

Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire

Martine Peters

Université du Québec en Outaouais

Résumé

De nos jours, les élèves du secondaire ont de plus en plus recours au web lorsqu'ils ont besoin d'information pour leurs travaux scolaires. L'accès facile et rapide à cette information mène certains élèves au copier-coller. Afin de prévenir le plagiat, une série de sept ateliers portant sur des stratégies de créacollage numérique ont été offerts à 63 élèves du secondaire. Les participants ont répondu à des questionnaires et participé à des entrevues. Les résultats montrent que les stratégies de créacollage sont méconnues des élèves du secondaire et qu'elles gagneraient à y être enseignées afin que ceux-ci prennent de bonnes habitudes de rédaction et apprennent comment rédiger sans plagier.

Mots-clés : créacollage numérique, plagiat, littératie numérique, recherche d'information, prise de notes, paraphrase, citation

Abstract

Young people today use the web when they need information for school assignments. Quick and easy access to this information leads some students to copy and paste. To

prevent plagiarism, a series of seven workshops on digital scrapbooking strategies was offered to 63 high school students. Participants completed questionnaires and participated in interviews. The results show that scrapbooking strategies are unfamiliar to high school students. Students would benefit from being taught these strategies in order to develop better writing habits and learn how to write without plagiarizing.

Keywords: digital scrapbooking, plagiarism, digital technology, research, note taking, paraphrase, quotation

Problématique

La plupart des jeunes d'aujourd'hui baignent dans les technologies depuis leur naissance : ce sont des natifs du numérique (Prensky, 2006), par opposition aux immigrants du numérique qui ont vu la technologie apparaître progressivement dans leur vie. Ces natifs du numérique sont aussi appelés la génération C, parce qu'ils Communiquent, Collaborent et Créent (Roy, 2009). En effet, les jeunes communiquent et collaborent avec leurs pairs par textos ou par le biais des réseaux sociaux tels que Facebook. Les recherches démontrent d'ailleurs qu'ils ont un esprit plus créatif que les générations précédentes (Carrington et Marsh, 2008; Karsenti et Collin, 2013; Paré, 2002).

Influencés par la technologie, les jeunes de la génération C ont recours à du matériel d'écriture différent de celui utilisé par les élèves qui sont passés avant eux sur les bancs d'école. Outre les traditionnels livres et crayons, leur trousse scolaire (traduction de *academic toolkit*) (Gibbons, 2007) contient des outils technologiques tels qu'Internet et de nombreux logiciels, par exemple le traitement de texte, l'idéateur, le correcticiel, etc. Cette transformation des outils utilisés par les natifs du numérique a évidemment des répercussions sur leurs stratégies de rédaction des travaux scolaires (Lankshear et Knobel, 2006).

Certes, l'information qui circule librement sur Internet attire beaucoup plus d'élèves, lorsque ceux-ci ont besoin de renseignements pour rédiger leurs travaux, que la bibliothèque scolaire (Réseau Éducation-Médias, 2005). Malheureusement, la facilité de trouver et de copier-coller l'information sur le web entraîne parfois certains jeunes à plagier (Baruchson-Arbib et Yaari, 2004). Pourtant, une bonne utilisation de l'information provenant d'Internet, jumelée avec une dose de créativité dans l'agencement de l'information et des transitions, peut aboutir à une nouvelle production (Howard, 1995).

Le créacollage (traduction de *scrapbooking*) est le processus de création d'un album souvenirs en assemblant photos, cartons, boutons, morceaux de tissus, etc. Le processus créatif de scrapbooking s'apparente aux stratégies de créacollage numérique utilisées par les élèves pour produire leurs travaux scolaires. En effet, les élèves trouvent une variété d'informations sur Internet, que ce soit des images, des textes, des vidéos ou des sons, qu'ils recueillent et analysent pour leur pertinence, puis sélectionnent pour les colliger et agencer afin d'en faire une nouvelle production écrite. Or, parfois, ce créacollage numérique mène à du plagiat (Austin et Brown, 1999) de la part des élèves, puisque

ceux-ci oublient, volontairement ou non, de fournir les références des sources utilisées dans leur travail. Comment s'assurer que le créacollage numérique ne mène pas à du plagiat? Voilà ce que nous avons tenté d'explorer dans le présent projet de recherche mené en 2013 auprès d'une population de 63 élèves du secondaire.

Dans cet article, nous introduirons d'abord comment les jeunes d'aujourd'hui, les natifs du numérique, doivent développer leurs compétences de littératie numérique. En second lieu viendra la présentation de notre modèle de stratégies de créacollage numérique et des stratégies utilisées par les jeunes lors du processus d'écriture. Après une brève définition du plagiat, nous présenterons la méthodologie, suivie de la présentation des résultats et de leur interprétation.

Cadre théorique

La littératie numérique

Au début du 20^e siècle, le concept de littératie était associé à la capacité d'écrire son nom. Par la suite, la définition de littératie a été élargie pour inclure la lecture et l'écriture. C'est donc dire qu'avant l'avènement des technologies, les élèves devaient apprendre à lire et à écrire de façon adéquate. Dans les années 1970, le concept de maîtrise de l'information est apparu et il incluait la possibilité de trouver, d'évaluer et d'utiliser l'information (Weis, 2004). Vers la fin des années 1990, les concepts de culture numérique et de littératie technologique, ou de littératie en ligne, sont apparus (Dhillon, 2007). Selon Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel, et Robinson (2006), les compétences traditionnelles de lecture et d'écriture constituent le fondement des nouvelles compétences de littératie numérique qui s'appuient sur divers types de documents. Aujourd'hui, l'acquisition de compétences numériques n'est pas limitée à des textes écrits, mais inclut également des images, des sons, des animations et des vidéos. Les élèves doivent apprendre à maîtriser la lecture de textes multimédias, mais aussi à développer des compétences informationnelles leur permettant de naviguer dans un cyberspace confus et complexe afin de trouver l'information qu'ils cherchent (Brown, 2000). Le concept de littératie numérique fait appel à plusieurs compétences interdépendantes telles que la recherche d'information, la créativité, la prise de décision, l'appropriation, l'évaluation et le jugement (Réseau

Éducation-Médias, 2010). Ces compétences, ou stratégies de créacollage numérique telles que nous les nommons, permettront à l'élève d'avoir accès à l'information et de la comprendre, pour ensuite s'en servir à la création d'un nouveau texte.

Le créacollage numérique

Ryberg et Dirckinck-Holmfeld (2008) précisent qu'une approche de créacollage numérique amène l'élève à choisir différents morceaux tels que les idées, les arguments, les informations brutes, les images, les vidéos ou les textes, et à les combiner, les réorganiser, les assembler et les agencer, pour finalement les tisser dans une nouvelle rédaction. Le créacollage numérique s'avère davantage qu'un processus de copier-coller et dépasse le simple pastiche chez les jeunes pour qui cette démarche de créacollage est naturelle (Jukes, 2008). Dans cette optique, le créacollage constitue un processus constructif, créatif, productif et évolutif, puisque le texte peut continuellement être modifié en y ajoutant une nouvelle pièce. Carrington et Marsh (2008) soutiennent qu'un accès accru à l'information virtuelle sous diverses formes permet une plus grande créativité des étudiants lors d'un créacollage numérique. Lankshear et Knobel (2006) affirment que les technologies et l'accès facile à l'information facilitent cette nouvelle façon d'écrire et que la capacité de l'élève à remixer, assembler, copier-coller, reformuler et recontextualiser devient dès lors très importante. Ce nouveau mode d'apprentissage et d'expression doit cependant être accompagné par le développement de compétences pour analyser et évaluer la pertinence des sources, afin de permettre à l'élève de faire une sélection efficace de l'information. Développer son jugement devient alors un élément essentiel pour devenir un bon créacollageur (Brown, 2000). Aux dires de Jenkins et al. (2006), il existe une autre stratégie de créacollage, soit l'appropriation. Selon ces auteurs, les étudiants doivent défaire ce que d'autres créateurs de textes, de vidéos ou d'images ont créé, en extraire l'information qu'ils comprennent et souhaitent utiliser, et se l'approprier pour l'insérer dans leur propre création.

