

ENQUÊTE SUR LES PRATIQUES D'ÉCRITURE NUMÉRIQUE : QUELQUES CONSTATS SUR LES HABITUDES D'EMPRUNTS DES ADOLESCENTS

Eve Gladu
Nathalie Lacelle
Université du Québec à Montréal

Nous écrivons à l'écran, nous écrivons entourés de textes déjà écrits, lus ou non, mais disponibles. Nous écrivons, capables de copier/coller tout ce qui apparaît à l'écran, tout ce qui vient compléter notre pensée, que ce soient des textes, des images ou des séquences vidéos. (Gervais, 2015, p. 202)

1. PRATIQUES D'ÉCRITURE NUMÉRIQUE : L'ÉCRITURE DE L'EMPRUNT

Écrire en contexte numérique implique, la plupart du temps, écrire en prenant appui sur diverses informations produites et diffusées par un tiers. Ces contenus textuels, visuels, sonores et multimodaux ne sont qu'à un clic de se retrouver dans une nouvelle production, sous une différente forme ou sur un autre support. Avec la très grande quantité de textes et d'informations

disponibles sur Internet, les pratiques d'écriture ont dû « s'adapter à ce nouvel environnement d'abondance » (Gervais, 2015, p. 201). Les pratiques d'écriture numérique soulèvent donc la question de l'emprunt, que le dictionnaire *Antidote* (2021) définit comme l'« imitation, [la] reproduction d'un thème, d'une idée, d'une expression, pour en tirer profit, pour son propre compte ». L'emprunt tire son étymologie du verbe *emprunter* qui, au sens figuré, signifie « prendre ailleurs et faire sien » (Le Robert, s. d.) ou « utiliser ce qui n'est pas sien » (Antidote, 2021).

En création littéraire et artistique, l'emprunt se définit comme une « réponse textuelle à une pratique culturelle, celle du remix », au cœur même de l'existence de la culture de l'écran, où le texte partage son espace avec d'autres textes, des images, des sons, des vidéos (Gervais, 2015, p. 210). Ainsi, remixer consiste à combiner et éditer un matériau existant pour en faire une création nouvelle, avec pour séquence minimale le copier-coller. Pour Merzeau (2012), le copier-coller est un acte technique, mais aussi cognitif, de collecte d'informations et d'idées qu'il faut filtrer, choisir parmi toutes celles disponibles en ligne. Ainsi, le geste de copier-coller serait au cœur du processus d'écriture numérique. Ce que Goldsmith (2011) appelle le « repurposing » témoignerait aussi d'un nouvel acte d'énonciation basé sur l'emprunt (Rinck & Mansour, 2013).

Malgré l'apparence de facilité, écrire à partir d'emprunts exige tout un apavage de compétences pour chercher l'information, l'évaluer, la sélectionner, la transformer, la réinvestir, telle quelle ou non, dans une nouvelle production, et ce, tout en respectant les règles de référencement. Remixer, assembler, copier-coller, reformuler et recontextualiser sont des compétences importantes dans un contexte où l'information foisonne et où les pratiques d'écriture changent (Peters, 2015). Or, les adolescents actuels ont grandi dans une culture du remix (art du collage), accélérée et rendue accessible par les moyens technologiques. Ainsi, le simple fait de copier-coller un extrait choisi, de manière à le rééditer dans un nouvel espace numérique, peut être considéré comme une pratique de création (Richard & Lacelle, 2020). L'emprunt devient le procédé de création ayant sa visée propre (Rinck & Mansour, 2013). Si la question de l'emprunt pose la question de l'originalité en contexte de création numérique, qu'en est-il en contexte de production d'information ? Comment les jeunes – qui ont des pratiques d'écriture numériques à partir d'emprunts à l'école (Peters, 2015) et dans la vie courante (Penloup & Joannidès, 2014) – s'assurent-ils de l'authenticité de leurs textes ?

Dans le cadre de cet article, c'est sous l'angle de la littératie médiatique en contexte numérique que nous aborderons la question des emprunts dans les pratiques de production numériques des adolescents. Nous tenterons d'éclairer le processus d'emprunt au regard de certaines compétences et

pratiques en littératie médiatique autodéclarées par les participants du projet de recherche. Pour ce faire, nous présenterons quelques résultats québécois issus de la première phase de collecte de données d'un projet de recherche collaboratif international, *Littératie médiatique des adolescents* (LM-ados), mené par Pierre Fastrez, Julia Bihl et Thibault Philippette de l'Université catholique de Louvain, Nathalie Lacelle et Eve Gladu de l'Université du Québec à Montréal, Eric Delamotte et Catherine Delarue-Breton de l'Université de Rouen-Normandie, et Christophe Ronveaux et Denise Sutter Widmer de l'Université de Genève. Ce projet s'attache à développer et à valider des outils d'évaluation des niveaux de littératie médiatique des adolescents dans les domaines de la recherche d'information et de la création médiatique afin d'évaluer ces niveaux dans des établissements scolaires des quatre régions participantes : Belgique francophone, Québec, Normandie en France et Suisse romande. Il a pour objectifs de proposer un modèle de la littératie médiatique articulant ses niveaux élémentaires (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et ses niveaux plus avancés (compétences), de contribuer à élucider la relation entre les niveaux de littératie médiatique mesurés, les niveaux autodéclarés par les participants, les pratiques médiatiques de ceux-ci, et différentes variables sociodémographiques (Fastrez *et al.*, sous presse).

2. CADRE CONCEPTUEL ET QUESTIONS DE RECHERCHE

2.1 La littératie médiatique en contexte numérique

Adoptant une approche médiane entre une approche cognitive, qui considère et évalue la littératie médiatique comme un ensemble d'attributs individuels (connaissances et savoir-faire) indépendants des pratiques sociales et culturelles des individus qui les mobilisent (Potter, 2013), et une approche culturelle-critique, selon laquelle la littératie médiatique ne peut être étudiée en dehors de ces pratiques, auxquelles elle est intrinsèquement liée (Potter, 2013), nous considérons la littératie médiatique comme « l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain » (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 47).

Les fondements théoriques du projet LM-ados reposent sur deux modèles de compétences en littératie médiatique : la *Matrice de compétences en littératie médiatique* (Fastrez, 2010) et la *Grille de compétences en littératie médiatique multimodale* (Lacelle *et al.*, 2017). Le premier regroupe quatre tâches médiatiques circonscrivant les domaines de compétences (lecture, navigation, écriture et organisation) ainsi que trois dimensions des objets médiatiques (informationnelle, technique et sociale). Le second se déploie en cinq compétences générales (cognitives et subjectives,

pragmatiques, sémiotiques, modales et multimodales), chacune composée de compétences spécifiques. Ces deux modèles de compétences ont l'avantage d'être composés d'un large ensemble de compétences propres à des activités de réception (ex. : recherche d'information en ligne, lecture d'un article encyclopédique en ligne) et de production (ex. : rédaction d'un article de blogue, montage photo) sur divers médias, dont les médias numériques, qui sont très populaires auprès des adolescents (CEFRIO, 2017 ; Yagoubi, 2020). En outre, les deux modèles tiennent compte des dimensions sémiotiques, techniques et sociales des médias et ils ont été utilisés dans diverses recherches menées tant en didactique des langues (ex. : Lacelle & Lebrun, 2014) qu'en sciences de l'information et des communications (ex. : Tilleul *et al.*, 2015).

À partir de certains items composant l'outil d'évaluation de la phase 1 du projet LM-ados – soit un questionnaire d'autoévaluation des compétences et des pratiques en littératie médiatique – nous avons réussi à constituer trois regroupements de compétences se rapportant au processus d'emprunt : l'intégration de l'information, le référencement et la multimodalisation. C'est au regard de ces trois procédés identifiés à posteriori que nous tenterons d'éclairer le processus d'emprunt en termes de compétences en littératie médiatique et de pratiques médiatiques autodéclarées par les participants.

