

## **POUR ALLER PLUS LOIN QUE LE COPIER-COLLER, ENSEIGNONS À NOS ÉTUDIANTS À CRÉACOLLER !**

Martine Peters  
Directrice du Partenariat universitaire  
sur la prévention du plagiat (PUPP)  
Université du Québec en Outaouais

L'arrivée de la technologie dans notre système universitaire a bouleversé l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (Burnett & Merchant, 2015 ; Doyle-Jones, 2019 ; Merchant, 2007, 2008). Les logiciels de traitement de texte (Velay, 2018) et les correcticiels sont maintenant monnaie courante dans les classes du primaire à l'université (Goldman & Martin, 2016) et ceux-ci facilitent grandement le côté technique (Paré & Paré, 2010) de la rédaction des travaux par les jeunes (Graham & Harris, 2016). Quant aux idées, nécessaires pour rédiger, le web s'avère une source d'informations quasi infinie pour les étudiants. Cependant, l'utilisation des dites informations apporte son lot de difficultés pour les jeunes : entre autres, comment aller plus loin que le copier-coller ? Comment trouver l'information appropriée et fiable ? Comment bien l'intégrer dans un texte cohérent et surtout, comment bien la référencer pour ne pas être accusé de plagiat ? Plusieurs étudiants universitaires signifient clairement qu'ils ont besoin de formation pour développer davantage leurs compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire afin d'éviter de plagier dans leurs travaux

(Cadieux, Peters, & Beauchemin-Roy, 2019 ; Holt, 2012 ; Peters, Vincent, Gervais, Morin, & Pouliot, 2019).

Depuis plusieurs années, le Groupe de recherche sur l'intégrité académique<sup>1</sup> (GRIA) oriente ses recherches sur la prévention du plagiat. Plusieurs collectes de données auprès d'étudiants et de professeurs, du secondaire, du cégep<sup>2</sup> et de l'université mènent à certains constats. Premièrement, selon les entrevues faites par le GRIA avec des étudiants, ceux-ci ont besoin d'être formés pour s'éloigner du copier-coller sans citer pour ainsi prévenir le plagiat (Cadieux *et al.*, 2019 ; Peters, Vincent, Fontaine, & Fiset-Vincent, 2018 ; Pouliot, Peters, & Gervais, 2018). Deuxièmement, les données du GRIA indiquent que les professeurs se sentent impuissants devant ce fléau et ont besoin d'être formés pour pouvoir agir (Peters, Boies, & Morin, 2019). Finalement, les chercheurs du GRIA croient que le milieu universitaire doit changer sa vision quant au problème du plagiat, orientant davantage ses efforts dans la prévention que dans la punition. Plusieurs recherches confirment que sanctionner le plagiat ne donne que peu de résultats (Carroll, 2008 ; Griffith, 2013 ; Leung & Cheng, 2017 ; Newman, 2020), il est temps de faire autrement.

## **FORMER AUX STRATÉGIES DE CRÉACOLLAGE NUMÉRIQUE POUR RÉDUIRE LE PLAGIAT**

Les membres du GRIA croient qu'il est possible de prévenir plusieurs cas de plagiat dans la rédaction de travaux universitaires par une approche pédagogique visant l'apprentissage de stratégies de créacollage numérique utilisées dans la mobilisation des compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire. Ces compétences ne connaissent pas de frontières disciplinaires (Song-Turner, 2008), car toutes les disciplines exigent la réalisation de productions écrites et, de même que les stratégies de créacollage numérique, sont donc qualifiées de transversales.

Commençons par une courte définition de ces stratégies et des compétences qui les mobilisent.

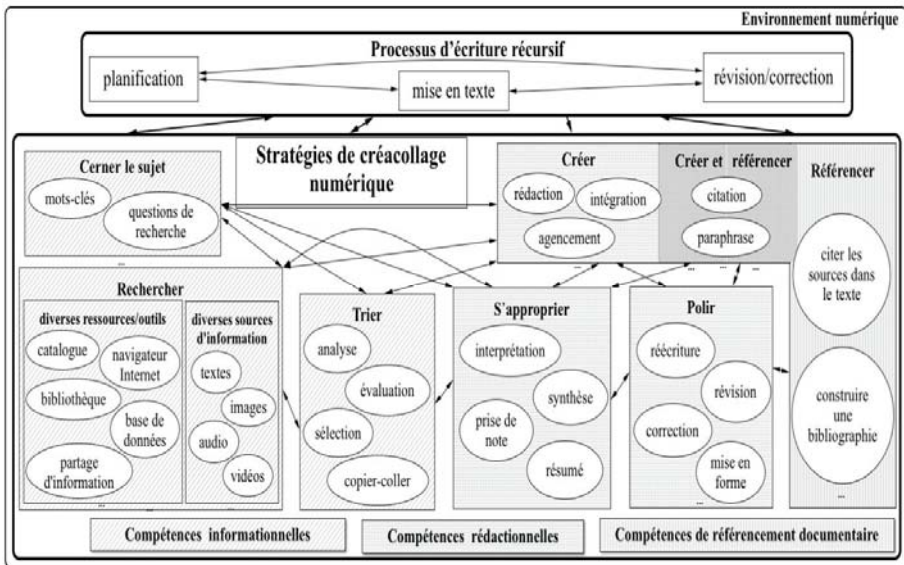
- 
1. Pour plus d'information sur le GRIA, vous pouvez consulter le site web suivant : <http://w4.uqo.ca/mpeters/>
  2. Au Québec, le cégep est un collège d'enseignement général et professionnel. Après les cinq années d'école secondaire, les étudiants doivent faire deux années de scolarité au cégep avant de pouvoir commencer l'université. Certains choisiront de faire un programme de trois années qui mène directement au marché du travail (soins infirmiers, design intérieur, éducation à l'enfance, etc.).