Les enseignants sont un pont incontournable entre la technologie et les jeunes pour les former à utiliser ces diverses stratégies. En effet, les élèves se croient très habiles avec les outils technologiques et ont une perception très positive de l'utilisation qu'ils font de la technologie lors de la rédaction de leurs travaux (Karsenti et Collin, 2013). Toutefois, la majorité d'entre eux ne savent pas toujours comment bien les utiliser dans

leur cueillette d'information (Kargbo, 2010; Loisel, Lefebvre, Fournier, Harvey et Perreault, 2006) ni comment y avoir recours par la suite pour rédiger un texte sans plagier.

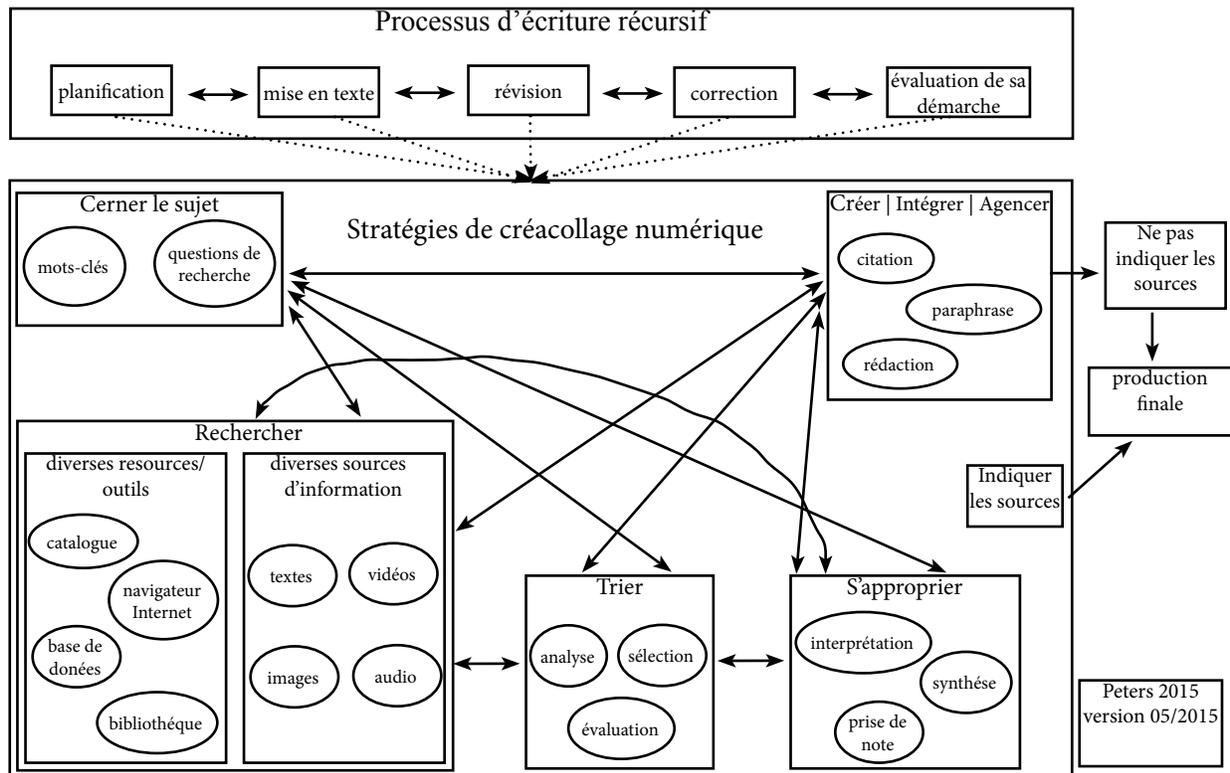


Figure 1. Stratégies de créacollage et processus d'écriture.

À la figure 1, un modèle issu d'une réflexion théorique présente le processus d'écriture et les stratégies de créacollage. Le processus d'écriture est présenté dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Celui-ci s'articule en cinq grandes étapes récursives. « L'élève développe un processus d'écriture qui l'amène à planifier, à rédiger, à réviser, à améliorer, à corriger son texte et à se prononcer sur l'efficacité de sa démarche » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006, p. 108). À toutes les étapes du processus d'écriture, l'élève peut avoir recours à des stratégies de créacollage qui sont, fort probablement à l'image du processus d'écriture, récursives et non-linéaires.

Au moment de la planification de son texte, l'élève doit d'abord cerner le but de sa recherche d'information. Il doit ensuite chercher l'information dont il a besoin pour rédiger, c'est-à-dire être en mesure de naviguer entre les différents types d'information disponibles sur Internet. À cette étape succède la stratégie « trier », qui consiste d'abord

en une rapide analyse de l'information obtenue par le biais de la description offerte sur la page du moteur de recherche. L'élève décide alors s'il consulte ou non l'information, si elle présente ou non un certain intérêt pour ses besoins. Dans l'affirmative, il consulte, évalue l'information et juge si elle est utile, pertinente, fiable, etc. L'analyse diffère de l'évaluation, car lorsque l'élève analyse les résultats, il effectue un rapide survol, tandis que lorsqu'il les évalue, il prend le temps de lire et de comprendre l'information. Finalement, l'élève sélectionne l'information utile pour sa production écrite. Cette stratégie fonctionne comme un tamis qui permet de filtrer et d'évacuer les éléments inappropriés pour ne conserver que l'information nécessaire.

Une autre stratégie de créacollage numérique est l'appropriation de l'information. C'est à ce moment que l'élève prend des notes, réalise des synthèses de ce qu'il lit et interprète l'information recueillie. Il s'approprie celles-ci, c'est-à-dire qu'il établit les liens avec ses propres connaissances. Sans cette appropriation, l'élève peut avoir de la difficulté à bien intégrer l'information dans son texte, possiblement parce qu'il ne maîtrise pas le vocabulaire, ou encore parce que le niveau de difficulté du texte est trop élevé. Lorsque l'élève s'est approprié l'information, il utilise ensuite la stratégie « créer/intégrer/agencer » : il doit choisir ce qu'il créera de toutes pièces à partir de ses propres connaissances, l'information qu'il intégrera dans son texte et l'agencement qu'il fera de ce qu'il rédige et de ce qui a été rédigé par autrui. Pour intégrer les informations rassemblées, les élèves ont deux options : 1) citer directement un auteur et mentionner la source ou 2) paraphraser un auteur en donnant aussi la source. Ces deux options d'intégration de l'information dans un texte constituent des moyens appropriés et acceptables sur le plan de la propriété intellectuelle.