2.2 L'intégration de l'information

Dans une production numérique, à la base même du principe d'emprunt se trouve l'idée d'intégrer des informations puisées sur le Web. L'intégration de l'information écrite passe généralement par la citation directe, la reprise textuelle des mots d'une autre personne, ou la paraphrase, l'appropriation et la reformulation des propos d'un tiers (Peters, 2015). Cette intégration de l'information, dans une production numérique, est généralement accolée à la pratique du copier-coller. Certains chercheurs, comme Nicole Boubée, considèrent le copier-coller comme une « composante du processus de recherche d'informations » (2008, p. 9), alors que d'autres l'associent à la production en le décrivant comme une « technique d'écriture informatique » (Merzeau, 2012, p. 316) ou faisant partie des « stratégies d'écriture déployées en culture de l'écran » (Gervais, 2015, p. 198).

Le copier-coller comme procédé de prise de notes ou de citation est devenu une pratique très courante, rapide et facile grâce aux différents outils informatiques (Cordier, 2017) et à l'accès aux documents numériques (Boubée, 2008). Le partage, une des caractéristiques principales de l'environnement numérique, incite à produire à partir de ressources qui ne nous appartiennent pas (Rinck & Mansour, 2013). Copier-coller est « devenu

un réflexe, une pratique totalement intégrée à nos modalités d'écriture et de lecture en mode d'hypertextualité » (Gervais, 2015, p. 214).

À l'instar de Rinck et Mansour (2013), qui décrivent le copier-coller comme une « pratique littéracique spontanée des jeunes générations, à l'interface de la lecture et de l'écriture » (p. 631), nous nous intéressons à la pratique du copier-coller tant du côté de la recherche d'information que de la production de contenu numérique. De plus, nous considérons que l'information empruntée peut être intégrée sous la forme écrite, visuelle, sonore ou multimodale.

Bien qu'il soit très fréquent chez les jeunes générations (Rinck & Mansour, 2013), le copier-coller est encore stigmatisé, dénigré (Boubée, 2008), voire considéré comme illicite (Gervais, 2015). Bref, il s'agit d'une pratique littéracique qui n'est souvent pas admise en rapport à la propriété intellectuelle et au droit d'auteur (Rinck & Mansour, 2013).

2.3 Le référencement

L'écriture à partir d'emprunts soulève la question du référencement, soit d'« un processus d'attribution explicite à un ou des auteurs de production ou de fragments de production, voire d'idées qui ont inspiré sa propre production » (Cadieux *et al.*, 2018, p. 3). Produire à partir de textes, d'images, de vidéos qui ne sont pas le fruit de notre création implique donc de citer les sources des idées et des ressources empruntées, au risque d'être accusé de commettre du plagiat. Peters (2015) a recensé trois types de plagiat qui ne respectent pas le référencement dans le processus d'emprunt :

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) (p. 8).

Or, les jeunes éprouvent de plus en plus de difficultés avec le référencement à partir des informations prises sur Internet : savoir quoi, quand et comment citer ses sources n'est pas une compétence détenue par tous (Baruchson-Arbib & Yaari, 2004). À cela s'ajoute la difficulté à référencer correctement des documents visuels, sonores et audiovisuels. Ils ne comprennent d'ailleurs pas bien pourquoi la pratique du copier-coller est qualifiée de plagiat (Cordier, 2017 ; Merzeau, 2012). En contexte scolaire, certains voient la copie comme la façon la plus simple de répondre aux attentes de l'enseignant sans voir la malhonnêteté du geste (Merzeau, 2012). Rinck & Mansour (2013) avancent que les valeurs d'ouverture et de partage

sur Internet amènent les jeunes à ne pas concevoir le copier-coller comme un plagiat : publier un contenu sur Internet équivaut à en autoriser son usage et, donc, l'utiliser ne serait pas du vol. À l'inverse, pour certains chercheurs, « le plagiat [aurait] 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. 70) » (Peters, 2015, p. 8).

2.4 La multimodalisation

L'accès à des contenus de plus en plus diversifiés et à des applications de création mobilisant des modalités autres ou ajoutées au texte écrit (par exemple PowerPoint, Instagram ou Tik Tok) favorise la création de documents multimodaux. La multimodalité implique l'articulation de différents modes (textuel, visuel, sonore, cinématique), soit « une ressource socialement construite et culturellement transmise servant à créer du sens » (Lacelle *et al.*, 2015), sur un même support ou une même production (Lebrun *et al.*, 2012). Kress & Van Leeuwen (2001) la définissent comme « l'utilisation de divers modes sémiotiques dans la conception d'un produit ou d'un événement sémiotique » (p. 20). La multimodalité est toujours à deux niveaux : il y a d'abord toujours combinaison d'au moins deux modes différents, puis ces modes peuvent eux-mêmes être de nature multimodale (Lebrun *et al.*, 2012). Jewitt (2017) précise quant à elle que la multimodalité ne relève pas d'un simple agencement des modes : elle implique qu'une personne puisse choisir, volontairement ou non, d'utiliser des modes et des ressources sémiotiques pour façonner la communication et le sens. Et ce sont dans ces choix que réside généralement l'emprunt dans la production multimodale. En effet, Richard et Lacelle (2020) définissent la création multimodale comme « les manières d'agencer des éléments sensoriels ou sémiotiques provenant de diverses sources pour évoquer un certain rapport au monde » (p. 85). Produire un document multimodal à partir de ressources empruntées n'a rien de nouveau : « tout document (médiatique multimodal ou non) résulte de la combinaison, voire de la transformation, de documents antérieurs (multimodaux ou non) » (Lebrun & Lacelle, 2012, p. 84). Or, la production en contexte numérique favorise une configuration, une production, un partage et une réutilisation repensés des modes et des messages (Jewitt, 2017 ; Lebrun *et al.*, 2012).

2.5 Questions de recherche

Afin d'éclairer le processus d'emprunt en contexte de production numérique au regard des trois procédés décrits ci-dessus (l'intégration, le référencement et la multimodalisation de l'information), nous présenterons

certains des résultats issus de l'échantillon québécois de la phase 1 du projet LM-ados. Pour ce faire, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

1. Les adolescents se sentent-ils compétents à produire un document numérique à partir de plusieurs sources d'informations et à quelle fréquence le font-ils ?

1.1. Lors de la recherche d'information, se sentent-ils capables de discerner les contenus qui seront cités, paraphrasés ou synthétisés ?

1.2. Se jugent-ils compétents à reformuler le contenu à intégrer à leur production numérique et quelles habitudes d'intégration de l'information ont-ils ?

2. Les adolescents se croient-ils capables de citer la source des éléments intégrés à leur production numérique et quelles habitudes de référencement ont-ils ?

3. Les adolescents se sentent-ils compétents à produire un document multimodal et à quelle fréquence en produisent-ils ?

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Collecte de données et participants

Le projet de recherche international LM-ados, duquel sont issus les résultats québécois présentés dans cet article, se divise en deux phases de collecte de données. Durant la première phase, les participants remplissent un questionnaire d'autoévaluation de leurs compétences en littératie médiatique et de leurs pratiques médiatiques. La seconde phase est composée de deux volets : le volet A comprend la passation du questionnaire d'autoévaluation et la réalisation de tâches simplifiées ; le volet B inclut la production d'un article numérique multimodal et la participation à un entretien (Fastrez *et al.*, sous presse).

Les élèves de 14-15 ans inscrits dans des écoles francophones sont la population cible de cette recherche. Pour la 1^{re} phase, un large échantillon (n = 2000) non probabiliste, de convenance, par quotas était visé. Différentes variables sociodémographiques ont été utilisées pour déterminer les quotas de chaque région de l'enquête, en fonction du contexte national de chacune.

Au Québec, la collecte de données de la phase 1 de LM-ados a eu lieu durant l'année scolaire 2020-2021 dans les écoles francophones publiques ou privées québécoises. À cause de la Covid-19, il a été particulièrement difficile de rejoindre les écoles secondaires québécoises, surtout dans le réseau public. Ainsi, la plupart des quotas préalablement établis pour l'échantillon du Québec n'ont pas été remplis. De ce fait, une grande majorité des répondants au questionnaire sont des élèves scolarisés dans des écoles privées, alors que ces derniers ne représentent que 20% de la

population cible. Le réseau des écoles privées au Québec revêt des caractéristiques diversifiées dont il est difficile de témoigner en l’absence de données sociodémographiques. Il faut toutefois savoir que les écoles privées québécoises sont largement financées par l’État – la subvention par élève équivaut à 60% de celle versée aux écoles du secteur public (Ministère de l’Éducation et Ministère de l’Enseignement supérieur, 2021) –, ce qui les rend accessibles à un plus grand nombre d’enfants. Bref, l’échantillon québécois est finalement un échantillon de convenance, mais pas un échantillon par quotas. Il ne peut donc pas être qualifié de représentatif de la population cible bien qu’une grande diversité d’écoles en fasse partie.

