

**PRODUCTION D’UN ARTICLE NUMÉRIQUE
MULTIMODAL DE TYPE EXPLICATIF :
QUELLES PRATIQUES RÉELLES D’EMPRUNT
ONT LES ADOLESCENTS DE 14-15 ANS ?**

Eve Gladu
Nathalie Lacelle
Université du Québec à Montréal

1. INTRODUCTION

Avec un accès quotidien à un dispositif numérique et à Internet – 89 % des adolescents de 13 à 17 ans se connectent à un réseau tous les jours selon un sondage du Pew Research Center (2018) –, les jeunes sont en contact avec une myriade d’informations qu’ils sont susceptibles de restituer ou de transformer. Dans une enquête portant sur les compétences et les pratiques médiatiques déclarées d’adolescents de 14-15 ans du Québec, 83 % des participants disent utiliser toujours ou souvent différentes sources d’informations dans leurs productions (Gladu & Lacelle, 2021). En contexte scolaire, il est devenu assez courant de demander aux élèves de chercher des informations en ligne sur un sujet, de se constituer une base de textes, d’images et de vidéos et de les réunir dans un dispositif numérique de présentation (par exemple : un diaporama pour accompagner un exposé oral ; un article de vulgarisation scientifique dans un blogue). Cette pratique

d'écriture en contexte numérique implique donc d'emprunter pour créer une œuvre ou composer un message, c'est-à-dire de s'appuyer sur des ressources produites par un tiers pour les réinvestir dans sa propre production, ce qui s'avère un processus complexe.

Ainsi « emprunter » sous-entend divers procédés que nous avons identifiés dans un article publié dans le numéro 75 de la revue *Recherches* (Gladu & Lacelle, 2021) : l'intégration de l'information, la multimodalisation et le référencement. Nous avons alors analysé le processus d'emprunt à partir de données autorapportées par les participants sur leurs compétences et leurs pratiques de littératie médiatique¹. Les données recueillies sur ces questions auprès de près de deux-mille élèves québécois (n = 1912) de 14-15 ans font ressortir un haut niveau de sentiment de compétence pour ces trois procédés d'emprunt. Par exemple, la grande majorité des participants (90,90 %) se jugent tout à fait capables ou plutôt capables de rédiger un texte qui rassemble différentes sources d'informations. Durant l'étape de la recherche d'information, un peu plus de 90 % des élèves se jugent compétents pour distinguer les informations qu'ils vont « copier-coller » de celles qu'ils devront reformuler ou schématiser. 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. De plus, 80 % des répondants se jugent très compétents pour produire un document numérique multimodal (Gladu & Lacelle, 2022). En Belgique francophone, les élèves ayant répondu au même questionnaire d'enquête (n = 1923) ont exprimé dans des proportions similaires un sentiment de confiance en leur compétence à intégrer des informations dans une production numérique, ce qui peut confirmer une tendance chez les jeunes de ce groupe d'âge (Fastrez *et al.*, 2022).

Pour le présent article, nous poursuivons notre travail d'éclairage du processus d'emprunt en contexte de production numérique, mais cette fois en nous appuyant sur des pratiques réelles d'emprunt d'adolescents québécois de 14-15 ans en situation de production d'un texte de type explicatif sur la plateforme WordPress. Ainsi, nous décrirons et illustrerons comment les participants intègrent à leur production l'information trouvée en ligne,

1. Les résultats présentés dans Gladu & Lacelle (2021) et dans le présent article sont issus d'un projet de recherche collaboratif international, *Littératie médiatique des adolescents* (LM-ados), mené par P. Fastrez et J. Bihl de l'Université catholique de Louvain, N. Lacelle et E. Gladu de l'Université du Québec à Montréal, E. Delamotte et C. Delarue-Breton de l'Université de Rouen-Normandie, et C. Ronveaux et D. Sutter Widmer de l'Université de Genève.

comment ils multimodalisent leur texte et comment ils appliquent les règles de référencement.

2. CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

À partir de modèles de compétences en littératie médiatique (Fastrez 2010 ; Lacelle *et al.*, 2017), socle théorique du projet de recherche LM-ados, nous avons identifié trois procédés qu'on peut associer au processus d'emprunt. Le premier procédé, l'*intégration de l'information*, renvoie au fait d'écrire à partir de documents de référence. L'individu prend donc appui sur des informations trouvées dans d'autres ressources pour formuler, écrire, articuler les informations de sa propre production (Boubée, 2008 ; Cordier, 2017 ; Peters, 2015). L'intégration de l'information implique généralement l'emploi du discours rapporté direct ou indirect (Peters, 2015) et est souvent associée à la pratique du copier-coller (Rinck et Mansour, 2013). Le deuxième procédé, la *multimodalisation*, suppose le choix et l'agencement de différents modes sémiotiques (textuel, visuel, sonore ou cinétique) dans une même production (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Lorsqu'il multimodalise sa production, l'individu est amené à sélectionner le mode le plus approprié pour représenter l'information qu'il souhaite communiquer et à réfléchir aux relations sémiotiques qui se créent entre les différents modes combinés au sein de la production. Le troisième procédé, *le référencement*, implique de conférer explicitement à un tiers les ressources, idées, informations reprises telles quelles ou non dans sa production (Cadieux *et al.*, 2018). L'acte de référencer passe par la citation de la source des contenus empruntés, qu'ils soient textuels, visuels, sonores ou cinétiques (Peters, 2015). En l'absence de théories permettant de conceptualiser le processus d'emprunt en amont de la recherche, nous misons sur ces trois procédés pour actualiser en contexte numérique les concepts-clés nécessaires pour témoigner de ce processus. De plus, ces procédés peuvent être vus comme des stratégies d'écriture numérique. Ainsi les trois sous-composantes issues du modèle de compétence en littératie médiatique de LM-ados sont à la fois des procédés, des concepts et des stratégies.

Dans le cadre de cet article, notre objectif est d'éclairer le processus d'emprunt en contexte de production numérique au regard des trois procédés présentés à partir de pratiques réelles d'emprunt d'élèves du secondaire. Plus précisément, nous exemplifierons, à l'aide d'extraits de production de textes numériques de type explicatif et de verbatims d'entretiens sur ces productions, les types de pratique d'intégration de l'information textuelle, les types de pratique de multimodalisation et les types de pratique de référencement.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Collectes de données et participants

Les résultats présentés dans cet article sont issus de la phase 2 de la collecte de données québécoise de l'enquête internationale LM-ados. Cette collecte, qui a eu lieu au printemps 2022, était composée de deux volets. Dans le premier volet, de type quantitatif, les participants ($n \approx 200$) ont rempli un questionnaire d'autoévaluation de leurs compétences en littératie médiatique et de leurs pratiques médiatiques en lien avec la recherche d'information en ligne et la production de contenu numérique, puis un questionnaire composé de tâches simplifiées liées à la recherche d'information en ligne et un questionnaire composé de tâches simplifiées en lien avec la production de contenu numérique. Dans le deuxième volet de cette collecte, un sous-échantillon de participants du premier volet ($n = 60$) a produit, à partir d'une recherche d'information sur un sujet de leur choix, un article numérique multimodal de type explicatif sur la plateforme WordPress (voir la section 3.2 pour le déroulement). Ensuite, certains des participants ayant produit un article ($n = 11$) ont aussi participé à un entretien individuel de type « visite commentée » (voir la section 3.3 pour une présentation de l'instrument de collecte). Dans le cadre de cet article, nous présenterons des données issues uniquement du deuxième volet de cette phase de collecte de données (article numérique et entretien individuel).

La population cible de ce projet de recherche est les jeunes de 14-15 ans inscrits en troisième secondaire dans les écoles francophones publiques ou privées québécoises. Pour constituer l'échantillon, nous avons choisi un échantillonnage non probabiliste, de convenance (Fortin et Gagnon, 2016) afin de maximiser nos chances de recrutement en contexte de pandémie². Ce sont finalement des élèves de deux écoles secondaires privées³ de la province qui ont participé au projet. Pour cet article, l'échantillon retenu est les onze élèves ayant produit l'article numérique et participé à l'entretien individuel. Cet échantillon est composé d'un élève non binaire, cinq élèves de genre féminin et cinq élèves de genre masculin.

-
2. La collecte de données a eu lieu au printemps 2022, alors que de nombreuses mesures sanitaires étaient encore en place dans les écoles secondaires au Québec.
 3. Il importe de mentionner que le secteur d'enseignement privé scolarise environ 20 % des jeunes de niveau secondaire et que son financement par le gouvernement québécois équivaut à 60 % de celle versée aux écoles du secteur public (Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021).

3.2 Production d'un article numérique multimodal de type explicatif sur WordPress

Le deuxième volet de cette phase de collecte de données consiste en la production, en contexte scolaire, d'un article numérique multimodal de type explicatif – ayant pour but de fournir des explications sur un sujet choisi par l'élève – à partir d'informations trouvées dans le cadre d'une recherche d'information en ligne. La consigne générale fournie aux élèves est la suivante : « Les responsables du journal étudiant de ton école font appel aux élèves de 3^e secondaire afin de préparer le prochain numéro. Pour ce faire, tu dois produire un article numérique (sur un site web) qui fournit des explications sur un sujet qui te tient à cœur. Le journal étudiant s'adresse aux élèves de ton école ». Leur production devait contenir un minimum de 250 mots de texte, de trois images, d'une vidéo et de deux hyperliens menant vers d'autres ressources sur Internet. Les participants ont produit leur article avec WordPress, un logiciel de création de sites, de blogues ou d'applications.