Pour intégrer les propos d'auteurs dans sa production, l'élève doit faire un travail de colligation. Il doit rédiger les sections qui lient les informations trouvées entre elles, en ayant recourt à des marqueurs de relation, tout en ajoutant ses propres idées au travail. Le processus de création se met en branle, puisque l'élève organise l'information recueillie et l'intègre dans le texte qu'il a rédigé pour produire un nouvel agencement. Cependant, l'élève qui opte pour le copier-coller ou qui paraphrase les informations recueillies sur Internet sans indiquer sa source se trouve à plagier les propos et les idées de l'auteur.

Le plagiat

Dans le modèle proposé, l'élève commet du plagiat lorsqu'il escamote la dernière étape avant de rendre son travail, soit celle d'indiquer correctement ses sources. Les chercheurs qui s'intéressent aux droits d'auteurs ont défini trois principaux types de plagiat. Le premier type de plagiat, le copier-coller, consiste à utiliser les propos d'un auteur sans le citer (Kakkonen et Mozgovoy, 2010; Walker, 2010). Le deuxième type de plagiat consiste à tenter de camoufler la ressemblance au texte original, en ajoutant ou supprimant des mots ou des phrases, toujours sans citer l'auteur (Klausman, 1999; Shei, 2005). Le vol d'idée constitue le troisième type de plagiat, où l'élève présente l'idée d'un auteur comme la sienne (Park, 2003; Stamatatos, 2001).

Véritable fléau dans les institutions scolaires d'Amérique du Nord, d'Europe, d'Australie et d'Asie, le plagiat a des conséquences sérieuses sur le développement des capacités d'écriture des élèves, puisque s'ils plagient, ils ne s'engagent pas « dans un processus intense d'élaboration, de clarification et de transmission de la connaissance » (VanHull et Deum, 2006, p. 7). Plusieurs recherches récentes présentent des statistiques démontrant que nombreux sont les élèves qui plagient au niveau secondaire (Galloway, 2012; Lathrop et Foss, 2005) et post-secondaire (Ison, 2015; Gullifer et Tyson, 2010). Les recherches d'Owunwanne, Rustagi et Dada (2010) qui portent sur des étudiants universitaires, ainsi que celle de Lathrop et Foss (2005) réalisée sur des étudiants du secondaire, démontrent que ceux-ci considèrent le plagiat comme une pratique courante et acceptable.

Bien souvent, les jeunes ne comprennent pas la notion de plagiat, ce qui mène parfois au plagiat involontaire. L'omission de références et la difficulté à paraphraser le texte source est le type de plagiat qui présente le plus grand défi, tant aux enseignants qu'aux apprenants (Allan, Callagher, Connors, Joyce et Rees, 2005). L'utilisation accrue du web comme source d'information complexifie le problème puisque les élèves ont souvent de la difficulté à savoir quoi référencer, quand référencer et comment référencer (Baruchson-Arbib et Yaari, 2004).

Lorsque le plagiat est détecté par l'enseignant, il est habituellement puni. De nombreux chercheurs affirment cependant que la voie punitive n'est ni une solution à long terme, ni constructive, et que des interventions éducatives pourraient prévenir le plagiat (Scanlon, 2003). Malheureusement, McGowan et Lightbody (2008) soutiennent que le

respect des droits d'auteurs est peu enseigné au secondaire et au collégial, donc souvent incompris par les élèves.

C'est dans cette optique que nous avons procédé à la présente recherche pour tenter de développer chez des élèves du secondaire les compétences de littératie numérique, plus spécifiquement les stratégies de créacollage numérique nécessaires pour rédiger sans plagier. Notre objectif de recherche visait donc à étudier les connaissances d'élèves du secondaire des stratégies de créacollage numérique et du plagiat, avant et après une formation sur celles-ci.

Méthodologie

Dans le cadre de la présente recherche exploratoire, nous avons fait une cueillette de données mixte. Questionnaires et entrevues ont servi à obtenir des données quantitatives et qualitatives sur les connaissances des stratégies de créacollage numérique d'élèves du secondaire. Seules les données quantitatives seront présentées ici.

Population

Un échantillonnage de convenance, soit trois groupes scolaires, a permis de recruter soixante-trois élèves, âgés de 16 ou 17 ans, en dernière année du secondaire. Le choix d'élèves de secondaire 5 s'est révélé pertinent puisque ceux-ci se pratiquaient à la rédaction de textes nécessitant une recherche d'information en vue de la passation de l'examen d'écriture de fin de secondaire. Les filles représentaient 55 % des participants. La grande majorité (82 %) des élèves a révélé dans le questionnaire démographique qu'ils n'avaient jamais pris de cours d'informatique. Quant au matériel informatique auquel ils avaient accès, la quasi-totalité des élèves ont indiqué qu'il y avait un ordinateur à la maison ainsi qu'une connexion Internet (98 %). Plus du trois quarts des élèves (80 %) possédaient un téléphone cellulaire.

Instruments de collecte de données

Afin de réaliser cette étude, les instruments de collecte de données suivants ont été utilisés : un questionnaire démographique, un questionnaire sur la thématique des stratégies de créacollage et du plagiat, et finalement, un questionnaire d'évaluation des sept ateliers.

Le projet s'est déroulé dans une école secondaire, de janvier à mars 2013. Durant cette période, sept ateliers ont été offerts aux élèves à raison d'une séance de formation aux deux ou trois semaines. Les élèves avaient comme tâche de rédiger un texte à l'aide des nouvelles stratégies de créacollage numérique acquises. Lorsque les ateliers ont été complétés, les élèves ont remis le texte rédigé, qui a été analysé par les chercheurs. Les élèves ont évalué chaque atelier avec un questionnaire leur demandant ce qu'ils avaient appris pendant la formation.

Dès la rentrée de janvier, les 63 élèves ont rempli un questionnaire démographique portant sur diverses informations personnelles (sexe, âge, etc.). Certaines questions portaient sur des renseignements liés à l'informatique, tels que la formation déjà suivie, l'équipement possédé, l'usage fait de l'ordinateur et leur attitude face à l'utilisation de celui-ci pour des travaux scolaires.

Les élèves ont également complété un questionnaire sur leur utilisation et leur compréhension des stratégies de créacollage et du plagiat. Les 35 questions portaient sur quatre grands thèmes. Premièrement, les élèves devaient quantifier la fréquence liée à leur utilisation de certaines stratégies de créacollage. Deuxièmement, ils devaient spécifier si leur attitude à l'égard des stratégies de créacollage numérique était très positive, positive, négative ou très négative. Ensuite, les élèves devaient préciser la fréquence à laquelle ils recevaient de l'aide de l'enseignant lors des diverses étapes du processus d'écriture. Finalement, les élèves évaluaient, sur une échelle de « pas du tout » à « beaucoup », le niveau de leurs connaissances sur le plagiat et sur ses conséquences.

Les données du questionnaire démographique, ainsi que celles provenant du questionnaire portant sur les stratégies de créacollage numérique, ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives. Puisque les ateliers portaient sur des thèmes différents, les données étaient indépendantes. Conséquemment, une MANOVA à mesures répétées a été effectuée sur l'évaluation de chaque atelier concerné afin d'en déterminer l'efficacité, c'est-à-dire un changement entre le pré et le post test dans la compréhension des élèves

et leur capacité à parler du sujet de l'atelier. L'appartenance aux trois différents groupes a également été prise en compte lors des analyses.

Description des ateliers

De janvier à mars, les élèves ont participé à sept ateliers sur diverses stratégies de créacollage numérique. Voici une courte description de ces ateliers.