Au total, 2402 élèves inscrits en 3^e secondaire de 21 écoles différentes ont rempli le questionnaire. Sur ce nombre, 490 questionnaires ont dû être supprimés, car ils étaient incomplets ou présentaient des anomalies. Au final, 1912 questionnaires ont été analysés. Les participants québécois de la phase 1 du projet de recherche ont entre 13 et 17 ans (M = 14,52 ; ÉT = 58) : 96,6% d’entre eux ont 14 ou 15 ans. Les autres caractéristiques des participants sont présentées dans le tableau 1 ci-dessous.

Sexe			Secteur d’enseignement	
Féminin	Masculin	Sans réponse	Public	Privé
1047 (54,8%)	827 (43,3%)	38 (2%)	486 (25,42%)	1426 (74,58%)

Tableau 1 : Répartition des participants en fonction du sexe et du secteur d’enseignement

3.2 Outil de collecte et analyses

L’outil d’évaluation utilisé pour cette collecte de données est un questionnaire d’autoévaluation des compétences en littératie médiatique et des pratiques médiatiques des jeunes en contexte scolaire et non scolaire. Ce questionnaire est composé de 32 items associés à des échelles de Likert¹ et regroupés sous des mises en contexte de recherche d’information en ligne et de production numérique permettant aux participants de situer leurs compétences et leurs pratiques pour s’autoévaluer. Quelques questions sociodémographiques (âge, sexe, langue parlée à la maison, outils numériques disponibles à la maison, etc.) introduisent le questionnaire.

1. Échelle de mesure permettant aux répondants d’exprimer leurs degrés d’accord ou de désaccord par rapport à une affirmation.

Les items de ce questionnaire, tout comme ceux des autres outils d'évaluation de LMados², sont en lien avec la production d'un article numérique multimodal à partir d'une recherche d'information en ligne. Cette tâche a d'abord été découpée en grandes étapes de réalisation, puis formulée en compétences spécifiques (tenant compte du contexte de réalisation de la tâche) et associées à des compétences issues de la *Matrice de compétences en littératie médiatique* (Fastrez, 2010) et de la *Grille de compétences en littératie médiatique multimodale* (Lacelle *et al.*, 2017). Les compétences spécifiques ont donné lieu à des items du questionnaire d'autoévaluation.

Les items du questionnaire d'autoévaluation retenus pour cet article portent uniquement sur les compétences et les pratiques médiatiques associables au processus d'emprunt dans le but de produire du contenu numérique multimodal. Ces items sont présentés dans le tableau 2. Les données associées à ces items ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives, réalisées à partir du logiciel SPSS (version 28).

Processus d'emprunt	Compétences	Pratiques
	Te sens-tu capable de... <i>Tout à fait capable, plutôt capable, pas vraiment capable, pas du tout capable</i>	À quelle fréquence fais-tu les actions suivantes ? <i>Toujours, souvent, rarement, jamais</i>
Intégration de l'information	Rédiger un texte qui rassemble différentes sources d'informations	Utiliser différentes sources d'informations dans ta production
	Distinguer ce que tu peux « copier-coller » de ce que tu dois reformuler ou schématiser	Reformuler dans tes propres mots les informations trouvées dans un document pour les intégrer dans ta production
	Reformuler les contenus d'un document pour les intégrer dans ta production	Intégrer dans ta production des extraits de texte sans reformuler les mots de l'auteur·e
Référence-ment	Citer la source d'un texte	Citer la source (le nom de l'auteur·e ou du média, la date de publication, le site d'origine, etc.) des textes que tu as ajoutés tels quels sans reformuler les mots de l'auteur·e

2. Pour plus d'information sur le processus de création des outils d'évaluation des compétences en littératie médiatique, voir Fastrez *et al.* (sous presse).

		Citer la source (le nom de l'auteur(e) ou du média, la date de publication, le site d'origine, etc.) des textes que tu as reformulés dans tes propres mots
	Citer la source d'une image, d'une vidéo ou d'un extrait sonore	Citer la source (le nom de l'auteur-e ou du média, la date de publication, le site d'origine, etc.) des images, des vidéos et des extraits sonores que tu utilises
Multimodalisation	Remplacer un texte par une image ou une vidéo qui représente bien son contenu	Mixer les formats (ex. : extrait sonore, extrait vidéo, images, texte...)
	Résumer dans tes propres mots le contenu d'une image, d'une vidéo, ou d'un extrait sonore	As-tu déjà fait les activités suivantes pour TOI-MÊME ? <i>Oui, plusieurs fois ; oui, une seule fois ; non, jamais</i>
		Produire des textes dans lesquels tu insères des images, de la vidéo ou du son
	Choisir des images qui complètent ton texte (ex. : des images pour ton récit, des photos pour ton blogue)	Produire des images qui intègrent des photos, du texte, des logos, un cadre, un filtre, etc.
		Produire des vidéos dans lesquelles tu insères du son (ex. : musique de fond), du texte, de l'image (ex. : avec iMovie, Windows Movie Maker)
	Choisir des sons qui complètent ton texte, tes images ou ta vidéo (ex. : des effets sonores pour ta vidéo, un podcast dans ton article)	As-tu déjà fait les activités suivantes pour L'ÉCOLE ? <i>Oui, plusieurs fois ; oui, une seule fois ; non, jamais</i>
	Choisir des vidéos qui complètent ton texte (ex. : des vidéos pour ton blogue ou ton article)	Produire des textes dans lesquels tu insères des images, de la vidéo ou du son
Rédiger un texte qui complète une image, une vidéo ou un extrait sonore : attribuer une légende à une image, commenter une vidéo ou un fichier audio, etc.	Produire des images qui intègrent des photos, du texte, des logos, un cadre, un filtre, etc.	
		Produire des vidéos dans lesquelles tu insères du son (ex. : musique de fond), du texte, de l'image (ex. : avec iMovie, Windows Movie Maker)

Tableau 2 : Liste des items du questionnaire d'autoévaluation retenus pour l'article

4. RÉSULTATS

Dans cette section, nous présenterons d’abord les résultats sur l’utilisation par les participants d’appareils électroniques, puis les résultats portant sur les compétences associées au processus d’emprunt, soit l’intégration, le référencement et la multimodalisation. Ces dernières sont rattachées à des items qui traitent des compétences en littératie médiatique et des pratiques médiatiques d’adolescents du Québec en contexte de production numérique multimodale. Les résultats seront présentés par blocs d’items.

4.1 Fréquence d’utilisation de certains appareils électroniques

La majorité des répondants au questionnaire utilisent fréquemment l’ordinateur tant pour leurs usages personnels (tous les jours ou presque = 45,8% et au moins une fois par semaine = 21,2%) que scolaires (tous les jours ou presque = 48,5% et au moins une fois par semaine = 14%). Ils utilisent aussi très souvent la tablette électronique : pour leurs usages personnels, 55,1% d’entre eux l’utilisent tous les jours ou presque et 10,9% au moins une fois par semaine, alors que pour leurs usages scolaires, 52,9% l’utilisent tous les jours ou presque et 5,6% au moins une fois par semaine. La figure 1 présente l’ensemble des résultats. En contexte scolaire, le pourcentage d’élèves scolarisés dans des écoles publiques déclarant utiliser fréquemment l’ordinateur (tous les jours ou presque et au moins une fois par semaine) est plus élevé (89,7%) que dans le secteur privé (53,3%). À l’inverse, le pourcentage d’élèves issus des milieux d’enseignement privé déclarant utiliser souvent (tous les jours ou presque et au moins une fois par semaine) la tablette numérique pour des usages scolaires est plus élevé (privé = 72,1% et public = 18,7%).