## Stratégies de créacollage numérique

Les stratégies de créacollage numérique sont utilisées dans la rédaction de travaux à partir de sources (Howard, Serviss, & Rodrigue, 2010). Il y a une trentaine d'années, Howard (1999) a expliqué que les étudiants qui assemblent ou copient-collent divers bouts de texte ou de phrases font du « patchwriting » (mot fabriqué à partir de patchwork, cette technique d'assemblage de carrés de tissus), ce que certains chercheurs ont qualifié d'écriture de novices ou d'étudiants de langue seconde (Cumming *et al.*, 2018 ; Shi, 2010). D'autres auteurs ont fait valoir que des scripteurs d'expérience se servent également de cette méthode, mais de façon plus cohérente, plus originale (Howard & Jamieson, 2019 ; Pecorari, 2016).

Selon Johnson-Eilola and Selber (2007), les professeurs devraient délaissier le critère de l'originalité, un concept subjectif, flou et culturellement variable (Hyland, 2015), et exiger plutôt des travaux rédigés à partir de sources qui seraient cohérentes, avec un argumentaire bien construit, ce qui rendrait le plagiat moins tentant pour les étudiants. Par conséquent, la rédaction à partir de sources, des copier-coller, avec références à l'appui, serait une pratique acceptable, « une forme valable et valorisée d'écriture des étudiants – et de l'écriture en général » (Johnson-Eilola & Selber, 2007, traduction libre, p. 376).

Peters (2015) suggère que le patchwriting est limité comme analogie, car la courtepoinette ne se sert que d'un seul type de matériel, le tissu. C'est donc dire que les textes écrits avec cette technique ne contiendraient que du texte. Or, avec le numérique, les étudiants ont accès à plusieurs types d'information pour rédiger leurs travaux : par exemple, la vidéo, l'audio, les images et évidemment le texte. C'est pourquoi Peters (Peters, 2015 ; Peters & Frankoff, 2014 ; Peters *et al.*, 2018) propose d'élargir à du créacollage (*scrapbooking*), où les étudiants auront recours à divers types d'information pour écrire leurs travaux.



**Figure 1 : Représentation visuelle des stratégies de créacollage numérique (Peters & Cadieux, 2019)**

Les stratégies de créacollage numérique sont un type de stratégies d'apprentissage, des actions cognitives de traitement et d'exécution (Bégin, 2008) qui sont utilisées par les étudiants dans la mise en place des trois compétences identifiées dans la figure 1. Ainsi, lors de la rédaction d'un travail, les étudiants mobilisent leurs compétences informationnelles et leurs stratégies de créacollage numérique pour trouver, avec divers outils, diverses sources d'information sur le web, pour évaluer celle-ci et pour ensuite choisir celle qui est la plus pertinente pour leur travail. Lors du tri de l'information, nombreux sont les étudiants qui copieront-colleront l'information trouvée directement dans leur document. Ensuite, en combinant leurs compétences rédactionnelles et leurs stratégies, les étudiants prendront des notes, feront des résumés sur l'information colligée, rédigeront un texte en y intégrant leurs sources avec la citation et la paraphrase. Ils corrigeront, réviseront leur texte dans un travail de réécriture et feront la mise en page de leur document. Les compétences de référencement documentaire et leurs stratégies de créacollage numérique serviront à référencer leurs sources, dans le texte et dans la bibliographie.

Évidemment, ceci est un scénario idéal et il variera selon les compétences, les stratégies, les connaissances et l'expérience de chaque étudiant. Les stratégies de créacollage numérique servent donc à construire un texte qui évolue au fur et à mesure de la rédaction (Ryberg, 2007), qui est beaucoup plus qu'un simple copier-coller (Jones, 2008 ; Jukes, 2008). Voilà pourquoi il est impératif de former nos étudiants aux trois types de compétences (Abasi, Akbari, & Graves, 2006 ;

Adam, 2016 ; Serres, 2012 ; Steeves, 2014), ainsi qu'aux stratégies de créacollage numérique (Peters, Vincent *et al.*, 2019 ; Vincent, Peters, Fontaine, & Boies, 2018), afin d'améliorer les compétences des étudiants et par conséquent leurs travaux (Newton, 2016 ; Nicolas, 2012), mais également de réduire le risque du plagiat non intentionnel (Bergadaà & Peters, 2021).

Malheureusement, peu de professeurs se sentent outillés pour prévenir le plagiat chez leurs étudiants (Schwabl, Rossiter, & Abbott, 2013), ce qui aboutit à un manque de formation pour les étudiants en lien avec leurs compétences à prévenir le plagiat (Annane & Annane, 2012). Il est donc important de se pencher sur la question de l'offre de formation proposée aux étudiants en matière de prévention du plagiat.

## **Objectif du projet**

Ainsi notre projet avait pour objectif de déterminer quelles sont les pratiques déclarées des professeurs et des chargés de cours pour l'enseignement des compétences et des stratégies de leurs étudiants pour les amener à aller plus loin que le simple copier-coller, pour réellement faire du créacollage. Dans le cadre de cet article, faute de place, nous présenterons uniquement les pratiques déclarées en lien avec l'enseignement des compétences informationnelles.