L'activité a eu lieu dans le cadre du cours de français des élèves sur cinq périodes d'enseignement du mois d'avril 2022. Tout au long de l'activité, les élèves ont pu poser des questions à la chercheuse ou à leur enseignante sur les consignes, l'utilisation de WordPress, ce qu'ils avaient le droit de faire ou non, etc.

3.3 Passation d'un entretien individuel

Le type d'entretien individuel mené est celui de la « visite commentée » et se divise en deux parties : un entretien semi-dirigé classique, suivi du commentaire du *participant* sur les traces de son activité numérique pendant qu'il les observe à l'écran d'ordinateur (Gallant *et al.*, 2020). Pour cet article, les blocs de questions retenues pour les analyses portent sur le déroulement de la recherche d'informations, les étapes de production, l'intégration des informations textuelles ; le choix, la disposition et la combinaison des différentes ressources intégrées dans leur article (images, vidéos, hyperliens, références, etc.) ; et les techniques de référencement utilisées.

3.4 Méthode d'analyse des données

Pour cet article, nous nous inspirons de l'étude descriptive qualitative souvent utilisée pour la description simple de phénomènes ou d'événements peu connus (Fortin et Gagnon, 2016). Selon Sandelowski (2000), la description qualitative est optimale « pour décrire les expériences personnelles et les réponses des personnes à un événement ou à une situation » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 200). Ainsi, afin d'atteindre les

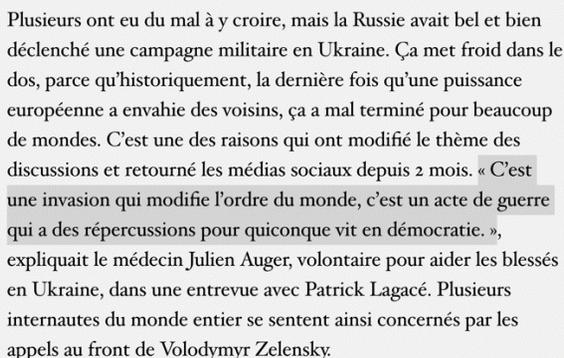
objectifs de recherche présentés dans cet article (voir section 2), nous optons pour une analyse descriptive des données afin de dégager des cas de figure pour illustrer les types de pratiques d'emprunt des participants. Nous recourrons à l'analyse de contenu pour analyser les productions des élèves et les verbatims d'entretiens (Van der Maren, 1996).

4. RÉSULTATS

4.1 Les types de pratique d'intégration de l'information textuelle

4.1.1 La citation directe

Dans l'échantillon retenu pour cet article, un seul participant (BA23) utilise la citation directe (mode de discours rapporté directement) dans son article. Il emploie cette technique de deux manières différentes. Dans un des premiers paragraphes de son texte (voir figure 1), il met entre guillemets une phrase complète tirée d'un article du journal *La Presse* (voir figure 2) en plus de préciser, dans ses propres mots, de qui sont les propos cités (Julien Auger). L'élève confirme d'ailleurs son processus d'intégration de l'information en entretien : « Moi j'ai gardé la citation du médecin Julien Auger, puis j'ai expliqué ça venait d'où. (BA23) »

Un bloc de texte grisé contenant un extrait d'un article. Le texte est aligné à gauche et contient des guillemets à l'intérieur. Il parle de la Russie, de l'Ukraine, d'une invasion, de la démocratie et d'un médecin nommé Julien Auger.

Plusieurs ont eu du mal à y croire, mais la Russie avait bel et bien déclenché une campagne militaire en Ukraine. Ça met froid dans le dos, parce qu'historiquement, la dernière fois qu'une puissance européenne a envahie des voisins, ça a mal terminé pour beaucoup de mondes. C'est une des raisons qui ont modifié le thème des discussions et retourné les médias sociaux depuis 2 mois. « C'est une invasion qui modifie l'ordre du monde, c'est un acte de guerre qui a des répercussions pour quiconque vit en démocratie. », expliquait le médecin Julien Auger, volontaire pour aider les blessés en Ukraine, dans une entrevue avec Patrick Lagacé. Plusieurs internautes du monde entier se sentent ainsi concernés par les appels au front de Volodymyr Zelensky.

Figure 1 : Extrait article BA23

Un bloc de texte grisé contenant une capture d'écran. Le texte est aligné à gauche et contient des guillemets à l'intérieur. Il parle de Julien Auger, de l'agression russe en Ukraine, de la Russie-Ukraine, d'une invasion, de l'ordre du monde, d'un acte de guerre et de répercussions pour quiconque vit en démocratie.