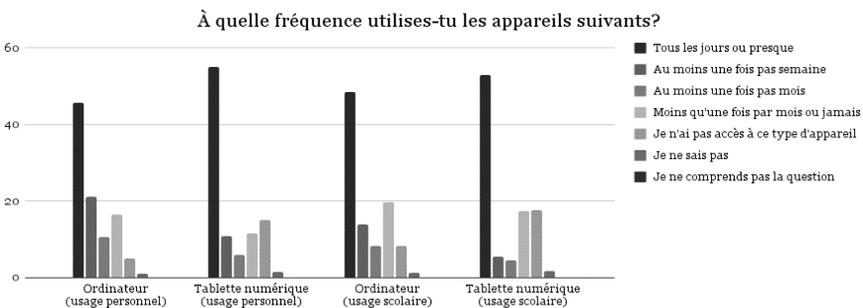


Figure 1 : Fréquence d’utilisation (en %) de l’ordinateur et de la tablette numérique pour des usages personnels et scolaires

4.2 Les adolescents se sentent-ils compétents à produire à partir de plusieurs sources d'informations et à quelle fréquence le font-ils ?

La grande majorité des participants (90,90%, voir figure 2) se jugent tout à fait capables ou plutôt capables de rédiger un texte qui rassemble différentes sources d'informations. Ils disent aussi utiliser fréquemment (83%, voir figure 2) différentes sources d'information dans leur production lorsqu'ils doivent réaliser une production numérique. Les résultats détaillés de la section 4.2 sont présentés dans le tableau 3.

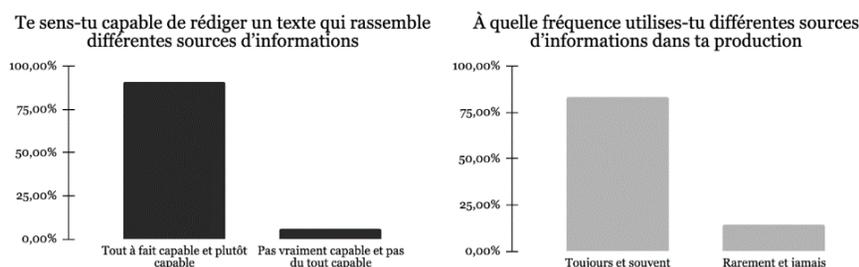


Figure 2 : Sentiment de compétence et fréquence de pratique de production à partir de différentes sources d'information

4.2.1 Lors de la recherche d'information, se sentent-ils capables de discerner les contenus qui seront cités, paraphrasés ou synthétisés ?

Durant l'étape de la recherche d'information, un peu plus de 90% des élèves se jugent compétents et 7,5% non compétents pour distinguer les informations qu'ils vont « copier-coller » de celles qu'ils devront reformuler ou schématiser (voir figure 3 et tableau 3).

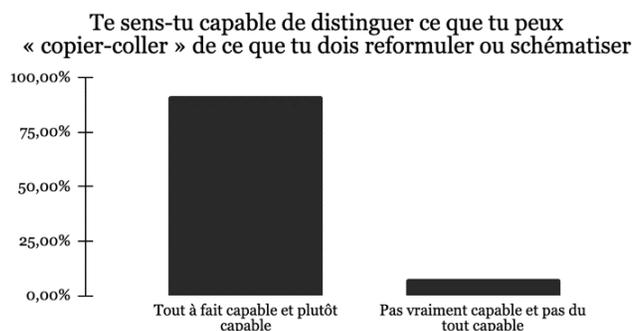


Figure 3 : Sentiment de compétence pour discerner les contenus à citer, à paraphraser ou à synthétiser

	Rédiger un texte qui rassemble différentes sources d'informations n (%)	Distinguer ce que tu peux « copier-coller » de ce que tu dois reformuler ou schématiser n (%)	Reformuler les contenus d'un document pour les intégrer dans ta production n (%)
Tout à fait capable	1122 (58,7)	1236 (64,6)	903 (47,2)
Plutôt capable	616 (32,2)	509 (26,6)	680 (35,6)
Pas vraiment capable	91 (4,8)	129 (6,7)	154 (8,1)
Pas du tout capable	23 (1,2)	16 (0,8)	58 (3)
Je ne sais pas si j'en suis capable	49 (2,6)	15 (0,8)	86 (4,5)
Je ne comprends pas la question	11 (0,6)	7 (0,4)	31 (1,6)
Moyenne* (écart-type)	3,57 (.66)	3,35 (.77)	3,53 (.65)
	Utiliser différentes sources d'informations dans ta production n (%)	Reformuler dans tes propres mots les informations trouvées dans un document pour les intégrer dans ta production n (%)	Intégrer dans ta production des extraits de texte sans reformuler les mots de l'auteur-e n (%)
Toujours	730 (38,2)	927 (48,5)	291 (15,2)
Souvent	857 (44,80)	851 (44,5)	695 (36,3)
Rarement	216 (11,3)	99 (5,2)	717 (37,5)
Jamais	57 (3)	10 (0,5)	166 (8,7)
Je ne sais pas	40 (2,1)	11 (0,6)	23 (1,2)
Je ne comprends pas la question	12 (0,6)	6 (0,3)	12 (0,6)
Pas de réponse	0 (0)	8 (0,4)	8 (0,4)
Moyenne** (écart-type)	3,22 (.76)	3,43 (.62)	2,59 (.86)

* 4 = Tout à fait capable, 3 = plutôt capable, 2 = pas vraiment capable, 1 = pas du tout capable

** 4 = Toujours, 3 = souvent, 2 = rarement, 1 = jamais

Tableau 3 : Sentiment de compétence et fréquence de pratiques médiatiques en lien avec l'intégration de l'information autodéclarés par les participants

4.2.2 Se jugent-ils compétents à reformuler le contenu à intégrer à leur production et quelles habitudes d'intégration de l'information ont-ils ?

En ce qui concerne la méthode employée pour intégrer l'information dans le texte, les participants s'affirment à forte majorité compétents (82,80%) pour

reformuler les contenus d'un document pour les intégrer dans leur production Web (voir figure 4 et tableau 3). Du côté des pratiques, les participants rapportent intégrer dans leur production des extraits non reformulés moins fréquemment que des extraits reformulés dans leurs propres mots. Plus précisément, 93% indiquent reformuler fréquemment dans leurs propres mots les contenus, alors que 51,50% des répondants affirment intégrer fréquemment dans leur production des extraits sans les reformuler et 46,20% ne le feraient que rarement ou jamais.

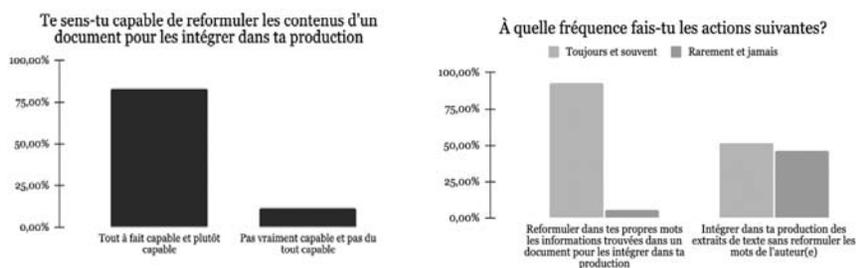


Figure 4 : Sentiment de compétence et fréquence de pratique en lien avec la reformulation de l'information

4.3 Les adolescents se croient-ils capables de citer la source des éléments intégrés à leur production numérique et quelles habitudes de référencement ont-ils ?

Dans le questionnaire d'enquête, les participants étaient questionnés sur leur compétence et leurs pratiques de référencement dans le cadre d'une production numérique multimodale en contexte scolaire. Le tableau 4 présente les résultats détaillés de ces items.

À plus de 85%, les jeunes se jugent compétents pour citer la référence d'un texte, d'une image, d'une vidéo ou d'un extrait sonore (voir figure 5). Seuls 5,7% des jeunes ne se croient pas vraiment capables ou pas du tout capables de citer la référence d'une source textuelle. Ce pourcentage augmente à 9,8% pour le sentiment de compétence à citer la référence d'une source visuelle, audiovisuelle ou sonore.