## **MÉTHODOLOGIE**

Dans le cadre de notre projet de recherche sur les stratégies de créacollage numérique (projet financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, 2016-2019), 362 participants ont rempli un questionnaire en ligne. Sur les 362 participants, 203 répondants ont soumis une réponse à une question ouverte sur leurs pratiques d'enseignement des compétences et des stratégies de créacollage de leurs étudiants. Les participants étaient des professeurs et des chargés de cours de six universités québécoises, de 28 à 71 ans. Près d'un tiers des participants étaient des hommes (31%), 24% étaient des femmes et 43% des participants n'ont pas précisé leur genre.

Le questionnaire était composé de 63 questions qui portaient sur l'enseignement des compétences informationnelles, rédactionnelles, de référencement documentaire, de la prévention du plagiat, et finalement une section comprenant des questions sociodémographiques. La grande majorité des questions nécessitait une réponse sur une échelle de Likert, mais quelques questions ouvertes étaient également incluses.

Ainsi la question 31, en lien avec le développement des compétences informationnelles, a été posée :

Dans un contexte de grande disponibilité d'information en ligne, quelles sont les pratiques gagnantes que vous mettez en place pour

obtenir des travaux bien rédigés et créatifs de vos étudiants de premier cycle ?

Lors de l'analyse de contenu des réponses, les réponses ont d'abord été classées selon l'un des 24 codes qui ont émergé des données. Un code « varia » a regroupé les six codes qui n'ont été mentionnés qu'une seule fois et qui ne pouvaient être classés avec les 24 codes émergents.

Certains participants ont choisi d'offrir plus d'une « pratique gagnante » dans leur réponse à la question. Ainsi, comme présenté au tableau 1, la majorité des participants n'a offert qu'une seule « pratique gagnante », mais plusieurs ont offert deux et trois « pratiques gagnantes ». Au total, 293 « pratiques gagnantes » ont été répertoriées sous 24 codes.

Énoncés	Nombre de participants
1 « pratique gagnante »	203
2 « pratiques gagnantes »	67
3 « pratiques gagnantes »	18
4 « pratiques gagnantes »	3
5 « pratiques gagnantes »	1
6 « pratiques gagnantes »	1
Nombre total de « pratiques gagnantes »	293

**Tableau 1 : Nombre de codes et de répondants**

Les résultats suivants proviennent de l'analyse de contenu de ces réponses.

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats sont présentés en fonction de sept grands thèmes qui ont été identifiés dans les énoncés des participants. Les thématiques sont en ordre de la plus fréquente à la moins présente dans les propos des participants. Certaines « pratiques gagnantes » suggérées par les participants sont décrites.

### 1. Rôles de passeur d'intégrité

La thématique la plus fréquente est celle qui est en lien avec le rôle que les professeurs annoncent qu'ils adoptent dans l'enseignement des compétences informationnelles. Les sept rôles du continuum de Peters, Boies *et al.* (2019) ont été utilisés comme codes. À un bout du continuum se

trouve le « professeur détaché »<sup>3</sup> qui croit que l'enseignement de l'intégrité, de la prévention du plagiat n'est pas sa responsabilité tandis qu'à l'autre bout se situe le passeur d'intégrité qui enseigne systématiquement une ou des compétences ou stratégies à ses étudiants afin qu'ils puissent rédiger avec intégrité leurs travaux. Ces rôles peuvent varier en fonction des compétences ou stratégies enseignées.



**Figure 2 : Sept profils de l'enseignant comme passeur d'intégrité (Peters, Boies et al., 2019)**

Dans le cas des participants à cette étude, 33% des énoncés des participants portaient sur les trois rôles qui se retrouvent au bout du continuum où il n'y a que très peu ou pas d'enseignement sur l'intégrité. Pour la question ouverte analysée, 66 passages rejoignent les trois rôles à gauche du continuum. Ainsi, pour obtenir des travaux bien rédigés et créatifs des étudiants de premier cycle, 33% des répondants n'adoptent pas ou peu de pratiques d'enseignement explicites de l'intégrité académique. Le tableau suivant regroupe les énoncés selon les trois rôles.

Rôle	Définition du rôle	N	%
Professeur détaché	Il dit n'assumer aucune responsabilité pour l'enseignement de l'intégrité académique et des compétences et connaissances associées.	40	20%
Professeur délégateur	Il affirme que l'enseignement de l'intégrité académique et des compétences associées doivent être exercés dans le cadre d'un autre cours dans le programme.	8	4%
Professeur référent	Il dit fournir des informations variées ou envoie les étudiants consulter quelqu'un d'autre pour une formation.	18	9%
Total		66	33%

**Tableau 2 : Rôles de passeur d'intégrité**

Pour le rôle de professeur détaché, les répondants ont fourni des justifications variées telles que : « s'applique peu à ce que j'ai à enseigner » ou encore « Ce n'est pas à moi de leur montrer cet aspect ». Plusieurs

3. Les sept rôles sont tirés d'une analyse qualitative faite à partir de 49 entrevues de professeurs et chargés de cours universitaire.

professeurs ont indiqué qu'ils manquaient de formation pour enseigner avec intégrité : « Je n'ai pas été formée à de telles pratiques malheureusement ».

Le professeur délégué est celui qui se décharge de la responsabilité de la formation de la prévention du plagiat en précisant que cet enseignement se fait dans un autre cours ou avant l'entrée à l'université. Un participant note que « ces notions devraient être maîtrisées avant l'université » tandis qu'un autre mentionne que « les étudiants doivent avoir appris les bases au cégep. Il est tard pour commencer (souvent à zéro) rendus à l'université ».