Pour Julien Auger, 35 ans, l'agression russe en Ukraine transcende le bras de fer Russie-Ukraine. C'est une invasion qui modifie l'ordre du monde, c'est un acte de guerre qui a des répercussions pour quiconque vit en démocratie.

Figure 2 : Capture d'écran tirée de Lagacé, P. (2022, mars 1^{er}). Cette fois, c'est différent. La Presse

Plus loin dans son article, il intègre une deuxième citation directe (voir figure 3), cette fois-ci tirée du journal *Le Devoir*, qu'il place en exergue. Il

est intéressant de noter que l'élève a choisi de ne pas mettre de guillemets pour cette citation vu sa position dans le texte (le guillemet visible dans le texte étant déjà présent dans le texte d'origine du *Devoir*).

On ressent aussi ici les effets de cette guerre sur l'économie, avec la hausse du prix du pétrole », analyse le politologue québécois Sébastien Dubé, qui enseigne à Barranquilla, en Colombie.

<https://www.ledevoir.com/culture/medias/683541/medias-le-traitement-mediaticque-de-la-guerre-en-ukraine-varie-d-un-pays-a-l-autre>

Figure 3 : Extrait article BA23

Lorsqu'on lui demande pourquoi avoir choisi d'intégrer une citation à cet endroit, l'élève répond : « Parce que ça fait toujours plus professionnel de montrer l'avis d'un professionnel, puis de mettre la référence du *Devoir* où ils en parlent. (BA23) ».

4.1.2. La reformulation personnalisée

Certains élèves ont écrit leur texte dans leurs propres mots, parfois en reformulant des extraits repris de textes de référence. Dans certains cas, il est même possible de retracer le texte d'origine de certaines phrases, vu les références laissées dans l'article de l'élève (nous traitons des pratiques de référencement dans la section 4.3). Ainsi, on peut observer la teneur de la reformulation de l'élève. Prenons l'exemple de l'élève BB45 qui s'est intéressé aux raisons pour lesquelles la mante religieuse mange son partenaire. Les trois premières phrases de son premier paragraphe de développement (voir figure 4) sont tirées d'un article de blogue intitulé *Quand la mante mange son amoureux*⁴. Les deux premières phrases de l'élève ont été écrites à partir du paragraphe se situant sous le sous-titre « Le cannibalisme sexuel » du billet de blogue (voir figure 5) et la troisième phrase a été reformulée à partir d'une note laissée à la fin de ce même billet (voir figure 6).

4. GUEPE. (2020, décembre 30) <https://www.guepe.qc.ca/blogs/quand-la-mante-mange-son-amoureux>

Tout d'abord, une des raisons les plus fréquentes qui répond à cette question est le cannibalisme sexuelle. Ce phénomène concourt seulement chez les invertébrés, les plus communs sont les dolomèdes, certaines araignées, les tarentules, les scorpions et certaines espèces d'escargot. Chez ces espèces nous pouvons observer entre 13% et 28% de cannibalisme sexuelle. Les mantes religieuses mâles ont adopté un quasi-suicide, ils sont des insectes semelpares et cela leur donne une tendance pour se reproduire, car il le savent que pour un accouplement réussi ils doivent distraire la femelle. En effet, même si leur tête est coupée l'accouplement se produit quand même et la chance de réussite est beaucoup plus élevée.

Figure 4 : Extrait article BB45

Le cannibalisme sexuel

Ce phénomène naturel s'observe chez des invertébrés. Et le plus souvent chez des espèces qui présentent un fort dimorphisme sexuel (où le mâle et la femelle ont une morphologie différente, ici, la femelle est plus grosse que le mâle). Les dolomèdes, certaines araignées et les tarentules sont connues pour leur tendance à manger tout ce qui bouge autour d'elles, les mâles inclus. Les femelles scorpions aussi ont cette habitude glotonne, tout comme certains escargots.

Figure 5 : Capture d'écran tirée du blogue

NOTES

* Les colibris figurent comme un des repas de la mante religieuse et ce, même ici, en Amérique du Nord. Voici un vidéo, attention aux cœurs sensibles, on y voit la nature dans toute sa splendeur.

** Chez les espèces concernées, c'est entre 13 et 28% du temps qu'on observe du cannibalisme sexuel.

Figure 6 : Capture d'écran tirée du blogue

Lors des entretiens, les raisons mises en avant par les participants pour expliquer leur choix de reformuler les informations tirées d'autres textes ou d'écrire dans leurs propres mots sont variées. Une personne (BB45) a le souci de rendre son texte accessible au jeune lectorat ; elle trouve en effet que les textes sources sont parfois trop scientifiques. Lorsque nous avons demandé à une autre personne (BB37) ce qui l'avait motivée à tout écrire dans ses propres mots ou à reformuler, elle a répondu que c'est un sujet qui l'intéressait. Un autre participant (BB59) indique plutôt réécrire dans ses propres mots, car ses enseignants lui disent de le faire. Une élève (BA14) évoque aussi la crainte qu'on lui reproche d'avoir plagié si elle ne reformulait pas dans ses propres mots les informations trouvées en ligne. Enfin, à la question « pourquoi changes-tu dans tes propres mots ? », une

autre élève (BA07) souligne plutôt son désir de produire un texte authentique : « Parce que tant qu'à faire un deuxième site et avoir les mêmes informations, il faut bien comme un peu de changement, pas... sinon ça fait littéralement deux paragraphes pareils du même site (BA07) ».