Dans le cadre du premier atelier, les élèves devaient apprendre à bien cerner leur sujet et à déterminer ce qu'ils voulaient faire comme recherche sur le web afin de bien s'orienter. Pour faciliter cette tâche, les élèves étaient encouragés à formuler des questions précises, ainsi qu'à cibler des mots-clés pour leur recherche. Les participants ont ensuite exploré divers moteurs de recherche afin d'apprendre à utiliser plus d'un outil en fonction des besoins cernés.

Lors du deuxième atelier, les élèves ont appris comment déterminer la qualité de l'information trouvée, une fois leur recherche terminée, par la sélection de l'information selon des critères de fiabilité et de validité, ce qui leur a permis de comprendre l'importance d'évaluer la crédibilité des sources utilisées.

Au cours de l'atelier 3, les élèves se sont familiarisés avec le logiciel Evernote, utilisé pour prendre des notes de façon efficace. Il s'agit d'un moyen de garder des traces des renseignements recueillis lors de la recherche et de s'appropriier l'information afin de bien la comprendre pour ensuite y avoir recours lors de la mise en texte.

L'atelier 4 a présenté des notions sur la cohérence du texte, la pertinence de faire des liens entre les informations en employant des organisateurs textuels et les composantes d'un texte argumentatif.

La paraphrase et la citation, deux éléments importants lors de la rédaction d'un texte, ont été présentées aux élèves au cours de l'atelier 5. Ceux-ci ont fait plusieurs exercices pour apprendre à distinguer la paraphrase et la citation, et savoir quand les utiliser dans le respect des droits d'auteur.

Après avoir rédigé leur texte, les élèves ont appris, dans le sixième atelier, à construire une bibliographie en donnant des références complètes afin de permettre aux lecteurs de pouvoir retrouver les sources utilisées dans le texte.

Finalement, à l'atelier 7, les élèves ont reçu une formation sur le plagiat et ses conséquences. Le message véhiculé portait sur le respect des droits d'auteur, mais aussi

sur l'importance de se protéger d'accusation de plagiat en citant toutes ses sources lors de l'écriture de travaux.

Résultats

Dans cette section, un portrait de l'utilisation de l'ordinateur par les élèves, tiré du questionnaire démographique, sera tout d'abord présenté. Il sera également question de l'analyse qui se dégage des réponses du questionnaire à l'égard de l'attitude des élèves face à l'utilisation de la technologie pour la rédaction de travaux scolaires. Puis, nous brosserons le tableau des diverses stratégies de créacollage utilisées par les élèves et exposerons les connaissances des élèves concernant le plagiat. Finalement, les résultats aux questionnaires administrés à la suite des ateliers de formation seront décrits.

Interrogés sur la fréquence d'utilisation de l'ordinateur, 63 % des élèves ont souligné qu'ils y ont recours à tous les jours, 26 % ont signalé qu'ils se servent de cet outil 4 à 5 fois par semaine, 7 % une fois par semaine, tandis que les autres élèves (4 %) ont indiqué qu'ils ne s'en servent jamais. Nombreux sont les élèves qui utilisent l'ordinateur pour préparer leurs travaux (93 %), pour naviguer sur Internet (93 %), pour faire de la recherche d'information en ligne (74 %) et pour communiquer par clavardage (76 %) ou par courriel (70 %). Ils sont beaucoup moins nombreux à numériser des images (28 %), à jouer (33 %) ou à programmer (9 %).

Dans leur attitude par rapport à l'utilisation de la technologie pour accomplir leurs travaux scolaires, les élèves étaient très positifs (52 %) ou positifs (46 %) à l'exception d'un seul étudiant qui a indiqué son attitude négative (2 %). La tendance était aussi positive lorsque les élèves ont été questionnés au sujet de leur attitude quant à l'utilisation de la technologie pour chercher de l'information sur Internet. Ils étaient divisés en deux groupes, soit 49 % qui avaient une attitude très positive et 51 % qui avaient une attitude positive.

L'attitude positive des élèves envers ce type de tâche devient importante puisque, d'après eux, ils doivent fréquemment effectuer des recherches d'information à l'école. L'intérêt pour ces tâches favoriserait possiblement un plus grand engagement de leur part. Une petite proportion des élèves (14,3 %) déclare qu'elle doit faire une recherche d'information seulement une à deux fois par année; près de la moitié des élèves suggèrent que

la recherche d'information est plus fréquente dans leurs travaux scolaires, soit de trois à cinq fois par année (41,3 %); alors que l'autre moitié (41,2 %) souligne que la fréquence est plus élevée encore, soit cinq fois ou plus par année, ou même à tous les travaux.

Une question a été posée aux élèves afin de vérifier s'ils cernaient bien leur sujet en se préparant pour la recherche d'information avant la rédaction d'un travail scolaire. Les résultats indiquent que très peu d'élèves cernent le but de leur recherche avant de débiter, puisque près de la moitié d'entre eux (47,6 %) ne le font jamais et qu'un autre quart (23,8 %) ne le font qu'une ou deux fois par année.

Malgré ce manque de préparation à la recherche d'information, les élèves jugent qu'ils sont assez compétents (55,6 %) ou très compétents (23,8 %) lorsqu'ils réalisent un travail qui nécessite une recherche d'information dans Internet. Par contre, 20,6 % des élèves spécifient qu'ils sont peu compétents pour effectuer cette tâche. Pourtant, ils sont nombreux à avoir recours à la stratégie de créacollage numérique lors de recherche d'information. En effet, les élèves se retrouvent très fréquemment sur le web pour recueillir de l'information pour leurs travaux scolaires. Ils sont nombreux à dire qu'ils s'y rendent deux à trois fois par travail (47,6 %) et même de quatre à cinq fois (33,3 %).

Lorsque les élèves ont été questionnés sur leur tri d'information, à savoir s'ils révisaient l'information obtenue afin de vérifier sa pertinence et sa validité au cours de la rédaction du travail, plus de la moitié des répondants (58,6 %) ont mentionné qu'ils retournaient vérifier deux à trois fois ou plus. Les autres élèves (41,4 %) ne vérifient cependant qu'une seule fois, ou même pas du tout, l'information obtenue lors de la première recherche d'information.

Quant à l'intégration dans le texte de l'information trouvée, les élèves ont commenté deux stratégies de créacollage numérique, soit l'utilisation de la paraphrase et de la citation lors de l'écriture de leurs travaux scolaires. Plus de la moitié des jeunes considèrent qu'ils sont compétents (47,6 %) et même très compétents (12,7 %) pour paraphraser l'information qu'ils ont trouvée, alors que 39,7 % d'entre eux sont d'avis qu'ils ne le sont que peu ou pas du tout. Un constat similaire s'impose en ce qui a trait à leur compétence à citer. Ainsi, 30 participants (48,4 %) révèlent être peu ou pas du tout compétents pour citer l'information trouvée sur Internet, et plus de la moitié des élèves affirment être assez compétents (40,3 %) et même avoir une compétence excellente (11,3 %) à ce niveau.

Bien que de nombreux élèves aient souligné être assez ou très compétents pour paraphraser et citer l'information, il semble qu'ils appliquent ces compétences à moindre fréquence en ce qui a trait à la citation. En effet, en ce qui concerne la paraphrase, la majorité des élèves utilisent cette méthode au moins 2 à 3 fois pour réaliser un travail (76,2 %), alors que pour la citation, les élèves mentionnent avoir recours à cette formule que très peu ou jamais (58,7 %).