Un autre participant indique :

Les cours que j'enseigne au premier cycle sont des cours de troisième année (dernière année du baccalauréat). Je m'attends donc à ce que mes étudiants aient développé de bonnes habitudes de travail par ce temps. Je passe très peu de temps sur les stratégies de rédaction de travaux.

Le rôle de professeur délégué est celui qui est le moins choisi par les participants. Le rôle de professeur référent est plus fréquent, un participant mentionne qu'il « recommande aux étudiants d'aller rencontrer la bibliothécaire (personne responsable des ressources informationnelles) ». Nombreux sont les participants qui proposent aux étudiants de consulter des sites web, des guides de rédaction ou de présentation des travaux ou encore suggèrent des outils de correction ou de révision. Beaucoup de professeurs soulignent qu'ils déposent de l'information sur le site Moodle du cours.

Les résultats sur les rôles des professeurs ne devraient pas surprendre, car comme l'explique Bury (2011), nombreux sont les professeurs qui croient que l'enseignement de l'intégrité académique devrait se faire à l'extérieur des heures de classe. Le manque d'intérêt, de temps (Bury, 2016 ; Thomas & De Bruin, 2012), de formation (MacLeod & Eaton, 2020), et le fait que les compétences liées à la prévention du plagiat sont transversales et non disciplinaires ne sont que quatre raisons pour lesquelles les professeurs ne font pas de prévention en matière de plagiat.

## **2. « Pratique gagnante » : l'enseignement du processus d'écriture**

L'enseignement du processus d'écriture est nommé comme une « pratique gagnante » pour prévenir le plagiat par 23% des répondants. Selon le modèle psychocognitif de Hayes and Flower (1980) le processus d'écriture est divisé en trois grandes étapes : la planification, la mise en texte et la révision/correction. Comme l'indique le tableau 3, nos participants semblent délaissier l'enseignement de la planification (3%) et de la rédaction (5%) au profit de l'enseignement de la révision et la correction du texte (15%).



<b>Codes</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Planification	6	3%
Rédaction	11	5%
Révision/correction	32	15%

**Tableau 3 : Regroupement de codes selon le processus d'écriture**

Cette importance accordée à la révision et la correction pourrait s'expliquer par la facilité de commenter et modifier les textes avec la technologie (Kim, 2020). De plus, il est fort probable que peu d'enseignants évaluent la planification et la mise en texte des travaux à l'université puisque l'importance est mise sur le produit et non le processus.

Vu la prédominance de la révision et de la correction dans les énoncés, ce code a été détaillé pour obtenir une description plus précise des pratiques proposées par les participants.

<b>Révision/correction</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Révision/correction par les pairs	5	2%
Révision/correction par le prof (sommativ)	10	5%
Révision/correction formative	11	5%
Correction formative avec le service de français	1	0%
Correction grammaticale (sommativ)	5	2%

**Tableau 4 : Second niveau des codes pour la révision/correction**

Au tableau 4, la moitié des énoncés (révision/correction par le professeur et correction grammaticale) font référence à la rétroaction lors d'une correction sommativ. Seuls 7% des répondants annoncent se soucier de l'enseignement des compétences nécessaires à la révision et la correction d'un travail avant l'évaluation finale. Ceci s'explique probablement par le fait que la révision/correction formative est exigeante en termes d'énergie et de temps dans la tâche d'un professeur.

Trois « pratiques pédagogiques gagnantes » ressortent des propos des enseignants. Premièrement, un participant a expliqué comment il demande à ses étudiants d'écrire un travail individuel. Ensuite, il regroupe les étudiants en équipe de trois ou quatre. Ceux-ci doivent lire les travaux individuels et arriver à un consensus sur lequel est le meilleur. Les étudiants doivent donc discuter des critères d'un bon texte. Ensuite, les étudiants peuvent améliorer le texte et le soumettre pour qu'il soit évalué par le professeur. Par cette activité d'enseignement, les étudiants exercent et discutent, individuellement et en équipe, les processus de mise en texte, de révision/correction et d'évaluation d'un travail.

La deuxième « pratique pédagogique gagnante » consiste à permettre aux étudiants qui sont en début de parcours, par exemple les étudiants des première et deuxième années, de soumettre leur document pour une évaluation formative avant l'évaluation sommativ. Cette pratique offre aux étudiants

une rétroaction sur leur travail qui leur permet de le peaufiner et ainsi d'améliorer leurs compétences.

Finalement, dans la même veine que la pratique pédagogique précédente, un participant a mentionné qu'il permet aux étudiants ayant obtenu une note faible lors de l'évaluation de resoumettre leur production après l'avoir retravaillée. Selon ce participant, c'est encourageant pour les étudiants de savoir, grâce aux commentaires, comment améliorer leur texte pour obtenir une meilleure note.

### **3. « Pratique gagnante » : l'enseignement des compétences informationnelles**

En ce qui concerne les compétences informationnelles, 13% des énoncés des répondants (N=26) portent sur l'importance du web dans la rédaction universitaire. Plusieurs énoncés démontrent une préoccupation pour la recherche d'information afin que les étudiants se servent de sources de qualité, fiables et pertinentes. Plusieurs recherches (Angell & Kose, 2015 ; Gross & Latham, 2012 ; Marksbury & Higgins, 2020) signalent que les étudiants surestiment leurs compétences en recherche d'information et qu'ils ont tendance à choisir l'information qui est la plus facilement accessible, mais pas nécessairement la plus pertinente (Biddix, Chung, & Park, 2011). C'est pourquoi, selon Donham (2014), plusieurs professeurs explicitent les consignes des travaux en fonction du type de sources à trouver : dans les bases de données de la bibliothèque, des articles évalués par les pairs, ou encore donnent des critères très spécifiques pour le choix de sources, etc.