4.1.3 Le copier-coller

On trouve aussi, dans certaines productions, des extraits de texte repris intégralement d'autres textes de références, mais qui ne sont pas utilisés comme citations directes par les participants. Ces passages ont été identifiés grâce à une recherche web qui nous a permis de retracer le texte d'origine. Voici deux exemples. Dans l'exemple suivant, l'élève (BB59) a fait un copier-coller intégral du texte d'origine (voir figures 7 et 8).

Deuxièmement, Le mouvements des plaques tectoniques peut causer de très grande perte pour des pays et des familles. Par exemple, en Japon l'une des zones les plus sismiques au monde. En 1995, le tremblement de terre de Kobe a détruit 70 000 bâtiments et tué 6 300 personnes. En 1995, le séisme de Kobé a coûté 100 milliards de dollars au Japon, selon les chiffres d'Ubyrisk, société d'expertise en risques naturels. Les dégâts matériels avaient été très nombreux car l'épicentre du séisme se trouvait juste en dessous de la ville. Enfin le cout total pour les dommages était de environ 100 milliards de dollars.

Figure 7 : Extrait article BB59

Kobé (Japon) en 1995: 100 milliards de dollars

En 1995, le séisme de Kobé a coûté 100 milliards de dollars au Japon, selon les chiffres d'Ubyrisk, société d'expertise en risques naturels. Les dégâts matériels avaient été très nombreux car l'épicentre du séisme se trouvait juste en dessous de la ville.

Figure 8 : Capture d'écran tirée de Meyer, E. (2014, janvier 29). Les séismes les plus couteux de l'Histoire. 20 minutes

En entretien, les participants disent assez clairement qu'ils ont intégré des informations sans les reformuler. Un participant (BB59) mentionne que, lorsqu'il ne sait pas comment écrire un extrait dans ses propres mots, il copie-colle le texte. Une autre personne (BA26) mentionne trouver parfois difficile de reformuler dans ses propres mots une phrase tout en conservant le sens d'origine. Il lui arrive donc de copier-coller des extraits de texte provenant d'ailleurs. Une autre encore (BB50) explique son choix par le fait que la formulation des textes d'origine est souvent meilleure que la sienne. C'est pourquoi elle préfère parfois le copier-coller à la reformulation. Un autre participant semble moins conscient de son processus d'intégration de

l'information. Il mentionne en effet avoir reformulé une définition intégrée dans son article : « J'ai trouvé une des bonnes définitions, puis après ça j'ai reformulé, j'ai mis dans mes mots pour que ça fasse du sens. (BB49) ». Or, la définition de l'élève (voir figure 9) est identique à celle disponible sur le site de l'Institut national de la statistique et des études économiques (voir figure 10).

Définition

Pour commencer, savez-vous ce qu'est la contrefaçon?

La **contrefaçon** se définit comme la reproduction, l'imitation ou l'utilisation totale ou partielle d'une marque, d'un dessin, d'un brevet, d'un logiciel ou d'un droit d'auteur, sans l'autorisation de son titulaire, en affirmant ou laissant présumer que la copie est authentique. La grammaire de cette définition est très importante car toutes les possibles failles de la loi seront exploitées.

Figure 9 : Extrait article BB49

Contrefaçon

Définition

La contrefaçon se définit comme la reproduction, l'imitation ou l'utilisation totale ou partielle d'une marque, d'un dessin, d'un brevet, d'un logiciel ou d'un droit d'auteur, sans l'autorisation de son titulaire, en affirmant ou laissant présumer que la copie est authentique.

Figure 10 : Capture d'écran tirée d'Institut national de la statistique et des études économiques. (2020, mai 13). Contrefaçon. Définition

De plus, il s'agit d'un élève qui a principalement effectué sa recherche d'informations en anglais. Il a donc traduit plusieurs informations pour les ajouter à son texte. Il semble, pour cet élève, que la traduction agirait comme une forme de reformulation ou du moins qu'il ne s'agirait pas vraiment d'un copier-coller.

Maintenant que nous avons illustré par divers exemples quelques cas de figures de pratiques d'intégration des informations des élèves allant de la citation référencée au copié-collé assumé, nous allons présenter d'autres pratiques en œuvre lors du processus d'emprunt.