Très peu d'élèves affirment donner fréquemment leurs références lorsqu'ils rédigent un travail nécessitant une recherche d'information, puisque seulement 19 % indiquent le faire quatre à cinq fois par travail. Pour les autres élèves, ils le font moins fréquemment, soit une à trois fois par travail. Une petite proportion des élèves du groupe (14 %) avouent ne jamais citer leurs sources lorsqu'ils font un travail.

Les trois quarts des élèves (76 %) soulignent pourtant dans leurs réponses qu'ils connaissent bien ou assez bien (23 %) ce que signifie le plagiat. Un seul élève précise qu'il connaît peu ce qu'est le plagiat. Cependant, les élèves se jugent davantage informés sur le plagiat que sur ces conséquences. En effet, seulement 79 % des élèves disent être au courant des conséquences du plagiat, tandis que presque 21 % d'entre eux mentionnent qu'ils ne sont pas renseignés sur les répercussions du plagiat.

Comme mentionné ci-dessus, les élèves devaient remplir un questionnaire à la fin de chaque atelier. Ce sont ces résultats dont il sera question maintenant.

Perceptions des élèves sur les ateliers sur les stratégies de créacollage

Les élèves ont répondu à une série de questions sur leurs connaissances du contenu de chaque atelier avant et après les ateliers. Faut de temps, les questionnaires pour le quatrième et le septième atelier n'ont pas pu être complétés. Une moyenne de 53 élèves a répondu aux questionnaires pour chacun des ateliers. Voici les grandes lignes des perceptions des élèves par rapport aux ateliers.

La grande majorité des élèves a jugé que les ateliers étaient pertinents et intéressants. Cependant, il y a tout de même 13 % des élèves qui ont déterminé que le contenu n'était pas significatif pour eux. Par ailleurs, 20 % des élèves ont considéré que les ateliers n'étaient pas intéressants.

Des analyses de variance multivariée (Manova) à mesure répétées ont été effectuées afin de vérifier la compréhension des élèves et leur capacité à parler, avant et après,

de la matière présentée en atelier. L'analyse des statistiques regroupant les cinq ateliers, présentée dans le tableau suivant, permet de constater que les élèves ont jugé qu'ils avaient amélioré de façon significative leur compréhension des sujets traités et qu'ils seraient davantage capables d'en parler après les ateliers.

Afin de déterminer quels ateliers avaient davantage marqué les élèves, nous avons fait des Manovas en analysant la compréhension des élèves et leur capacité à parler du sujet de l'atelier. Pour l'atelier 1, la capacité de parler des moteurs de recherche des élèves s'est améliorée de façon significative ($p=0,006$) après l'atelier, quoique leur compréhension n'ait pas changé significativement.

Tableau 1. Manova sur la compréhension et la capacité de parler pour l'atelier 1.

	Moy. avant	Moy. après	Degrés de liberté	Valeur de F	Taille de l'effet (η^2)	Significance
Ma compréhension du sujet	2,91	3,03	1, 62	2,909	0,045	0,093
Ma capacité à parler du sujet	2,75	2,97	1,62	8,029	0,115	0,006

Note. Mesures répétées pour la MANOVA: $F(2,61)=4,085$, $p=,022$, $\eta^2=0,118$

En ce qui a trait à l'atelier 2, qui portait sur la crédibilité de la source trouvée, les élèves ont jugé que leur compréhension ($p=0,01$) et leur capacité de parler ($p<0,00$) de ce thème s'étaient significativement améliorées.

Tableau 2. Manova sur la compréhension et la capacité de parler pour l'atelier 2.

	Moy. avant	Moy. après	Degrés de liberté	Valeur de F	Taille de l'effet (η^2)	Significance
Ma compréhension du sujet	2,91	3,04	1,71	6,033	0,78	0,016
Ma capacité à parler du sujet	2,68	2,91	1	8,837	0,11	0,004

Note. Mesures répétées pour la MANOVA: $F(2,70)=5,135$, $p=,008$, $\eta^2=0,128$

Pour ce qui est de l'atelier 3, concernant la prise de notes, aucune différence significative n'a été relevée entre le début de l'atelier et sa fin dans la compréhension et la capacité des élèves à parler du sujet.

Tableau 3. Manova sur la compréhension et la capacité de parler pour l'atelier 3.

	Moy. avant	Moy. après	Degrés de liberté	Valeur de F	Taille de l'effet (η^2)	Significance
Ma compréhension du sujet	2,93	3,02	1, 44	0,585	0,013	0,449
Ma capacité à parler du sujet	2,85	2,98	1	1,540	0,034	0,221

Note. Mesures répétées pour la MANOVA: $F(2,43)=0,772$, $p=,468$, $\eta^2=0,035$

Cependant, l'apprentissage de la paraphrase et de la citation (atelier 5) a été mieux intégré car la compréhension des élèves s'est améliorée, bien que ça ne soit marginalement significatif ($p=0,075$), et sans qu'ils ne se jugent pour autant capables d'en parler davantage après l'atelier.

Tableau 4. Manova sur la compréhension et la capacité de parler pour l'atelier 5.

	Moy. avant	Moy. après	Degrés de liberté	Valeur de F	Taille de l'effet (η^2)	Significance
Ma compréhension du sujet	3,44	3,58	1	3,342	0,077	0,075
Ma capacité à parler du sujet	3,51	3,49	1	0,335	0,008	0,566

Note. Mesures répétées pour la MANOVA: $F(2,39)=2,044$, $p=,143$, $\eta^2=0,095$

Le dernier atelier (atelier 6) pour lequel les élèves se sont évalués, portait sur la construction d'une bibliographie. Ceux-ci ont considéré qu'ils n'avaient pas augmenté leur compréhension de façon significative ou encore leur capacité à parler de la création d'une bibliographie.

Tableau 5. Manova sur la compréhension et la capacité de parler pour l'atelier 6.

	Moy. avant	Moy. après	Degrés de liberté	Valeur de F	Taille de l'effet (η^2)	Significance
Ma compréhension du sujet	3,29	3,24	1	0,136	0,008	0,718
Ma capacité à parler du sujet	3,35	3,18	1	1,309	0,076	0,269

Note. Mesures répétées pour la MANOVA: $F(2,15)=1,364$, $p=,286$, $\eta^2=0,154$

La perception des élèves sur le développement de leurs compétences à la suite des ateliers est très positive. D'ailleurs, 90 % des élèves ont souligné que les connaissances et les compétences apprises dans le cadre des ateliers leur serviraient dans leur vie scolaire. Il semble donc que le potentiel de transférabilité du contenu des ateliers soit élevé et que les élèves pourront maintenant avoir davantage recours à des stratégies de créacollage dans leurs productions écrites.

Interprétation des résultats

Les résultats de la présente étude révèlent que, selon les élèves, la recherche d'information est fréquemment exigée par leurs enseignants, comme le démontrent d'ailleurs les travaux de Bernet et Karsenti (2013), ainsi que ceux de Langevin et Gagnon (2005). Les élèves apprécient habituellement ce type de travail (Karsenti et Collin, 2013) et, puisqu'ils le font fréquemment, ceci explique pourquoi ils se jugent compétents lorsqu'ils effectuent leurs recherches d'information. D'ailleurs, la recherche de Fournier et Loisel (2009) confirme que les élèves du secondaire, du collégial et de l'université évaluent positivement leurs capacités de faire de la recherche d'information. Cependant, ce n'est pas dans un contexte scolaire qu'ils ont développé ces compétences puisque plusieurs chercheurs soulignent le besoin des élèves en termes de formation de littératie numérique (Beaufils et Blondel, 2001; Kargbo, 2010; Price, 2002).

