et des sources de motivation assimilables à des mises en application de stratégies. Néanmoins ces relations restent relativement faibles et les pratiques de triche ne semblent donc pas être discriminées par des logiques stratégiques. Enfin l'analyse des pratiques de triche comme le symbole et l'outil d'une logique de subjectivation est révélée par cette étude. Nous avons pu observer que l'usage de certaine pratique transgressive pouvait permettre à certains élèves de se construire en tant que sujet, d'optimiser l'adéquation entre leurs ressources, leurs objectifs et le contexte au sein duquel ils évoluent. Il est en fait possible à partir de cette étude de souligner les liens forts existants entre les variables sociologiques que sont le genre, l'origine sociale et le niveau scolaire et la perception de la triche. Cette perception est belle et bien influencée par ces facteurs et cela a pour conséquence de modifier la répartition de ces catégories vis-à-vis de leur pratique de triche. La perception différenciée notamment sociologiquement des pratiques de triche fait alors naître des différences de représentations de ces catégories au sein des tricheurs. Les variables sont alors ici à la fois explicatives et expliquées.

De plus, pour améliorer notre étude, il pourrait être souhaitable de réaliser des expérimentations au sein de classes pour observer l'influence et les conséquences de la mise en place de dispositifs de triche pédagogique, levant alors le sceau de l'interdit sur ces pratiques. Nous pourrions élaborer pour cela deux activités similaires dans deux classes différentes. L'une étant le groupe témoin ; l'autre bénéficiant du dispositif pour observer les différences qui se créent alors. Il nous faudrait être attentifs aux biais des échantillons et aux effets soudains, mais peut-être pas pérenne que pourrait avoir la mise en place de ces dispositifs. Nous pourrions alors observer et analyser l'influence sur les élèves de la mise en place de dispositifs de triche par le biais d'entretiens avec ces derniers, pour recueillir leurs ressentis et leurs avis.

Le but premier de ce type de dispositif serait de vérifier sa propension à corriger les inégalités scolaires, afin de faire parvenir tous les élèves à l'atteinte des objectifs fixés. Comme évoqué dans l'introduction, l'institution scolaire met en avant la réflexion des élèves, leur capacité à construire un raisonnement. Or, actuellement, des évaluations portant sur la restitution de définitions récompensent surtout les élèves ayant une bonne mémoire, tout du moins, ceux qui ont une mémoire entraînée cognitivement pour ce genre d'exercice. Pour les élèves les plus en difficultés scolairement, pour lesquels un recours aux méthodes de triche semble probable, la dimension "par coeur" d'une évaluation peut être une tâche supplémentaire présentant un frein à l'élaboration d'un raisonnement, alors même qu'ils sont en mesure de le produire, si les moyens mis à leur disposition sont suffisants. Nous retrouvons ici la question de l'inadéquation entre buts culturels et moyens institutionnels, chère à Merton. Permettre aux élèves l'utilisation de certaines techniques de triche, pouvant aller de l'anti-sèche prenant la forme d'une fiche de révision, consultable sur un temps donné, à une collaboration entre élèves, les amenant à discuter de leurs avancées, serait alors une manière de combler ces inégalités. Par exemple, la réalisation d'une feuille de pompe compte un temps de préparation en amont de l'évaluation, conduisant l'élève à consulter son cours, sélectionner les informations pertinentes, questionner sa propre réflexivité sur ses éventuelles lacunes. Alors, ce dispositif pourrait aussi être un procédé détourné pour le professeur afin de faire acquérir à ses élèves des méthodes de révisions et de travail personnel, les préparant à leur futur et à une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Ainsi, si pour le baccalauréat, il est nécessaire de maîtriser la restitution de connaissances et l'articulation de notions et mécanismes au sein d'une réflexion, les dispositifs de triche pédagogique envisagés seraient un moyen de poser des jalons sur le parcours des élèves et l'acquisition de ces compétences.

Alors, au lieu de pénaliser, en les sanctionnant, des élèves qui tentent de survivre au système, de répondre à ses attentes et à celles d'autrui, de se construire en tant que sujet, il conviendrait de mobiliser certaines pratiques transgressives afin d'apporter plus d'équité aux élèves. Peut-être alors tendrait-on vers un semblant de démocratisation de l'École, favorisant les défavorisés (Dubet, 2017).