Une « pratique pédagogique gagnante » qui est nommée par un participant est la présélection des informations par l'enseignant pour la rédaction des travaux. Ceci permet possiblement d'éviter que les étudiants se découragent à chercher des informations pertinentes sur le web. Cet enseignement semble particulièrement adapté pour des étudiants qui débutent leurs études universitaires car plusieurs participants le mentionnent en lien avec le premier cycle universitaire.

Un autre participant a expliqué qu'il enseigne à ses étudiants comment comparer ce qu'ils lisent dans diverses sources d'information. « Je leur explique comment repérer certains indices de qualité des informations trouvées en ligne ». Cette pratique permet au professeur d'enseigner aux étudiants les critères d'évaluation nécessaire pour trouver des sources crédibles et pertinentes (McGeough & Rudick, 2018). Les étudiants ont besoin d'apprendre ce que sont des informations de qualité (Wojahn *et al.*, 2015).

#### **4. « Pratique gagnante » : la modélisation**

Une autre pratique mentionnée fréquemment par les participants est la modélisation (12%, N=14). Il est question de deux différentes pratiques pédagogiques de modélisation pour les étudiants. Premièrement, nombreux sont les professeurs qui disent fournir des modèles, des gabarits pour préparer les travaux. Selon eux, cette pratique est utile pour les étudiants afin qu'ils puissent créer des travaux qui respectent les critères de leur professeur. Un participant qui enseigne le droit explique qu'il « fournit des modèles pour préparer des travaux, comment faire un résumé, comment baliser une cause, les argumentaires ». Un participant souligne la nécessité de guider les étudiants en leur « donnant des exemples de textes ou autres documents "modèles" et des contrexemples (que j'ai moi-même rédigés ou créés pour la pratique en classe) ». Cette pratique de modélisation doit être déployée avec précaution, puisqu'un exemple d'un modèle ou de consignes trop précises pourrait brimer la créativité des étudiants (O'Hara & Sternberg, 2001), ceux-ci se croyant obligés de suivre le modèle fourni.

La deuxième pratique de modélisation consiste à faire « une démonstration personnelle de ce qui est attendu ». Un participant détaille « comment je fonctionne pour le faire. Je leur donne des idées de méthodes de travail en équipe (comment partager l'information et s'organiser) ». La modélisation est reconnue comme étant une technique qui permet aux étudiants de visualiser la tâche à accomplir (Dennen, 2013) et à mieux comprendre comment s'y prendre (Daluba, 2013).

#### **5. « Pratique gagnante » : consignes, attentes et critères d'évaluation précis**

Selon 12% des répondants, pour obtenir des travaux de qualité, il est nécessaire de fournir des critères d'évaluation précis qui guident le cadre de rédaction. Trop souvent, les étudiants ne comprennent pas les consignes données par leurs enseignants (Soiferman, 2018). Nos participants disent proposer des documents explicatifs très structurés et organisés afin de s'assurer que les étudiants puissent répondre aux exigences du travail. Un participant explique bien comment il réussit à former les étudiants avec des consignes précises.

J'offre une description détaillée de mes attentes quant aux travaux à rédiger et je demande trois fois le même type de travail (avec une pondération croissante entre le premier et le troisième travail) afin de les aider à revoir leur travail et leurs approches à la rédaction d'un travail.

Un autre participant dit fournir « des critères d'évaluation précis qui guident le cadre de rédaction ». Adsanatham (2012) suggère d'ailleurs que les

critères d'évaluation devraient être remis aux étudiants au même moment que les consignes du travail sont présentées et peuvent même être rédigés en collaboration avec les étudiants. Avoir recours à cette pratique permet aux étudiants de bien comprendre les consignes et les critères d'évaluation du travail et ainsi, possiblement diminuer leur anxiété. Par conséquent, les travaux risquent de répondre davantage aux exigences du professeur.

## 6. « Pratique gagnante » : le type de travail exigé

Selon 11% des participants, bien choisir le type de travail exigé est une « pratique gagnante » pour l'obtention de textes de qualité et créatifs. Certains professeurs indiquent qu'ils renouvèlent les travaux chaque session (1%) ce qui fait en sorte que les étudiants doivent rédiger leurs propres travaux. « Le mandat de production est chaque fois nouveau et unique à la session de mise en œuvre ». Les professeurs qui demandent les mêmes travaux, session après session, encouragent les étudiants à réutiliser ou acheter des travaux des années précédentes (McCord, 2008).

Les autres répondants (10%) choisissent des travaux plus pratiques, moins théoriques ou encore proposent des travaux qui exigent de la réflexion et donc sont moins dépendants des sources. Howard and Davies (2009) indiquent que ce type de travaux peuvent diminuer l'utilisation inappropriée de sources.

Codes	N	%
Nouveau travail chaque session	2	1%
Travail plus pratique, moins théorique	7	3%
Travail de réflexion, moins axé sur les sources	14	7%

**Tableau 5 : Regroupement de codes selon le type de travail exigé**

« J'accorde toujours beaucoup de points à la réflexion critique, personnelle et originale dans le cadre des travaux écrits : il ne s'agit pas seulement de savoir trouver la bonne information, mais de l'intégrer à une pensée personnelle ». Les travaux qui exigent une réflexion personnelle ont moins tendance à inciter au copier-coller et au plagiat (Sutherland-Smith, 2008).