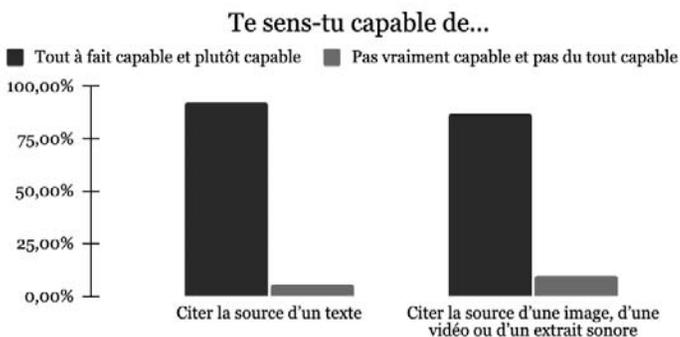


Figure 5 : Sentiment de compétence en lien avec le référencement dans une production numérique

	Citer la source d'un texte n (%)	Citer la source d'une image, d'une vidéo ou d'un extrait sonore n (%)	
Tout à fait capable	1337 (69,9)	1160 (60,7)	
Plutôt capable	428 (22,4)	509 (26,6)	
Pas vraiment capable	90 (4,7)	162 (8,5)	
Pas du tout capable	19 (1)	24 (1,3)	
Je ne sais pas si j'en suis capable	25 (1,3)	42 (2,2)	
Je ne comprends pas la question	13 (0,7)	15 (0,8)	
Moyenne* (écart-type)	3,65 (,62)	3,51 (,71)	
	Citer la source des textes que tu as ajoutés tels quels sans reformuler les mots de l'auteur-e n (%)	Citer la source des textes que tu as reformulés dans tes propres mots n (%)	Citer la source des images, des vidéos et des extraits sonores que tu utilises n (%)
Toujours	523 (27,4)	432 (22,6)	478 (25)
Souvent	601 (31,4)	587 (30,7)	696 (36,4)
Rarement	557 (29,1)	608 (31,8)	572 (29,9)
Jamais	167 (8,7)	218 (11,4)	112 (5,9)

Je ne sais pas	41 (2,1)	41 (2,1)	32 (1,7)
Je ne comprends pas la question	15 (0,8)	17 (0,9)	14 (0,7)
Pas de réponse	8 (0,4)	9 (0,4)	8 (0,4)
Moyenne** (écart-type)	2,8 (.95)	2,67 (.96)	2,83 (.88)

* 4 = Tout à fait capable, 3 = plutôt capable, 2 = pas vraiment capable, 1 = pas du tout capable

** 4 = Toujours, 3 = souvent, 2 = rarement, 1 = jamais

Tableau 4 : Sentiment de compétence et fréquence de pratiques médiatiques en lien avec le référencement autodéclarés par les participants

Le pourcentage de répondants déclarant avoir des pratiques fréquentes de référencement semble plus faible : moins de 65% d'entre eux indiquent avoir de telles pratiques (voir figure 6). Pour le référencement des citations directes, 58,8% des participants affirment citer fréquemment la référence des textes utilisés tels quels (sans reformulation) et 37,8%, rarement ou jamais. Pour le référencement des paraphrases, 53,3% d'entre eux déclarent citer fréquemment la référence des extraits de textes reformulés et 43,20% affirment ne citer que rarement ou jamais. Enfin, 61,4% des jeunes indiquent citer fréquemment la référence des images, des vidéos et des extraits sonores qu'ils utilisent et 35,8%, rarement ou jamais.

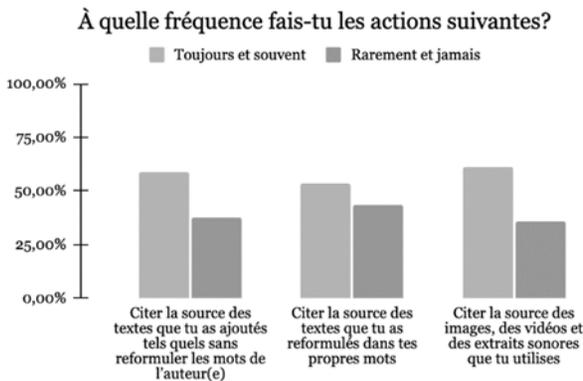


Figure 6 : Fréquence de référencement dans leur production numérique

4.4 Les adolescents se sentent-ils compétents à produire un document multimodal et à quelle fréquence en produisent-ils ?

Finalement, il semblerait que les participants aient un fort sentiment de compétence à produire des documents multimodaux (voir tableau 5 pour les résultats détaillés) en plus d'avoir des pratiques de création multimodale fréquentes (voir tableau 6 pour résultats détaillés).

Les répondants se jugent très compétents pour produire un document numérique multimodal. En effet, toutes compétences confondues, plus de 80% des répondants se déclarent tout à fait capables et plutôt capables (voir figure 7).

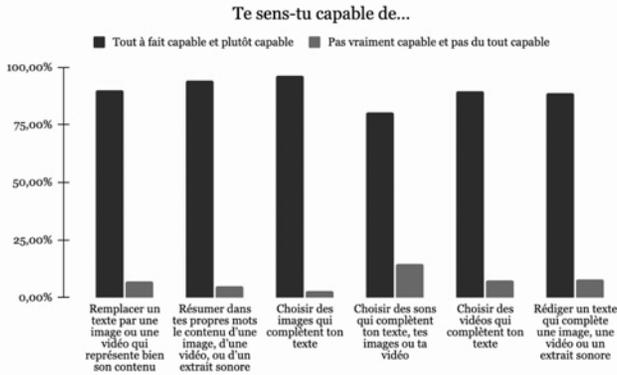


Figure 7 : Sentiment de compétence à produire un document multimodal

Choisir des images qui complètent un texte est l'item pour lequel le plus grand nombre de participants a indiqué se sentir compétent (96,4%). À l'inverse, choisir des sons qui complètent un texte, des images ou une vidéo est l'item pour lequel le moins de participants a déclaré être compétent (80,5%). Jamais plus de 15% des participants n'affirment se sentir peu ou pas compétents.

	Remplacer un texte par une image ou une vidéo qui représente bien son contenu n (%)	Résumer dans tes propres mots le contenu d'une image, d'une vidéo, ou d'un extrait sonore n (%)	Choisir des images qui complètent ton texte n (%)	Choisir des sons qui complètent ton texte, tes images ou ta vidéo n (%)	Choisir des vidéos qui complètent ton texte n (%)	Rédiger un texte qui complète une image, une vidéo ou un extrait sonore n (%)
Tout à fait capable	1075 (56,2)	1141 (59,7)	1403 (73,4)	847 (44,3)	1028 (53,8)	1057 (55,3)
Plutôt capable	646 (33,8)	657 (34,4)	439 (23)	693 (36,2)	685 (35,8)	639 (33,4)
Pas vraiment capable	120 (6,3)	85 (4,4)	51 (2,7)	244 (12,8)	123 (6,4)	137 (7,2)
Pas du tout capable	18 (0,9)	12 (0,6)	4 (0,2)	36 (1,9)	19 (1)	17 (0,9)
Je ne sais pas si j'en suis capable	40 (2,1)	10 (0,5)	11 (0,6)	85 (4,4)	55 (2,9)	58 (3)
Je ne comprends pas la question	13 (0,7)	7 (0,4)	4 (0,2)	7 (0,4)	2 (0,1)	4 (0,2)
Moyenne* (écart type)	3,49 (.66)	3,54 (.61)	3,71 (.52)	3,29 (.77)	3,47 (.67)	3,48 (.67)
Mixer les formats n (%)						
Toujours			392 (20,5)			
Souvent			860 (45)			
Rarement			469 (24,5)			
Jamais			112 (5,9)			
Je ne sais pas			52 (2,7)			
Je ne comprends pas la question			27 (1,4)			
Moyenne** (écart-type)			2,84 (.83)			

* 4 = Tout à fait capable, 3 = plutôt capable, 2 = pas vraiment capable, 1 = pas du tout capable

** 4 = Toujours, 3 = souvent, 2 = rarement, 1 = jamais

**Tableau 5 : Sentiment de compétence à multimodaliser
autodéclaré par les participants**

En ce qui a trait aux pratiques de production multimodales, 65,5% des participants déclarent mixer fréquemment les formats en contexte de production numérique et 30,4%, rarement ou jamais (voir tableau 5). Par ailleurs, les répondants déclarent avoir plus fréquemment des activités de production multimodale à l'école que dans leur vie personnelle (voir tableau 6 pour les résultats détaillés). En contexte de production extrascolaire, jamais plus de 50% d'entre eux n'affirment avoir déjà produit plusieurs fois des textes, des images ou des vidéos multimodaux (voir figure 8). En outre, plus de participants indiquent produire des vidéos que des textes multimodaux.