4.2 Les types de pratiques de multimodalisation

À partir des productions et des données d'entretien des élèves participants, nous avons pu dégager quatre types de pratiques de multimodalisation pouvant apparaître au sein d'une même production que

nous vous présenterons à l'aide de captures d'écran d'extraits de texte et de verbatims.

4.2.1 La construction modale séquentielle

Même si la séquence cumulative de modes d'informations n'est pas toujours la même, nous avons observé que l'emprunt d'images et de vidéos se fait souvent de manière à assurer une alternance entre les modes écrits et visuels, la vidéo arrivant souvent à la fin du texte. Par exemple, une élève (BA14) précise qu'elle est partie d'un titre évocateur, pour ensuite lister des photos, des sous-titres, des hyperliens et des vidéos. Dans un deuxième temps, elle a procédé à un élagage des éléments collectés et à une sélection permettant de structurer son propos : « ... j'ai commencé à nettoyer, j'ai mis des sous-titres pour couper les informations et j'ai trouvé des vidéos aussi (BA14) ». C'est aussi ce que nous dit un autre élève (BA22) de son processus séquentiel de composition textuelle à l'aide de modes variés. Dans son texte, il dit avoir d'abord trouvé son titre, puis rédigé le développement de son texte, puis avoir ajouté des images, et pour finir avoir intégré une vidéo. La séquence s'est conclue sur l'écriture de l'introduction et de la conclusion.

Le besoin de procéder par étape modale pour produire son texte revient très souvent dans les propos des élèves. Ainsi, l'élève (BA23) dit avoir commencé par trouver son titre, pour ensuite ajouter une image, car c'est ce qu'il observe dans les publications sur le web. Puis, il rédige un paragraphe et se dit que l'alternance texte et image est ce qui est souhaitable : « Je me suis dit que la plupart des articles commencent par un titre, puis une image, puis après tu commences à écrire (BA23) ». En parlant des images, il ajoute : « Je les ai ajoutées au fur et à mesure, chaque fois que je fais un paragraphe (BA23) ». Pour un autre élève (BA22), le choix des images est venu plus tard, après la rédaction du texte. C'est aussi le cas de l'élève BB45, qui a procédé ainsi : « J'ai commencé par le titre. Après ça, j'ai rédigé mon intro, après ça, mes paragraphes de développement, et ma conclusion. Après ça, j'ai mis des images, puis les hyperliens, là où ça faisait du sens avec le texte (BB45) ».

Pour BA22, la recherche de la vidéo a eu lieu à la toute fin, après la rédaction de la conclusion : « Là, je me suis dit qu'il fallait que je me mette à trouver des images (BA22) ». D'ailleurs, plusieurs élèves ont choisi de terminer leur texte avec une vidéo, comme si c'était un prolongement du texte (BB59 ; BB45 ; BA23).

4.2.2 La sélection modale efficace

Nous avons pu constater que le choix de retenir un contenu visuel, textuel ou audiovisuel pour sa production repose très souvent sur une volonté de fournir des informations au lecteur afin de l'aider à comprendre le sujet exposé. Par exemple, une élève (BA14) fait un choix conscient de vidéos informatives pour éduquer ses lecteurs plutôt que de leur montrer des images sensationnalistes et moralisatrices qui dictent le comportement à avoir. De plus, BA14 met en garde contre des vidéos ajoutées inutilement au propos. Dans son texte, l'élève (BB37) dit avoir effectué sa recherche d'images à partir de mots clés trouvés dans les textes consultés. Par exemple, intriguée par les maladies dégénératives (concept trouvé dans un texte), l'élève a entré les mots clés pour ensuite trouver une image qui illustre la perte de mémoire. Cette séquence entre la lecture de texte et la recherche d'images a permis de raffiner son propos. Dans un autre exemple, afin d'aider le lecteur à mieux comprendre ce qu'est une commotion cérébrale, l'élève (BA22) choisit une vidéo s'adressant à des enfants de 10 ans et moins. Il veut s'assurer que la vidéo soit accessible à toutes et à tous et qu'elle ne soit pas surchargée de détails scientifiques qui pourraient nuire à la compréhension. Pour aider le lecteur, une élève (BB37) va même jusqu'à compiler des données recueillies dans des textes à l'intérieur d'un tableau : « Je lisais le site de *La Presse* et je trouvais que ça pouvait être plus clair et je me suis dit que j'allais faire un tableau. (BB37) ». En outre, une autre élève (BB37) a choisi d'insérer une infographie (Figure 11) au début du texte de manière à aider le lecteur à comprendre le sujet.