## 7. « Pratique gagnante » : la prévention du plagiat

La prévention du plagiat est peu présente dans le discours des participants. Il semble que les professeurs ne font pas le lien entre le plagiat et des travaux bien rédigés et créatifs. Par contre, certains ont indiqué qu'une « pratique gagnante » pour obtenir ce type de travaux est de discuter avec les étudiants du plagiat.

Je décris les conséquences d'un plagiat en racontant des expériences vécues avec d'autres étudiants. J'explique qu'un "copier-coller" EST un plagiat s'il n'y a pas de référence ensuite et qu'ils ne peuvent plaider l'innocence dans la mesure où ils sont maîtres de la main qui contrôle la souris.

Un autre professeur dit carrément aux étudiants « de ne jamais utiliser les copier-coller ». Or, copier-coller accompagné d'une référence est parfaitement légitime. La différence entre copier-coller et copier-coller-citer doit clairement être expliquée aux étudiants. Les professeurs seraient plus efficaces s'ils enseignaient la citation et la paraphrase, ce que 2% de nos participants font.

Codes	N	%
Enseignement de la citation/paraphrase	5	2%
Discussion sur le plagiat	8	4%

**Tableau 6 : Regroupement sur la prévention du plagiat**

Selon Barry (2006), peu de professeurs universitaires enseignent aux étudiants la façon de ne pas faire un travail rempli de copier-coller. L'enseignement explicite de l'utilisation correcte de citations et de paraphrases devrait être plus fréquent (Mori, 2018). Pourtant, le développement de ces stratégies chez les étudiants pourrait leur permettre d'éviter de plagier (Serviss, 2016). Afin de rédiger un texte créatif en ayant recours aux écrits d'autres auteurs, les étudiants doivent détenir les compétences rédactionnelles et de référencement documentaire nécessaires pour bien intégrer les informations trouvées avec des paraphrases ou des citations (Cadieux *et al.*, 2019 ; Peters, Boies *et al.*, 2019 ; Peters, Vincent *et al.*, 2019).

## CONCLUSION

Les résultats de la présente recherche ont démontré que certains professeurs choisissent d'adopter un rôle passif dans la prévention du plagiat. D'autres professeurs, au contraire, enseignent des stratégies de créacollage et les compétences qui y sont associées. Ils ont recours à des « pratiques pédagogiques gagnantes » pour prévenir le plagiat chez leurs étudiants. Ces pratiques ne sont pas limitées à une discipline et peuvent donc être adaptées et enseignées à la grande majorité des étudiants. L'enseignement du processus d'écrire, des compétences informationnelles peuvent aussi bien faire partie par exemple des cours en sciences infirmières, en génie mécanique qu'en éducation. Les « pratiques gagnantes » que sont la modélisation, l'utilisation de consignes claires et de critères d'évaluation précis devraient faire partie du

bagage de tous les professeurs universitaires. Lorsque ceux-ci seront tous devenus des passeurs d'intégrité, le plagiat disparaîtra dans nos universités.

## RÉFÉRENCES

- Abasi, A. R., Akbari, N., & Graves, B. (2006). Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism : ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing, 15*(2), p. 102-117.
- Adam, L. (2016). Student perspectives on plagiarism. *Handbook of academic integrity*, p. 519-535.
- Adsanatham, C. (2012). Integrating Assessment and Instruction : Using Student-Generated Grading Criteria to Evaluate Multimodal Digital Projects. *Computers and Composition, 29*(2), p. 152-174.  
doi :10.1016/j.compcom.2012.04.002.
- Angell, K., & Kose, G. (2015). « The library catalog is definitely the best place to find article ! » Overconfidence among Undergraduate Library Users. *Partnership : The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research, 10*(2), p. 1-18.
- Annane, D., & Annane, F. (2012). Plagiats dans les facultés de médecine, et leur prévention. *La Presse Médicale, 41*(9, Part 1), p. 821-826.  
doi :<http://dx.doi.org/10.1016/j.lpm.2012.02.048>.
- Barry, E. S. (2006). Can paraphrasing practice help students define plagiarism ? *College Student Journal, 40*(2), p. 377-384. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=21375562&lang=fr&site=ehost-live>.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(1), p. 47-67.
- Bergadaà, M., & Peters, M. (2021). Le professeur : un passeur d'intégrité lors de la réalisation d'un mémoire. In M. Bergadaà & P. Peixoto (Eds.), *L'urgence de l'intégrité académique*. Coimbra : Éditions EMS Management et société, p. 403-419.
- Biddix, J. P., Chung, C. J., & Park, H. W. (2011). Convenience or credibility ? A study of college student online research behaviors. *The Internet and Higher Education, 14*(3), p. 175-182.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2015). The Challenge of 21st-Century Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 59*(3), p. 271-274.  
doi :10.1002/jaal.482.
- Bury, S. (2011). Faculty attitudes, perceptions and experiences of information literacy : a study across multiple disciplines at York University, Canada. *Journal of Information Literacy, 5*(1), p. 45-64.