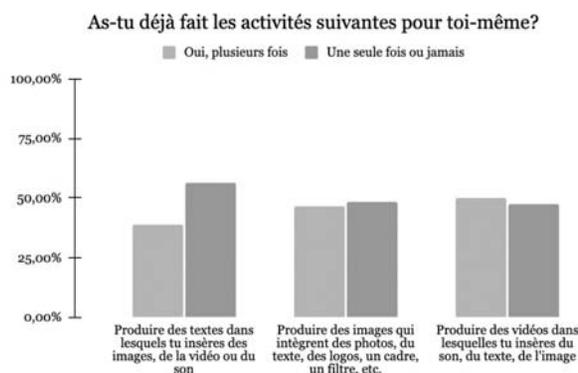


Figure 8 : Fréquence de production numérique multimodale en contexte extrascolaire

	Pour toi-même			Pour l'école		
	Produire des textes dans lesquels tu insères des images, de la vidéo ou du son	Produire des images qui intègrent des photos, du texte, des logos, un cadre, un filtre, etc.	Produire des vidéos dans lesquelles tu insères du son, du texte, de l'image	Produire des textes dans lesquels tu insères des images, de la vidéo ou du son	Produire des images qui intègrent des photos, du texte, des logos, un cadre, un filtre, etc.	Produire des vidéos dans lesquelles tu insères du son, du texte, de l'image
Oui, plusieurs fois	748 (39,1)	891 (46,6)	952 (49,8)	1601 (83,7)	1275 (66,7)	1316 (68,8)
Oui, une seule fois	363 (19)	339 (17,7)	331 (17,3)	158 (8,3)	291 (15,2)	305 (16)
Non, jamais	714 (37,3)	588 (30,8)	584 (30,5)	119 (6,2)	233 (12,2)	248 (13)

Je ne sais pas	80 (4,2)	79 (4,1)	41 (2,1)	29 (1,5)	99 (5,2)	39 (2)
Je ne comprends pas la question	7 (0,4)	15 (0,8)	4 (0,2)	5 (0,3)	14 (0,7)	4 (0,2)
Moyenne* (écart-type)	2,02 (.90)	2,17 (.89)	2,2 (.89)	2,79 (.54)	2,58 (.71)	2,57 (.72)

* 3 = Oui, plusieurs fois ; 2 = oui, une seule fois ; 1 = non, jamais

Tableau 6 : Fréquence de production multimodale personnelle et scolaire autodéclarée par les participants

En contexte scolaire, ce sont plus de 65% des participants qui indiquent pratiquer ces mêmes activités de création numérique multimodale (voir figure 9). À l'inverse du contexte extrascolaire, c'est la production de textes multimodaux qui semble être pratiquée par un plus grand nombre d'élèves.



Figure 9 : Fréquence de production numérique multimodale en contexte scolaire

5. DISCUSSION

Dans cette section, nous reviendrons sur certains des résultats présentés ci-dessus afin de faire ressortir les données saillantes. Nous mettrons aussi de l'avant quelques implications qu'ont ces résultats pour l'enseignement du français dans les classes de niveau secondaire.

5.1 Emprunter pour produire un document numérique

Les jeunes de notre échantillon semblent beaucoup utiliser l'emprunt lorsqu'ils créent des documents numériques. Au total, 83% d'entre eux

indiquent produire toujours ou souvent à partir de plusieurs sources d'informations. C'est peut-être ce qui explique que 90% s'estiment compétents (tout à fait et plutôt capables) à rédiger un texte qui rassemble différentes sources d'informations.

En ce qui concerne leur sentiment de compétence à paraphraser l'information à intégrer dans leur production, les participants se déclarent à forte majorité compétents (tout à fait capable = 47,2% et plutôt capable = 35,6%) et seulement 11,1% se déclarent peu ou pas du tout compétents à reformuler le contenu d'un document pour l'intégrer dans leur production numérique. Ces résultats s'apparentent à ceux obtenus par Peters (2015) surtout pour le plus haut niveau de compétence. En effet, dans cette recherche de Martine Peters portant sur l'enseignement de stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire, 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. D'ailleurs, la majorité des élèves de l'étude de Peters (2015) utilisent la paraphrase au moins 2 à 3 fois pour réaliser un travail (76,2%), alors que pour la citation, ils mentionnent avoir recours à cette formule que très peu ou jamais (58,7%).

Tout comme c'est le cas dans l'étude de Peters (2015), les participants de notre enquête indiquent employer la paraphrase (extraits reformulés) plus souvent que la citation directe (extraits non reformulés) : 93% d'entre eux mentionnent toujours ou souvent reformuler dans leurs propres mots, alors que 46,2% n'utilisent que rarement ou jamais des extraits non reformulés.

Est-ce que la plus faible fréquence d'emploi de la citation directe est due au fait que les jeunes associent cette pratique au copier-coller, qui est encore souvent mal perçu dans les milieux scolaires (Boubée, 2008) ? Difficile de l'affirmer hors de tout doute, mais c'est tout de même l'hypothèse que nous posons. Dans bien des milieux scolaires, la reformulation est préférée à la citation, car elle permet à l'apprenant de rédiger un texte dans ses propres mots tout en évitant une surabondance de citations (Rinck & Mansour, 2013) : l'acte de copier-coller est alors relayé au 2^e rang.

Ces résultats nous amènent à identifier deux principales implications pour la classe de français. Il y a tout d'abord l'importance de revaloriser la citation d'auteur et le copier-coller dans les productions des élèves. Selon Cordier (2017), les jeunes sont pris entre des logiques institutionnelles et sociales opposées : la première condamnant le copier-coller et la seconde l'envisageant comme une appropriation ou une utilisation fidèle des contenus. Cette opposition risque de mener à des pratiques de réception et de production scolaires et non scolaires très différentes. Ainsi, il devient difficile pour les enseignants d'avoir un impact sur les pratiques non scolaires des jeunes. Cordier suggère même « d'exploiter le copier-coller

comme ressource pour repenser les formes scolaires d'écriture de l'information » (Cordier, 2017, p. 39). Selon cette chercheuse, la conception même du texte d'information serait à revoir, moins comme une production personnelle qu'une trace de son processus informationnel.

La deuxième implication concerne l'autorisation du copier-coller comme stratégie de collecte d'informations dans le processus d'écriture numérique. Boubée (2008) insiste sur l'importance de distinguer les étapes de recherche d'information et de production dans le processus d'écriture ; elle définit le copier-coller « comme un type d'extraction de l'information générant un "document de collecte" dans lequel sont placées ensemble des parties de documents copiées-collées dans le traitement de texte » (p. 5). Pour Rinck & Mansour (2013), le copier-coller est une pratique littéracique se situant entre la lecture et l'écriture, soit une activité de documentation, de prise de notes, un acte d'énonciation, une réécriture qui demande des compétences variées telles que recueillir l'information (copier) et produire un texte en collant d'autres textes (coller). Ainsi, comme le mentionne Merzeau (2012), la collecte de données nécessite des compétences techniques et cognitives pour sélectionner l'information pertinente à un projet d'écriture. Elle devrait davantage préoccuper les enseignants que le danger de recourir au copier-coller.