Pourquoi les enseignants ne forment-ils pas davantage leurs élèves à la littératie numérique? Est-ce parce qu'ils croient que les élèves possèdent déjà ces compétences, les ayant développées de façon autodidacte à la maison? D'autres raisons peuvent être évoquées : le manque de compétences des enseignants, le manque de temps (Desbiens, Cardin et Martin, 2004; Karsenti, 2007; Karsenti et Collin, 2013) ou encore le fait que ces compétences soient transversales et que leur développement ne soient pas la responsabilité des disciplinaires (Langevin et Gagnon, 2005). Il faudrait davantage de recherche pour explorer les raisons de ce manque de formation.

Malgré une autoévaluation positive de leurs compétences, les réponses aux questionnaires démontrent que nombreux sont les élèves qui n'ont pas ou peu recours aux stratégies de créacollage numérique. Nos résultats abondent dans le sens de l'article publié par Fournier et Loisel, en 2009, sur les stratégies de recherche et de traitement

de l'information. Ces derniers avancent que bien que les élèves éprouvent des difficultés à mettre en place diverses stratégies de recherche, ils se considèrent tout de même compétents.

Dans ces conditions, une formation sur les stratégies de créacollage numérique leur serait très bénéfique pour produire leurs travaux, notamment pour les stratégies telles que l'élaboration d'un plan pour cerner le but de leur recherche d'information, la réévaluation de l'information, le recours à la paraphrase et à la citation, et indiquer les références; quatre stratégies auxquelles les élèves font peu appel d'après les résultats. S'ils étaient davantage formés à l'utilisation de ces stratégies, les élèves seraient plus compétents et davantage rigoureux lors de leur recherche d'information et de l'intégration de celle-ci dans leur propre rédaction, et leurs travaux s'en trouveraient bonifiés.

Lorsqu'ils démarrent une recherche d'information, les élèves sont peu enclins à se préparer en produisant un plan, conclusion également avancée par Beaufile et Blondel (2001). Les élèves jugent-ils superflu de se préparer pour faire une bonne recherche d'information ? Pourtant, cerner le but de leur recherche pourrait faciliter la recherche d'information pertinente pour la rédaction d'un travail. Il existe un manque de formation sur la procédure à suivre pour effectuer ce type de recherche d'information (Fournier et Loisel, 2009) ce qui explique pourquoi les élèves ont rarement recours à cette stratégie de créacollage.

Une autre stratégie de créacollage peu utilisée par les élèves est la réévaluation de l'information en cours de rédaction. D'après Serres (2005), puisque l'évaluation des sources est complexe, les élèves évitent de vérifier la validité de leurs informations. D'ailleurs, Fournier et Loisel (2009) mentionnent que les élèves préfèrent utiliser les premiers liens lus sur le web plutôt que de chercher de manière plus systématique. Ce manque de rigueur est qualifié de « satisfaisant » (traduction libre de satisficing) par Kennedy et Judd (2011), qui expliquent que les élèves d'aujourd'hui ont tendance à se satisfaire de ce qui est suffisant pour rencontrer les exigences minimales de leurs enseignants. Ils favorisent donc une approche superficielle et limitent leurs efforts (Diseth, Pallesen, Brunborg et Larsen, 2010). Une formation sur l'évaluation des informations et sur sa réévaluation en cours d'écriture devient donc essentielle pour contrer cette absence de rigueur et le manque de compétences des élèves.

Pour ce qui est de l'intégration de l'information trouvée dans leurs travaux, les élèves sont divisés quant à leurs perceptions de leurs habiletés à paraphraser et à citer.

Certains se disent compétents pour paraphraser et citer l'information, tandis que d'autres admettent qu'ils ont de la difficulté à utiliser ces stratégies de créacollage numérique. Nos résultats et ceux de Ma, Wan et Lu (2008) démontrent que les élèves ne citent que très peu leurs références. Selon Mittermeyer et Quirion (2003), les élèves n'ont pas tendance à donner leurs sources lorsqu'ils paraphrasent, bien que plusieurs d'entre eux soient conscients du besoin de faire référence aux sources qu'ils utilisent. Les élèves ne semblent pas avoir l'impression d'utiliser les idées d'une autre personne lorsqu'ils reformulent. Certains apprenants vont même jusqu'à banaliser la pratique puisque tout le monde le fait (Mittermeyer et Quirion, 2003). Les chercheurs Ma et al. (2008) croient que former les élèves sur comment citer et paraphraser, et pourquoi le faire, permettrait de diminuer substantiellement le nombre de cas de plagiat.

Interprétation des résultats portant sur les ateliers

Les ateliers proposés dans le cadre de cette recherche semblent avoir permis aux élèves de développer leurs stratégies de créacollage numérique. En effet, de manière générale, les élèves ont jugé avoir amélioré leur compréhension des sujets traités lors des ateliers et se considéraient plus compétents à en parler à la suite des ateliers. Ainsi, nous recommandons de la formation pour les élèves sur les stratégies de créacollage afin de les aider à mieux comprendre comment s'en servir.

Cependant, il importe de mentionner pourquoi plusieurs élèves ont jugé que le contenu des ateliers était non-pertinent et inintéressant. Certains élèves ont mentionné que les ateliers étaient destinés aux élèves qui poursuivraient leurs études après le secondaire 5, ce qui n'était pas leur cas. Pour eux, ces ateliers étaient donc offerts trop tard dans leur cheminement scolaire puisqu'ils terminaient leurs études. Ainsi, nous recommandons l'enseignement des stratégies de créacollage numérique dès le début du secondaire afin que les élèves reconnaissent l'importance d'apprendre à bien rédiger et à attribuer le crédit aux auteurs qu'ils citent (directement ou indirectement).

Atelier 1. Pour ce qui est de l'atelier 1 qui portait sur la recherche d'information, les élèves n'ont pas cru avoir développé de connaissances, quoiqu'ils aient évalué à la hausse leur capacité à parler du sujet. Il est possible que les élèves jugent avoir appris un nouveau vocabulaire nécessaire pour expliquer ce qu'est une recherche d'information. Toutefois, ils considèrent qu'ils n'ont que très peu retenu du contenu de l'atelier,

probablement parce qu'ils estiment déjà savoir comment chercher sur Internet, ce qui concorde avec les résultats de recherche d'autres chercheurs (Beaufils et Blondel, 2001). Même si les élèves utilisent fréquemment les différents moteurs de recherche, cela ne signifie pas pour autant qu'ils maîtrisent ces outils, comme le constatent plusieurs auteurs (Beaufils et Blondel, 2001; Desbiens et al., 2004; Fournier et Loiselle, 2009). Ceci démontre que les élèves évaluent négativement leur apprentissage bien qu'ils soient désormais plus aptes à exprimer leur processus de recherche.

Atelier 2. L'évaluation des sources présentée dans l'atelier 2 n'était pas un sujet très connu des élèves (Mittermeyer et Quirion, 2003), en plus d'être une étape complexe du processus de recherche d'information selon Serres (2005). Il n'est donc pas très étonnant que leur compréhension de ce thème, ainsi que leur capacité d'en parler, aient augmentées significativement. Il semble que les élèves jugent qu'il est difficile d'analyser la crédibilité de leurs sources lors de la sélection de l'information (Karsenti et Collin, 2013; Mittermeyer et Quirion, 2003). Plusieurs chercheurs soulignent que ceci est dû au manque de formation offerte aux élèves quant à l'évaluation de leurs sources (Serres, 2005), formation pourtant fondamentale selon Beaufils et Blondel (2001). Ainsi, nous recommandons aux enseignants du secondaire qu'ils enseignent de façon plus fréquente et rigoureuse comment faire une bonne recherche d'information, mais également, comment évaluer les sources qui ont été repérées.