- Bury, S. (2016). Learning from faculty voices on information literacy : Opportunities and challenges for undergraduate information literacy education. *Reference Services Review*, 44(3), p. 237-252.  
doi :10.1108/RSR-11-2015-0047.
- Cadieux, A., Peters, M., & Beauchemin-Roy, S. (2019). Étude de compétences de référencement documentaire d'étudiants universitaires : referencing skills of university students. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 16(2), p. 24-38.
- Carroll, J. (2008). Plagiarism as a threat to learning : An educational response. In G. Joughin (Ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*. Springer, p. 115-132.
- Cumming, A., Yang, L., Qiu, C., Zhang, L., Ji, X., Wang, J., Lai, C. (2018). Students' practices and abilities for writing from sources in English at universities in China. *Journal of Second Language Writing*, 39, p. 1-15.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.11.001>.
- Daluba, N. E. (2013). Effect of Demonstration Method of Teaching on Students' Achievement in Agricultural Science. *World Journal of Education*, 3(6), p. 1-7.
- Dennen, V. P. (2013). Cognitive apprenticeship in educational practice : Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In *Handbook of research on educational communications and technology*. Routledge, p. 804-819.
- Donham, J. (2014). College Ready – What Can We Learn from First-Year College Assignment ? An Examination of Assignments in Iowa Colleges and Universities. *School Library Research*, 17. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1022552&lang=fr&site=ehost-live>.
- Doyle-Jones, C. (2019). « Technology Brings Learning to Life » : Planning Writing Opportunities through Multimodal and Digital Resources. *Language and Literacy*, 21(2), p. 52-68.
- Goldman, Z. W., & Martin, M. M. (2016). Millennial students in the college classroom : Adjusting to academic entitlement. *Communication Education*, 65(3), p. 365-367.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2016). A path to better writing. *The Reading Teacher*, 69(4), p. 359-365.
- Griffith, J. (2013). Pedagogical over Punitive : The Academic Integrity Websites of Ontario Universities. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), p. 1-22.
- Gross, M., & Latham, D. (2012). What's skill got to do with it ? Information literacy skills and self-views of ability among first-year college students.

- Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(3), p. 574-583. doi :10.1002/asi.21681.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, p. 3-30. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Holt, E. A. (2012). Education Improves Plagiarism Detection by Biology Undergraduates. *BioScience*, 62(6), p. 585-592. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ970884&lang=fr&site=ehost-live>; <http://dx.doi.org/10.1525/bio.2012.62.6.9>
- Howard, R. M. (1999). Standing in the shadow of giants : Plagiarists, authors, collaborators : Greenwood Publishing Group.
- Howard, R. M., & Davies, L. (2009). Facing and debinking the Internet menace : Literacy instruction and plagiarism prevention. *Educational Leadership* (March). Retrieved from <https://librarybestbets.fairfield.edu/c.php?g=273100&p=1822050>.
- Howard, R. M., & Jamieson, S. (2019). Rethinking the relationship between plagiarism and academic integrity. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 16(2), p. 69-85. Retrieved from <http://www.ritpu.org:81/img/pdf/ritpu-2019-v16n2-69.pdf>.
- Howard, R. M., Serviss, T., & Rodrigue, T. K. (2010). Writing from sources, writing from sentences. *Writing and Pedagogy*, 2(2), p. 177-192.
- Hyland, K. (2015). Teaching and researching writing : Routledge.
- Johnson-Eilola, J., & Selber, S. A. (2007). Plagiarism, originality, assemblage. *Computers and Composition*, 24(4), p. 375-403.
- Jones, C. (2008). *Networked Learning – a social practice perspective*. Paper presented at the Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning.
- Jukes, I. (2007). Understanding Digital Kids : Teaching & Learning in the New Digital Landscape. Retrieved from [http://wvde.state.wv.us/principalsinstitute/institute07-08/docs\\_summer/SummerDay04\\_Jukes--NewDigitalLandscape.pdf](http://wvde.state.wv.us/principalsinstitute/institute07-08/docs_summer/SummerDay04_Jukes--NewDigitalLandscape.pdf)
- Kim, H. (2020). Profiles of undergraduate student writers : Differences in writing strategy and impacts on text quality. *Learning and Individual Differences*, 78, p. 1-12.
- Leung, C. H., & Cheng, S. C. L. (2017). An Instructional Approach to Practical Solutions for Plagiarism. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), p. 1646-1652.
- MacLeod, P. D., & Eaton, S. E. (2020). The Paradox of Faculty Attitudes toward Student Violations of Academic Integrity. *Journal of Academic Ethics*, 18, p. 347-362. doi :10.1007/s10805-020-09363-4.
- Marksbury, N., & Higgins, A. (2020). Overconfident and Underprepared : Assessment of First-Year Undergraduate Students' Information Literacy Skills. *Reading and Reading Practices*.