5.2 L'importance de bien citer la référence des sources utilisées

Les répondants de l'enquête se jugent légèrement plus compétents pour citer la référence d'un texte que d'une image, d'une vidéo ou d'un extrait sonore. Cette fois-ci, nos résultats ne concordent pas avec ceux de Peters (2015) : alors que 48,4% de leur échantillon se dit peu ou pas du tout compétent pour citer l'information trouvée sur Internet, seuls 5,7% des jeunes de notre échantillon indiquent être peu ou pas du tout capables de citer la référence d'un texte écrit et 9,8% pour le référencement des autres sources. Quoiqu'ils se déclarent très compétents pour citer la référence des ressources qu'ils intègrent dans leurs productions numériques, plus de 40% des répondants à notre questionnaire déclarent citer rarement ou jamais la référence des sources qu'ils utilisent. Un peu plus de participants déclarent citer rarement ou jamais la référence des extraits reformulés (43,2%) que la référence des citations directes (37,8%) et que celles des images, vidéos et extraits sonores (35,8%).

Quelques implications de ces résultats nous semblent prioritaires pour la classe de français. Tout d'abord, il importe de passer de l'intention à la pratique du référencement. Le sentiment de compétence des jeunes à pratiquer le référencement des sources devrait servir de levier à son enseignement. Le fait est qu'un fort pourcentage des jeunes déclarent ne pas citer leurs références, peut-être parce qu'ils ne savent pas comment faire, que

ce n'est pas exigé à l'école, qu'ils ne savent pas que c'est important de le faire, qu'ils n'ont pas l'impression d'emprunter une idée ou une ressource à un tiers lorsqu'ils emploient la paraphrase.

Ensuite, la pratique fréquente de la paraphrase par les jeunes n'a rien pour rassurer les enseignants sur l'authenticité du texte produit puisque cette pratique sert souvent de camouflage à un plagiat (Peters, 2015) ; les élèves s'entraîneraient à trouver des synonymes pour éviter le repérage par l'enseignant de l'auteur source (voir les témoignages d'élèves dans la recherche de Cordier 2017) afin de satisfaire aux attentes scolaires. Or, non seulement la reprise de l'information sous forme de paraphrase doit être correctement référencée, mais elle doit offrir une nouvelle compréhension/utilisation des propos de l'auteur en fonction d'une thématique. Selon Cordier (2017), « les enseignants se trouvent sans cesse dans une posture de vigilance et de contrôle afin de déterminer ce qui, dans le travail produit par l'élève, relève d'un "véritable travail" de réécriture et d'appropriation de contenus » (p. 38). Les élèves eux-mêmes peinent à se représenter les formes que peut prendre la paraphrase et à identifier les stratégies reconnues efficaces pour répondre aux attentes scolaires qu'ils jugent encore floues (Rink et Mansour, 2013).

Enfin, il nous semble essentiel de continuer à éduquer à la notion de plagiat. Au non-référencement est accolé le sceau du plagiat : même s'il s'agit d'un acte involontaire par manque de connaissance, ne pas citer les références de ses sources est considéré comme du plagiat, ce qui entraîne généralement de lourdes conséquences dans les milieux scolaires. En contexte de production numérique, en plus de former les élèves à la citation et à la paraphrase, nous croyons qu'il est tout aussi important de les sensibiliser aux questions de propriété intellectuelle et de droit d'auteur et de leur enseigner comment et quand citer la référence des sources intégrées dans leur production.

5.3 Écriture multimodale : rédiger à partir de différentes sources d'information

Pour chacun des items de production numérique multimodale, 80% des participants et plus s'affirment tout à fait capables ou plutôt capables de les réaliser ; c'est donc dire qu'ils se sentent très compétents à produire avec différents modes, et ce, même s'ils déclarent à plus faible pourcentage avoir de telles pratiques de production. En effet, en contexte extrascolaire, jamais plus de 50% des participants ne déclarent avoir eu plusieurs fois des pratiques de création multimodale, et en contexte scolaire, ce pourcentage ne dépasse jamais les 84%. En contexte scolaire, le pourcentage de participants à notre enquête disant ne jamais avoir produit de documents multimodaux varie entre 6,2% et 13%, alors qu'en contexte extrascolaire, il varie entre

30,5% et 46,6%. Ainsi, en termes de pourcentage de fréquence, les pratiques de création multimodale semblent plus fréquentes à l'école qu'à la maison, ce qui peut paraître étonnant. Or, même si des recherches démontrent que les jeunes ayant des pratiques de création numérique fréquentes à l'extérieur de l'école déclarent ne pas avoir de telles pratiques à l'école (Richard & Lacelle, 2020), les recherches des dix dernières années confirment que ces pratiques demeurent marginales (environ 30% des jeunes déclarent avoir des pratiques de création numérique extrascolaires : CEFRIO, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2016 ; Lebrun *et al.*, 2013 ; OCDE, 2015 ; Richard *et al.*, 2020). Au Québec, durant une bonne partie de l'année scolaire 2020-2021, les élèves de 3^e secondaire étaient scolarisés en alternance à l'école et à la maison. Les contraintes de l'enseignement à distance ont peut-être favorisé l'intégration de pratiques de création numérique multimodale scolaires.

Concernant le procédé de multimodalisation en écriture numérique, 65,5% déclarent mixer les formats. Dans des proportions élevées, les jeunes se sentent capables de remplacer du texte par une image, d'ajouter des images et des vidéos à un texte, mais un peu moins d'ajouter du son. Ceci peut s'expliquer par le peu de recours à ce mode pour les productions numériques scolaires et le besoin de maîtriser des logiciels spécifiques.

Deux implications nous semblent ressurgir pour la classe de français. Premièrement, il nous semble essentiel de former à la littératie médiatique et à la multimodalité en classe de français. La multimodalisation, comme procédé d'emprunt, repose sur la conception que tout document implique un document antérieur. « Il faut donc les [les élèves] aider à faire des liens entre les documents d'origines diverses, à en construire des représentations parallèles. » (Lebrun & Lacelle, 2012, p. 85). C'est aussi ce que Peters (2015) nomme le créacollage numérique, soit la sélection et l'assemblage d'informations aux modalités variées (image, texte, vidéo, etc.) dans une nouvelle production écrite. L'ajout d'images, de sons et de vidéos à un texte écrit – ou encore le remplacement d'une idée écrite par un autre mode d'expression – s'apparente aux compétences textuelles propres au cours de français.

Deuxièmement, nous croyons qu'il faut miser sur les nouvelles technologies pour former à l'écriture numérique. Contrairement à la production de vidéos ou de balados (podcasts) – qui requiert la maîtrise de techniques, de langages et de logiciels spécifiques –, la production d'un texte multimodal numérique emprunte des procédés discursifs similaires au texte écrit (par exemple, les règles de cohérence et de progression) auxquels s'ajoute la notion d'ancrage sémiotique entre les modalités d'expression, notion qui remonte à Barthes (1964) et qui évolue en fonction des technologies et des logiciels de production textuelle. Ainsi, de nouvelles

formes textuelles se configurent au fur et à mesure que la programmation de certains logiciels ou applications permet de les imaginer, d'où l'importance de garder à jour la formation des enseignants à la production de textes multimodaux numériques.

CONCLUSION

Il ne fait aucun doute que les adolescents interrogés présentent un fort sentiment de compétence à intégrer de l'information, à la référencer et à la multimodaliser. En effet, les participants se déclarent compétents à plus de 75% dans tous les items présentés dans cet article. Ces jeunes ont accès à différents outils technologiques tant à la maison qu'à l'école, ce qui pourrait en partie expliquer leur sentiment de compétence à en faire un usage adéquat, du moins en ce qui a trait au processus d'emprunt, et toujours selon eux. Or la fréquence à laquelle ils produisent des documents numériques n'est pas très élevée, surtout en dehors de l'école ; pourtant, ils se sentent compétents à le faire. Ce sentiment de confiance peut être associé à l'accessibilité des appareils, des logiciels et des tutoriels et à leur usage fréquent, malgré le fait que diverses études démontrent l'inadéquation entre l'accès, l'usage et le développement de compétences (Dauphin, 2012 ; Tilleul, 2020). D'ailleurs, les travaux en sociologie des usages numériques ont fait la preuve de l'existence d'une fracture de second degré – faisant suite à celle de premier degré concernant l'accès aux technologies – soit celle entre les usages et les compétences (Collin *et al.*, 2015). Il est aussi tout à fait possible que l'acceptabilité sociale soit en jeu dans ces résultats. L'école québécoise sanctionne sévèrement le plagiat, ce qui peut inciter les jeunes à ne pas avouer leur manque de compétence à l'éviter : les résultats de l'enquête reflètent une certaine aisance des jeunes à créer en culture numérique et une conscience accrue de l'importance de recourir à divers procédés d'emprunt, en toute transparence, dans les règles de l'art. Cela dit, ni la culture numérique des jeunes ni la loi sur le droit d'auteur ne sauraient suffire pour assurer des pratiques acceptables du point de vue scolaire, quant à l'authenticité des textes produits par les jeunes. Ainsi, les enseignants se retrouvent à devoir juger de l'originalité des productions de leurs élèves souvent sur la base de la qualité des processus d'emprunt, ce qui renforce le besoin d'en clarifier les procédés et d'offrir en exemple un répertoire de bonnes pratiques. C'est également le constat auquel est arrivée Peters (2015) après avoir testé des stratégies de *créacollage* auprès d'adolescents en contexte de classe.