BIBLIOGRAPHIE

BARRÈRE A. (2012), *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Revue française de pédagogie.

BECKER H. (1989), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

CAMPENHOUDT L. V. et QUIVY R. (1988), *Manuel de recherche en sciences sociales*.

DANIC I., DELALANDE J. & RAYOU P. (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Revue française de pédagogie.

DEPOILLY S. (2014) *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*.

DUBET F. (1991), *Les lycéens*, Revue française de sociologie.

DUBET F. (2017), *L'expérience sociologique*, Repères, La découverte.

GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les éditions de minuit.

GUIBERT P. & MICHAUT C. (2009), *Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires*, Revue française de pédagogie.

HALBWACHS M. (1935), *La statistique en sociologie*.

MAGOGEAT Q. (2016), *Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire : la parole aux lycéens tricheurs*, Recherche en éducation.

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

POIZAT J-C (2010), *Le système éducatif, entre idéal de justice et compétition sociale : faut-il mettre un terme à l' « hypocrisie scolaire »?*, Le Philosophoire.

RAYOU P. (2010), *Les lycéens, une autre indifférence aux différences*, Education et société.

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

ANNEXES

Annexe 1 : Loi du 23 décembre 1901 réprimant les fraudes dans les examens et concours publics

Article 1

Toute fraude commise dans les examens et les concours publics qui ont pour objet l'entrée dans une administration publique ou l'acquisition d'un diplôme délivré par l'Etat constitue un délit.

Article 2

Quiconque se sera rendu coupable d'un délit de cette nature, notamment en livrant à un tiers ou en communiquant sciemment, avant l'examen ou le concours, à quelqu'une des parties intéressées, le texte ou le sujet de l'épreuve, ou bien en faisant usage de pièces fausses, telles que diplômes, certificats, extraits de naissance ou autres, ou bien en substituant une tierce personne au véritable candidat, sera condamné à un emprisonnement de trois ans et à une amende de 9 000 euros ou à l'une de ces peines seulement.

Annexe 2 : Article D334-32 du Code de l'Éducation

Les sanctions disciplinaires qui peuvent être prononcées par la commission de discipline du baccalauréat sont :

1° Le blâme ;

2° La privation de toute mention portée sur le diplôme délivré au candidat admis ;

3° L'interdiction de subir tout examen conduisant à l'obtention du baccalauréat pour une durée maximum de cinq ans ou d'un titre ou diplôme délivré par un établissement public dispensant des formations post-baccalauréat pour une durée maximum de cinq ans. Cette sanction peut être prononcée avec sursis si l'interdiction n'excède pas deux ans ;

4° L'interdiction de prendre toute inscription dans un établissement public dispensant des formations post-baccalauréat pour une durée maximum de cinq ans.

Toute sanction prononcée en vertu du présent article peut être assortie d'une inscription au livret scolaire, s'il existe. Dans les cas du blâme et de la privation de mention, ces inscriptions sont effacées au terme d'une période d'un an après leur prononcé. Dans le cas des autres sanctions, l'effacement intervient au terme de la période d'interdiction qui est prononcée.

La triche au lycée

Ce questionnaire est totalement anonyme, il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses, le seul objectif est de recueillir vos ressentis et expériences.

Quelques informations sur vous

Âge

15 ans

16 ans

17 ans

18 ans et +

Genre

- Féminin
- Masculin
- Autre

Classe

- Seconde
- Première
- Terminale

Combien avez-vous de frères et soeurs ?

- 0
- 1
- 2
- 3
- + de 3

Quels sont vos enseignements de spécialités ?

- Arts
- Education physique, pratiques et culture sportives
- Histoire géographique, géopolitique et sciences politiques
- Humanités, littérature et philosophie
- Langues, littératures et cultures étrangères
- Littérature, langues et cultures de l'Antiquité
- Mathématiques
- Numériques et sciences informatiques
- Physique chimie
- Sciences de la vie et de la Terre
- Sciences de l'ingénieur
- Sciences économiques et sociales
- STMG

Moyenne scolaire au collège

- Moins de 8
- Entre 8 et 10
- Entre 10 et 12
- Entre 12 et 15
- Plus de 15

Moyenne scolaire l'année dernière

- Moins de 8
- Entre 8 et 10
- Entre 10 et 12
- Entre 12 et 15
- Plus de 15

Profession de la mère

Profession du père

Diplôme le plus élevé obtenu par l'un de vos parents (en nombre d'années d'études)

- Inférieur au BAC
- De BAC à BAC+2
- BAC+3
- BAC+4 ou BAC+5
- Supérieur à BAC+5

La motivation des lycéens

Pour quelles raisons allez vous au lycée ?