Atelier 3. L'atelier 3, qui portait sur la prise de notes par le biais de l'utilisation du logiciel Evernote, a intéressé les élèves, qui l'ont jugé utile. Pourtant, les statistiques ne sont pas significatives en ce qui a trait à la compréhension du sujet et à la capacité des élèves d'en parler. Il est possible que ceci soit dû au fait que certains élèves ne voient pas la pertinence de prendre des notes à l'ordinateur. Ils ont fort probablement l'habitude de tout simplement copier/coller l'information, sans passer par l'étape de la prise de notes. Est-ce que cela signifie qu'ils estiment non nécessaire de garder des traces de leur recherche ? Beaufils et Blondel (2001) ont d'ailleurs eu des résultats similaires, constatant que les élèves utilisent rarement des plans ou la prise de notes, sauf dans les cas où les enseignants donnent des consignes à cet effet. Ainsi, nous recommandons, puisque l'utilité de la prise de notes est reconnue par les élèves, de les entraîner à prendre des

notes régulièrement afin de former de bonnes habitudes et, par conséquent, de garder des traces de leurs recherches d'information.

Atelier 5. Quant à l'atelier 5, les apprenants ont indiqué qu'ils avaient bien compris comment faire une paraphrase et une citation, mais qu'ils n'étaient pas très confiants pour en parler. Il semble qu'un atelier de 75 minutes ne soit pas suffisant pour leur donner confiance. D'après Price (2002), ce n'est pas un sujet facile et l'utilisation correcte de la paraphrase et de la citation nécessite beaucoup de pratique (Zimitat, 2008). C'est seulement après beaucoup de manipulation (Price, 2002) que les jeunes pourront effectuer avec confiance cette procédure. Ainsi, nous recommandons que les élèves effectuent des exercices pour les amener à être plus confiants lorsqu'ils paraphrasent ou citent les idées des auteurs de qui ils s'inspirent.

Atelier 6. La construction d'une bibliographie, sujet de l'atelier 6, n'a pas permis aux élèves de faire un apprentissage ou encore de développer leur capacité d'en parler de façon significative. La construction d'une bibliographie est un sujet assez ardu et l'identification des composantes d'une référence occasionne des difficultés pour plusieurs élèves (Mittermeyer et Quirion, 2003). La construction de la bibliographie est complexe pour les élèves du secondaire et du postsecondaire, puisqu'il existe de nombreux modèles (Kargbo, 2010) et que les élèves sont peu formés à la construction de bibliographie (Kargbo, 2010). Il est aussi possible que l'intérêt des élèves n'était pas très élevé pour cet atelier. En effet, la pertinence et l'utilité de cet atelier ont été remises en question après que les élèves aient appris de leurs enseignants que la construction d'une bibliographie n'était pas exigée à l'examen final du Ministère. Ainsi, nous recommandons que les enseignants des écoles secondaires forment leurs élèves à la construction de bibliographie à l'aide de logiciels afin de faciliter et d'uniformiser les références fournies.

Conclusion

Cette recherche exploratoire a donné un aperçu de ce que connaissent les élèves du secondaire quant aux stratégies de créacollage numérique. Cependant, les résultats ne peuvent évidemment pas être généralisés, car le nombre de participants était trop restreint

et certaines données n'ont malheureusement pas pu être recueillies. De plus, les ateliers ont été offerts pendant une courte durée de temps et il est impossible de savoir si les ateliers permettent des apprentissages durables et transférables. Néanmoins, la recherche a permis de démontrer l'importance de l'enseignement des stratégies de créacollage à des élèves de secondaire et offre des recommandations pour mettre en pratique cet enseignement. Enfin, les résultats ont permis de combler un vide scientifique sur les opinions et les connaissances des élèves quant aux stratégies de créacollage numérique.

Les résultats de la présente étude démontrent clairement que les stratégies de créacollage sont méconnues des élèves, alors que ces derniers doivent pourtant souvent faire des recherches d'information pour rédiger leurs travaux scolaires. Ils jugent positivement leurs compétences informationnelles, bien qu'ils ne préparent pas leur recherche d'information en dressant un plan de leur travail, et qu'ils ont de la difficulté à évaluer leurs sources; deux stratégies de créacollage qui amélioreraient leurs capacités à faire de la recherche sur le web et permettraient de maximiser les résultats de leurs recherches.

Pour ce qui est de la prise de notes pendant la recherche d'information, les élèves n'y ont tout simplement pas recours. L'utilisation de la citation et de la paraphrase est plus présente chez les élèves bien que ceux-ci aient indiqué en avoir appris lors de l'atelier à ce sujet et qu'ils ne semblent pas toujours avoir confiance en leur utilisation de ces deux stratégies de créacollage. Finalement, la préparation d'une bibliographie les laisse confus quant à sa construction et indifférents quant à son importance.

Deux constats importants ressortent de l'analyse des questionnaires. Le premier : si les élèves connaissaient mieux les stratégies de créacollage numérique et comment bien les utiliser, il y aurait possiblement beaucoup moins de plagiat dans leurs travaux scolaires. En effet, avoir recours de façon efficace à des stratégies de créacollage leur permettrait de mieux chercher et évaluer l'information, de prendre des notes afin de mieux intégrer, en citant ou en paraphrasant ce qu'ils ont trouvé et choisi comme information dans leurs travaux, et comme dernière étape, faire référence aux propos des auteurs. Utiliser ces stratégies deviendrait une habitude de travail et permettrait alors de diminuer les cas de plagiat « involontaire » par manque de connaissance.

Ce qui nous amène au deuxième constat. Il faut absolument former les élèves dans nos écoles secondaires aux diverses stratégies de créacollage numérique. Enseigner les stratégies de créacollage numérique, c'est non seulement enseigner aux élèves comment éviter le plagiat et leur donner les outils pour se protéger de plagiat involontaire, mais

beaucoup plus que cela, si les élèves apprennent à utiliser les stratégies de créacollage, ils deviendront davantage compétents à rédiger, à exploiter l'information, à construire du sens, à exercer leur jugement critique, à se donner des méthodes de travail efficace, à exploiter les technologies de l'information et de la communication et à communiquer de façon appropriée par écrit. Par la suite, ces compétences, tirées du programme du secondaire au Québec, pourront être utilisées dans d'autres situations d'apprentissage. Bref, les stratégies de créacollage numérique gagnent à être explicitement enseignées aux élèves, et c'est la responsabilité de tous les enseignants de faire en sorte que l'utilisation de stratégies de créacollage numérique deviennent une seconde nature pour leurs élèves, afin qu'ils prennent de bonnes habitudes de rédaction qui les suivront ensuite au collégial, à l'université, ainsi que dans leur carrière ou vie professionnelle.