Or, la qualité des textes à l'école est de plus en plus associée à la notion de propriété – dans le sens d'absence de plagiat – dans une culture de l'écran qui valorise le remix, ce qui semble paradoxal. La preuve est que l'échec est

souvent attribué à une production qui comporte une erreur de procédé d'emprunt – ce qu'on associe d'emblée au plagiat. Si de telles erreurs mènent systématiquement à l'échec des productions écrites, il faudrait se soucier davantage de leur enseignement et de leur maîtrise ou encore ne pas présumer de l'intentionnalité de plagiat de la part des jeunes. Il nous apparaît donc urgent de se pencher, en didactique du français, sur le concept d'emprunt en écriture numérique ainsi que sur la notion d'authenticité des productions en culture numérique scolaire. Si le domaine littéraire s'ouvre à une redéfinition de l'originalité et de la créativité des productions en contexte numérique, celui de la didactique de l'écriture nous apparaît de plus en plus soumis aux dictats de la loi sur le droit d'auteur. Si telle est la conception retenue par l'école, il devient urgent de prodiguer une formation adéquate.

La suite de ce projet de recherche nous permettra d'en apprendre davantage sur les connaissances et les compétences médiatiques que possèdent les jeunes de 14-15 ans. La production d'un article numérique multimodal sur un sujet au choix à partir d'une recherche d'information en ligne donnera à voir leurs réelles habitudes d'emprunt. Nous en saurons ainsi un peu plus sur les procédés et les compétences qu'ils mobilisent naturellement lorsqu'ils créent un texte informatif à l'aide de ressources disponibles en ligne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Antidote. (2021). Emprunt. Dans *Antidote* 10. Druide informatique.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4(1), 40-51. <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>
- Baruchson-Arbib, S., & Yaari, E. (2004). Printed Versus Internet Plagiarism : A Study of Students' Perception. *The International Review of Information Ethics*, 1, 1-7. <https://doi.org/10.29173/irrie272>
- Boubée, N. (2008). *Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00344161
- Cadioux, A., Morinière, G., & Simonnot, B. (2018). *Compétences de référencement documentaire : quoi, pourquoi et comment référencer ?* [Diaporama]. Webinaire 20172018, Groupe de recherche sur l'intégrité académique, Université du Québec en Outaouais. http://w4.uqo.ca/mpeters/wp-content/uploads/2018/02/20180321_Web5_reduit.pdf
- CEFRIO. (2009). *Génération C : les 12-24 ans—Moteurs de transformation des organisations*. https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Parents/PDF/TIC_Jeunes/CEFRIO_GenerationC_Internet_TI_oc t2001.pdf

- CEFRIO. (2017). *Visionnement connecté par les jeunes au Québec*. CEFRIO.<http://epe.lacbac.gc.ca/100/200/300/cefrio/visionnement/index.html>
- Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 22. https://www.researchgate.net/profile/Jean-Gabin-Ntebutse/publication/283209900_Une_approche_sociocritique_des_usages_numeriques_en_education/links/57ff777c08ae32ca2f5d79cf/Une-approche-sociocritique-desusages-numeriques-en-education.pdf
- Cordier, A. (2017). Écrire l'information : La translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires. *Le français aujourd'hui*, 196(1), 35-44.
- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(17), 37-52. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.988>
- Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en Communication*, 33, 35-52.
- Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. Dans M. Lebrun, N. Lacelle, & J.-F. Boutin, *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 45-60). Presses de l'Université du Québec.
- Fastrez, P., Lacelle, N., Bihl, J., Gladu, E., Delamotte, E., Delarue-Breton, C., Ronveaux, C., & Sutter Widmer, D. (sous-presses). The media literacy of teenagers : Competences in information search and multimodal production. *Educare*.
- Gervais, B. (2015). Penser les pratiques illittéraires en culture de l'écran. Dans E. Bouju (Éd.), *Fragments d'un discours théorique : Nouveaux éléments de lexique littéraire* (p. 193-223). Éditions nouvelles Cécile Default.
- Goldsmith, K. (2011). *Uncreative writing : Managing language in the digital age*. Columbia University Press.
- Gouvernement du Québec. (2016). *Enquête sur les pratiques culturelles au Québec. Faits saillants 2014* (numéro 27). Gouvernement du Québec. <https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/Survol27.pdf>
- Jewitt, C. (Éd.). (2017). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2^e éd.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse : The modes and media of contemporary communication*. Arnold ; Oxford University Press.

- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (Éds.). (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N., & Lebrun, M. (2014). La littératie médiatique multimodale : Réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, 2014(2). https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/515/2014_2_Lacelle_Lebrun.pdf
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M., & Martel, V. (2015). *Outils*. Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale. /litteratie-mediatiquemultimodale/outils
- Le Robert. (s. d.). Emprunter. Dans *Le Petit Robert de la langue française et des noms propres*. Le Robert. Consulté 15 juillet 2021, à l'adresse <https://petitrobert12-lerobertcom.proxy.bibliotheques.uqam.ca/robert.asp>
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : Le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95. <https://doi.org/10.4000/reperes.141>
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 3(2). <https://doi.org/10.7202/1009351ar>
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : Une (r)évolution multimodale. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>
- Merzeau, L. (2012). Copier-Coller. *Medium*, 32-33(3), 310-333.
- Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur (MEES). (2021). *Écoles privées* [Gouvernemental]. Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/ecoles-privées/>
- OCDE. (2015). *Students, computers and learning : Making the connection*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Penloup, M.-C., & Joannidès, R. (2014). Quelles modifications des pratiques spontanées d'écriture d'adolescents à l'ère des littératies numériques ? *Québec français*, 172, 25-26.
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-28.
- Potter, W. J. (2013). Review of Literature on Media Literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417– 435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Richard, M., & Lacelle, N. (Éds.). (2020). Croiser littératie, art et culture des jeunes : *Impacts sur l'enseignement des arts et des langues*. Presses de l'Université du Québec.

- Richard, M., Lacelle, N., & Faucher, C. (2020). Hybridité et multimodalité dans les pratiques de création informelles des jeunes : Bilan d'une recherche. Dans M. Richard & N. Lacelle (Éds.), *Croiser littératie, art et culture des jeunes : Impacts sur l'enseignement des arts et des langues* (p. 79-104). Presses de l'Université du Québec.
- Rinck, F., & Mansour, L. (2013). Littératie à l'ère du numérique : Le copier-coller chez les étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, 13, 613-637. <https://doi.org/10.1590/S151876322013000300007>
- Tilleul, C. (2020). *Étude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:235368>
- Tilleul, C., Fastrez, P., & De Smedt, T. (2015). Evaluating Media Literacy and Media Education Competences of Future Media Educators. Dans S. Kotilainen & R. Kupiainen (Éds.), *Reflections on media education futures : Contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland, 2014* (p. 75-89). Nordicom.
- Yagoubi, A. (2020). *Cultures et inégalités numériques : Usages numériques des jeunes au Québec* (p. 236). Printemps numérique : Jeunesse QC 2030. <https://www.printempsnumerique.ca/veille/etude/culture-et-inegalites-numeriquesusages-chez-les-jeunes-au-quebec/>