Pour apprendre des savoirs importants

- Pas d'accord du tout
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Pour obtenir un diplôme

- Pas d'accord du tout
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Pour préparer son avenir

- Pas d'accord du tout
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Pour passer des moments avec les copains/copines

- Pas d'accord du tout
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Parce que c'est obligatoire

- Pas d'accord du tout
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

La perception de la triche

Selon vous ces pratiques sont-elles de la triche ?

Copier sur un voisin

- Pas d'accord du tout
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Utiliser son téléphone

- Pas d'accord du tout
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Avoir des antisèches

- Pas d'accord du tout
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Communiquer avec ses camarades

- Pas d'accord du tout
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

L'analyse des pratiques de triche

A quelle fréquence trichez-vous

- Jamais
- Rarement (2-3 fois par an)
- Parfois (Tous les mois)
- Souvent (Plusieurs fois par mois)
- Très souvent (A chaque évaluation)

Quelles sont vos motivations à tricher

- Pour la reconnaissance et la fierté d'avoir des bonnes notes
- Pour répondre aux attentes familiales en terme de note
- Pour être en mis en avant au sein de la classe en étant reconnu comme tricheur
- Par sentiments d'inégalités envers ceux qui trichent déjà
- Autre

Dans quelles disciplines trichez-vous le plus ?

- Langue
- Mathématiques
- Français
- Economie
- Droit
- Management
- Gestion Finance
- Marketing
- Philosophie
- Histoire-géographie
- EPS
- SES
- Physique chimie
- SVT
- Autre

Pour quelles raisons trichez-vous plus dans ces disciplines ?

Plus de difficultés dans ces matières

Plus facile de tricher dans ces matières

Un meilleur rapport gain/risque dans ces matières

Autre

L'expérience de la triche

Quand avez vous commencé à tricher ?

- En sixième - cinquième
- En quatrième - troisième
- En seconde
- En première
- En terminale

Comment avez-vous commencé à trichez ?

- De manière individuelle
- Par l'intermédiaire d'un proche extérieur à la classe (frère/soeur/amis)
- De manière collective avec des camarades de classe
- Autre

Pensez-vous vous êtes améliorés au fil des années dans votre pratique de triche ?

- Oui, je suis de plus en plus discret
- Oui, la triche me fait gagner de plus en plus de points
- Non, ma pratique ne c'est pas améliorée
- Autre

Conclusion du questionnaire

Commentaires libres au sujet de la triche ou du questionnaire

Remarques et/ou avis sur la triche ou le questionnaire

Ce mémoire propose une analyse sociologique de la tricherie scolaire dans un lycée de Loire Atlantique. Il s'agit de comprendre comment des variables sociologiques influencent les pratiques de triche de lycéens. Ces pratiques de triches sont analysées d'un point de vue compréhensif afin d'en saisir les raisons et les objectifs pour les lycéens. Cette analyse met en avant une différenciation socio-scolaire des pratiques de triche, de leur motivation, de leur objectif et de leurs outils, en fonction de variables sociologiques que sont le genre, l'origine sociale et le niveau scolaire. L'analyse de la tricherie scolaire en lien avec ces variables, permet de mettre en avant des logiques d'actions différenciées sociologiquement.

This dissertation proposes a sociological analysis of cheating at school in a secondary school in the Loire Atlantique region. The aim is to understand how sociological variables influence the cheating practices of secondary school pupils. These cheating practices are analysed from a comprehensive point of view in order to understand the reasons for them and the objectives for the pupils. This analysis highlights a socio-school differentiation of cheating practices, their motivation, their objective and their tools, as a function of sociological variables such as gender, social origin and school level. Analysis of cheating at school in relation to these variables reveals sociologically differentiated patterns of action.