- McCord, A. (2008). Improving online assignments to deter plagiarism. Paper presented at the TCC.
- McGeough, R., & Rudick, C. K. (2018). « It was at the library ; therefore it must be credible » : Mapping patterns of undergraduate heuristic decision-making. *Communication Education*, 67(2), p. 165-184.
- Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41(3), p. 118-128.
- Merchant, G. (2008). Digital Writing in the Early Years. In *Handbook of research of New Literacies*. New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Mori, M. (2018). Our speech is filled with others' words : Understanding university student and instructor opinions towards paraphrasing through a Bakhtinian lens. *Ampersand*, 5, p. 45-54.  
doi :<https://doi.org/10.1016/j.amper.2018.11.002>.
- Newman, J. (2020). Academic integrity in public administration programmes : practical reflections on prevention and response. *Teaching Public Administration*, 38(1), p. 63-77.
- Newton, P. (2016). Academic Integrity : A Quantitative Study of Confidence and Understanding in Students at the Start of Their Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), p. 482-497.  
doi :<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1024199>.
- Nicolas, C. E. (2012). *Understanding students' use of sources in research writing through an epistemological lens*. Indiana University of Pennsylvania.
- O'Hara, L. A., & Sternberg, R. J. (2001). It Doesn't Hurt to Ask : Effects of Instructions to Be Creative, Practical, or Analytical on Essay-Writing Performance and Their Interaction With Students' Thinking Styles. *Creativity Research Journal*, 13(2), p. 197-210.  
doi :10.1207/S15326934CRJ1302\_7.
- Paré, L., & Paré, M. (2010). Traitement de texte : aide à l'apprentissage. *Québec français*(159), p. 56-57.
- Pecorari, D. (2016). Writing from sources, plagiarism, and textual borrowing. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston, MA : De Gruyter Mouton, p. 329-347.
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), p. 1-28. Retrieved from <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce>.
- Peters, M., Boies, T., & Morin, S. (2019). Teaching Academic Integrity in Quebec Universities : Roles Professors Adopt. *Frontiers in Education*, 4(99). doi :10.3389/educ.2019.00099.
- Peters, M., & Cadieux, A. (2019). Are Canadian professors teaching the skills and knowledge students need to prevent plagiarism ? *International Journal for Educational Integrity*, 15(1), p. 1-16. doi :10.1007/s40979-019-0047-z.

- Peters, M., & Frankoff, M. (2014). *New Literacy Practices and Plagiarism : A Study of Strategies for Digital Scrapbooking*. Texas, USA : Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO).
- Peters, M., Vincent, F., Fontaine, S., & Fiset-Vincent, C. (2018). Validation d'un questionnaire sur les stratégies de créacollage numérique d'étudiants universitaires québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(1), p. 45-60.
- Peters, M., Vincent, F., Gervais, S., Morin, S., & Pouliot, J.-P. (2019). Les stratégies de créacollage numérique et les compétences qui les mobilisent. In T. Karsenti (Ed.), *Le numérique en éducation : Pour développer des compétences*. Québec, Québec : PUQ, p. 185-206.
- Pouliot, J.-P., Peters, M., & Gervais, S. (2018). Le rôle des bibliothécaires dans le créacollage numérique des étudiants universitaires. Communication présentée au WILU 2018 – Workshop on Instruction in Library Use, Ottawa. Repéré à <http://hdl.handle.net/10393/37876>
- Ryberg, T. (2007). *Patchworking as a metaphor for learning – Understanding Youth, learning and technology*. (PhD). Aalborg University, Doctoral Dissertation, Aalborg University, The Faculty of Humanities, Department of Communication and Psychology, Aalborg, Danemark. (Repéré à [http://vbn.aau.dk/ws/files/18154524/eLL\\_Publication\\_Series\\_-\\_No\\_10.pdf](http://vbn.aau.dk/ws/files/18154524/eLL_Publication_Series_-_No_10.pdf)).
- Schwabl, K., Rossiter, M., & Abbott, M. (2013). University Students' and Instructors' Paraphrasing and Citation knowledge and Practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(3), p. 401-419.
- Serres, A. (2012). Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur Internet. Caen : C&F éditions.
- Serviss, T. (2016). Creating Faculty Development Programming to Prevent Plagiarism : Three Approaches. In Bretag T. (éds) *Handbook of Academic Integrity*. Springer Singapore, p. 551-567.
- Shi, L. (2010). Textual Appropriation and Citing Behaviors of University Undergraduates. *Applied Linguistics*, 31(1), p. 1-24. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ872596&lang=fr&site=ehost-live>; <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amm045>.
- Soiferman, L. K. (2018). Commentary on Interpreting University Instructors' Writing Prompts : How Students' Struggle with Understanding Post-Secondary Assignments. *Online Submission*.
- Song-Turner, H. (2008). Plagiarism : Academic dishonesty or "blind spot" of multicultural education ? *Australian Universities' Review*, 50(2), p. 39-50.
- Steeves, V. (2014). Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : Experts ou amateur ? Jauger les compétences en littératie numérique des jeunes Canadiens. Retrieved from Ottawa : <http://habilomedias.ca/sites/>

- default/files/pdfs/publication-report/full/JCMBIII\_Experts\_amateurs\_Rapport.pdf.
- Sutherland-Smith, W. (2008). Plagiarism, the Internet, and student learning : Improving academic integrity : Routledge.
- Thomas, A., & De Bruin, G. P. (2012). Student academic dishonesty : What do academics think and do, and what are the barriers to action ? *African Journal of Business Ethics*, 6(1), p. 13-24.
- Velay, J.-L. (2018). Manuscrite ou numérique : peut-on choisir entre différentes formes d'écriture ? *Cnesco. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts*, p. 54-60.
- Vincent, F., Peters, M., Fontaine, S., & Boies, T. (2018). Portrait des stratégies de créacollage numérique utilisées par des étudiants universitaires québécois : réflexions quant à leur incidence sur l'évaluation. Paper presented at the Actes du 30<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Esch-sur-Alzette, Luxembourg : Université du Luxembourg.
- Wojahn, P., Westbrook, T., Milloy, R., Myers, S., Moberly, M., & Ramirez, L. (2015). Understanding and using sources : student practices and perceptions. In *Information literacy : research and collaboration across disciplines* Retrieved from <http://wac.colostate.edu/books/infolit/chapter9.pdf>.