Références

- Allan, G., Callaghan, L., Connors, M., Joyce, D., & Rees, M. (2005, avril). *Some Australasian perspectives on academic integrity in the Internet age*. Communication présentée à EDUCAUSE, Auckland, Nouvelle-Zélande.
- Austin, M. J., & Brown, L. D. (1999). Internet plagiarism: Developing strategies to curb student academic dishonesty. *The Internet and Higher Education*, 2(1), 21–33.
- Baruchson-Arbib, S., & Yaari, E. (2004). Printed versus Internet plagiarism: A study of students' perception. *International Journal of Information Ethics*, 1, 1–7.
- Beaufils, A., & Blondel, F.-M. (2001). Les pratiques de recherche d'informations sur Internet. *Les dossiers de l'ingénierie éducative : Les TPE*, 34(février), 31–35.
- Bernet, E., & Karsenti, T. (2013). Modes d'intégration et usages des TIC au troisième cycle du primaire : une étude multicas. *Éducation et francophonie*, 41(1), 45–69.
- Brown, J. S. (2000). Growing up digital: How the web changes work, education and the ways people learn. *Change*, 32(2), 10–20.
- Carrington, V., & Marsh, J. (2008). Forms of literacy. *Beyond Current Horizons*: UK Department for Children, Schools and Families.
- Desbiens, J.-F., Cardin, J.-F., & Martin, D. (2004). *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie?* Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Dhillon, M. (2007). Online Information Seeking and Higher Education Students. Dans M. Chelton et C. Cool (dir.), *Youth Information-seeking behavior II: Context, Theories, Models and Issues*. Toronto, ON: Scarecrow Press.
- Diseth, A., Pallesen, S., Brunborg, G. S., & Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: The role of course experience, effort, motives and learning strategies. *Higher Education*, 59(3), 335–352. doi: 10.1007/s10734-009-9251-8
- Fournier, H., & Loiselle, J. (2009). Les stratégies de recherche et de traitement de l'information des futurs enseignants dans des environnements informatiques.

- Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 6(1), 19–29.
doi: 10.7202/039178ar
- Galloway, M. K. (2012). Cheating in advantaged high schools: Prevalence, justifications, and possibilities for change. *Ethics & Behavior*, 22(5), 378–399. doi: 10.1080/10508422.2012.679143
- Gibbons, S. (2007). *The academic library and the net gen student*. Chicago, IL: American Library Association.
- Gullifer, J., & Tyson, G. A. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: A focus group study. *Studies in Higher Education*, 35(4), 463–481. doi: 10.1080/03075070903096508
- Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788–806.
- Ison, D. C. (2015). The influence of the Internet on plagiarism among doctoral dissertations: An empirical study. *Journal of Academic Ethics*, 13(2), 151–166.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robinson, A. J. (2006). Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century. Repéré à : https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf
- Jukes, I. (2008). Understanding digital kids: Teaching & learning in the new digital landscape. Repéré à : <https://edorigami.wikispaces.com/file/view/Jukes+-+Understanding+Digital+Kids.pdf>
- Kakkonen, T., & Mozgovoy, M. (2010). Hermetic and web plagiarism detection systems for student essay – an evaluation of the state-of-the-art. *Journal of Educational Computing Research*, 42(2), 135–159. doi: 10.2190/EC.42.2.a
- Kargbo, J. A. (2010). Undergraduate students' problems with citing references. *The Reference Librarian*, 51(3), 222–236. doi: 10.1080/02763871003769673
- Karsenti, T. (2007). *Comment s'articulent les facteurs qui influencent leur utilisation? Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles, BE : De Boeck.

- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 94–122. doi: 10.7202/1015061ar
- Kennedy, G. E., & Judd, T. S. (2011). Beyond Google and the « satisficing » searching of digital natives. Dans M. Thomas (dir.), *Deconstructing digital natives. Young people, technology and the new literacies*. Oxon, Angleterre : Routledge.
- Klausman, J. (1999). Teaching about plagiarism in the age of the Internet. *Teaching English in the Two-year College*, 27(2), 209–212.
- Langevin, L., & Gagnon, C. (2005). *La formation des formateurs aux compétences informationnelles. Rapport de recherche dans le cadre du projet sur les compétences informationnelles de l'UQ*. Québec, QC : Réseau de l'Université du Québec.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies : everyday practices and classroom learning* (2e éd.). Maidenhead, Angleterre : Open University Press.
- Lathrop, A., & Foss, K. (2005). Guiding students from cheating and plagiarism to honesty and integrity : Strategies for change. Wesport, US : Libraries Unlimited.
- Loiselle, J., Lefebvre, S., Fournier, H., Harvey, S., & Perrault, F. (2006). Les TIC et le futur enseignant. Comment utiliser les technologies dans le contexte de la réforme. Dans J. Loiselle, N. Rousseau et L. Lafortune (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (p. 71–85). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ma, H., Wan, G., & Lu, E.Y. (2008). Digital cheating and plagiarism in schools. *Theory into Practice*, 47(3), 197–203. doi: 10.1080/00405840802153809
- McGowan, S., & Lightbody, M. (2008). Enhancing students' understanding of plagiarism within a discipline context. *Accounting Education*, 17(3), 273–290. doi: 10.1080/09639280701612168
- MELS. (2006). *Français, langue d'enseignement. Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Mittermeyer, D., & Quirion, D. (2003). *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises*. Québec, QC : CREPUQ.
- Owunwanne, D., Rustagi, N., & Dada, R. (2010). Students' perceptions of cheating and plagiarism in higher institutions. *Journal of College Teaching et Learning*, 7(11), 59–68.
- Paré, G. (2002). La génération Internet : un nouveau profil d'employés. *Gestion*, 27(2), 47–53. doi: 10.3917/riges.272.0047
- Park, C. (2003). In other (people's) words : plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471–488.
- Prensky, M. (2006). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8–13.
- Price, M. (2002). Beyond « Gotcha! » : situating plagiarism in policy and pedagogy. *College Composition and Communication*, 54(1), 88–115.
- Réseau Éducation-Médias. (2005). Jeunes Canadiens dans un monde branché - Phase II : Sondage des élèves. Repéré à : <http://habilomedias.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/JCMBII-sondage-eleves.pdf>
- Réseau Éducation-Médias. (2010). La littératie numérique au Canada : de l'inclusion à la transformation. Mémoire présenté dans le cadre de la consultation – Stratégie sur l'économie numérique du Canada. Repéré à : <http://habilomedias.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/MemoireLitteratieNumerique.pdf>
- Roy, R. (2009). Enquête génération C - CEFRIO 2009. Les utilisateurs 12–24 ans : utilisateurs extrêmes d'Internet et des TI. *Réseau CEFRIO*, 7(1), 3–5.
- Ryberg, T., & Dirckinck-Holmfeld, L. (2008). Power users and patchworking – An analytical approach to critical studies of young people's learning with digital media. *Educational Media International*, 45(3), 143–156.
- Scanlon, P. M. (2003). Student online plagiarism : How do we respond? *College Teaching*, 51(4), 161–165.
- Serres, A. (2005). Évaluation de l'information sur Internet. Le défi de la formation. *BBF*, 50(6), 38–44. doi: 10.1080/09523980802283608

- Shei, C. (2005). Plagiarism, chinese learners and western convention. *Taiwan Journal of TESOL*, 2(1), 97–113.
- Stamatatos, E. (2001). Plagiarism detection using stopword n-grams. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(12), 2512–2527.
- Vanhull, S., & Deum, M. (2006). L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle. *Langage et pratiques*, 37, 6–19.
- Walker, J. (2010). Measuring plagiarism : researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education*, 35(1), 41–59. doi: 10.1080/03075070902912994
- Weis, J. (2004). Contemporary literacy skills. *Knowledge Quest*, 32(4), 12–15.
- Zimitat, C. (2008). A student perspective of plagiarism. Dans T. S. Roberts (dir.), *Student plagiarism in an online world problems and solutions* (p. 10–22). Hershey, PA : Information science reference.