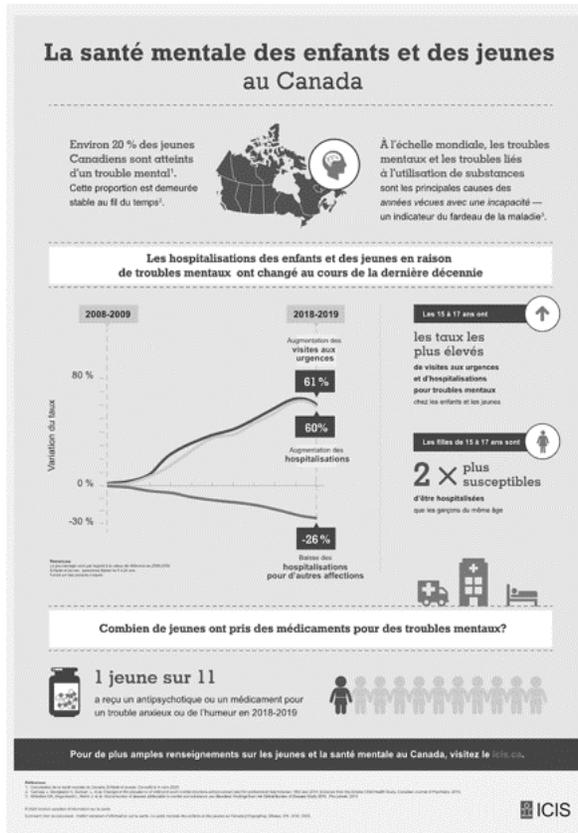


Figure 11 : Extrait article BB37⁵

Ainsi, nous avons pu observer, dans l'ensemble des productions, des procédés explicatifs textuels (définitions, statistiques, descriptions, etc.) et visuels (photos, infographies, schémas, tableaux, etc.) qui témoignent d'une volonté des élèves de choisir le mode le plus efficace pour leur explication.

4.2.3 L'agencement modal esthétique

Les fonctionnalités techniques de Wordpress rendent possible l'édition d'agencements multimodaux à visée esthétique. Ainsi, certains élèves nous ont expliqué comment le choix des images, des caractères, de la disposition

5. Reproduit avec l'aimable autorisation de l'ICIS (Institut Canadien de l'Information sur la Santé) : <https://www.cihi.ca/sites/default/files/image/children-youth-mental-health-infographic-fr.svg>

des paragraphes, de la génération des hyperliens reposait sur une volonté de tenir compte du design du texte pour le plaisir du lecteur et « pour faire plus professionnel ». Par exemple, dans sa production une élève (BA07) cherche à respecter une esthétique propre au message : couleurs de peau diversifiées, dessins de corps, palette de couleur et dispositions latérales. Une autre élève (BA14) nous révèle que, lors de sa collecte de données, les photos associées à son sujet dans les moteurs de recherche la rendaient « inconfortable » : ces images illustraient de manière trop explicite l'exploitation des animaux pour la confection de produits de beauté. Cela risquait de détourner le regard du lecteur plutôt que de l'attirer à lire l'information sur la situation dénoncée. L'élève a opté pour « une esthétique attirante », qui contraste avec la réalité dénoncée dans son propos. C'est une manière d'attirer l'œil par le visuel pour ensuite conscientiser par le texte. Elle explique d'ailleurs s'être grandement inspirée du design des interfaces des réseaux sociaux : « Je voulais mettre une image d'une personne qui est souriante (voir figure 12) parce que c'est ça qu'on voit des personnes quand elles mettent du maquillage, mais je veux dire que... on ne sait pas vraiment qu'est-ce qui se passe derrière, alors je voulais que ce soit un mélange des deux ».



Figure 12 : Extrait article BA14⁶

Questionnés sur leurs choix modaux, les élèves ont très souvent invoqué des raisons esthétiques pour justifier leurs choix éditoriaux : design spatial, harmonisation des couleurs, sélection de polices, alternance image/texte, hyperliens intégrés au texte, etc.

6. Cette photographie (figure 12) et la suivante (figure 13) sont extraites d'i-Stock, une banque d'images libres de droit. <https://www.istockphoto.com/photo/beauty-shot-of-female-model-with-vibrant-makeup-gm886639244-246170784?phrase=cosmetic%20blue%20background>

4.2.4 L'ancrage modal complémentaire

Le plus souvent, les élèves cherchent à créer des liens de complémentarité entre les modes, à des degrés d'ancrage variables. Par exemple, l'élève (BA07) dit ne pas avoir trouvé de vidéo sur les raisons de l'existence du racisme, mais plutôt sur la manière dont certaines personnes se sentent face au racisme. L'intégration d'une vidéo l'a amenée à ajouter un paragraphe à son texte pour introduire le sujet de sa vidéo, et donc à utiliser un autre procédé explicatif articulant la vidéo et le texte : « Dans cette vidéo un témoignage de Sikou Niakate peut aider à comprendre comment une personne victime de racisme se sent. (BA07) ». Dans un autre exemple, l'élève (BA22) ajoute une légende à une image et précise que celle-ci a été sélectionnée afin d'aider les personnes « plus visuelles » à mieux se représenter la commotion cérébrale. Dans l'image, le texte ajouté à la photo par le même élève vient préciser la situation pour le lecteur, ainsi que le nom du joueur blessé. D'ailleurs, celle-ci apparaît tout de suite après le titre, marquant la volonté de l'élève d'introduire le sujet par une complémentarité titre/image. C'est un procédé récurrent dans les productions analysées comme le mentionne BB45 : « J'ai placé là la première image parce que c'est une mante religieuse, et c'est le sujet. Donc, peut-être qu'il y a des gens qui ne savaient pas ça ressemblait à quoi (BB45) ». Enfin, dans la figure 13, un autre participant (BB49) se sert de l'image sous le titre comme accroche afin de sensibiliser dès le début du texte aux conditions des employés de la contrefaçon.

La contrefaçon, l'industrie méconnue d'un trilliard \$



Figure 13 : Extrait article BB49⁷

Après avoir identifié divers procédés de multimodalisation qui se traduisent par l'ajout ponctuel d'images, de vidéos, d'hyperliens au texte

7. <https://www.iheartradio.ca/am800/news/catholic-school-board-cutting-out-sweatshop-produced-items-1.10275884>

écrit ou encore par l'articulation consciente et volontaire de modes sémiotiques complémentaires, nous allons étudier les pratiques de référencement.

4.3 Les types de pratiques de référencement

Les participants emploient des techniques de référencement variées afin de mettre en avant les textes, images et vidéos de référence sur lesquels ils se sont appuyés pour composer leur texte. Nous présentons ci-dessous les différentes pratiques répertoriées dans les onze productions analysées.

4.3.1 La liste de sites web

Une des techniques utilisées est de lister les adresses web des sites consultés à la toute fin de l'article. Par exemple, l'élève (BB37) a ajouté un sous-titre au-dessus d'une liste d'hyperliens afin de préciser qu'il s'agit des sites de référence. Il est à noter que c'est la plateforme WordPress qui a créé les hyperliens à partir de l'adresse web de chacun des sites que l'élève avait copiée-collée dans l'interface de travail. La participante a choisi de conserver cette mise en forme proposée par WordPress.

4.3.2 Les adresses web et les hyperliens « flottants »

D'autres participants intègrent dans leur production des renvois vers des sites web en lien avec le sujet de leur article sans toutefois laisser d'indication permettant aux lecteurs de savoir s'il s'agit d'un texte de leurs sources d'information ou non. Ces renvois prennent la forme d'hyperliens, créés par l'élève ou proposés par WordPress, ou d'adresses web et ils sont placés entre deux paragraphes, ou entre un paragraphe et une image ou une vidéo. Cette technique de référencement laisse le lecteur dans le doute quant aux sources utilisées puisque, malgré une analyse plus fine des pages web vers lesquelles mènent ces hyperliens ou adresses web, il n'est pas toujours possible de confirmer hors de tout doute qu'il s'agit d'un document de référence pour le participant. Pour le présent échantillon, il nous a été possible de vérifier cette information auprès des participants durant l'entretien et ils nous ont indiqué qu'il s'agissait bel et bien de pages web sur lesquelles ils s'étaient appuyés pour écrire leur texte. Les raisons évoquées pour expliquer le choix d'avoir intégré ces hyperliens ou adresses web dans leur article sont en lien avec l'honnêteté et la crédibilité. Quand on demande à BA07 si c'est important pour elle de rendre accessibles, dans son article, les textes de référence, elle répond : « Oui, c'est ça parce que je trouve que c'est juste plus honnête à soi-même, les informations, elles ne viennent pas de moi qui a quatorze ans. C'est plein d'infos qui viennent de partout, puis de recherches vraiment plus poussées, donc moi ce n'est pas un problème de

dire que ce n'est pas mes infos, que j'ai juste fait le travail demandé, puis j'ai remis ».

4.3.3 L'hyperlien inséré dans un paragraphe

D'autres participants ont aussi utilisé l'hyperlien comme marque de référencement, mais ont plutôt choisi d'intégrer cet hyperlien au sein d'un paragraphe de texte. Voici deux cas différents. Un participant (BA22) réfère, dans son texte, à des études d'un médecin spécialiste en écrivant « [...] comme nous l'avons remarqué avec des études du Dr Martin Mrazik [...] » et crée un hyperlien, sur le nom du docteur, menant à un article de *Radio-Canada* dans lequel une étude du spécialiste en lien avec les commotions cérébrales est présentée. En plein milieu d'un paragraphe, un participant (BB49) ajoute un hyperlien menant vers l'article duquel est tirée la phrase en gras, positionnée juste avant cet hyperlien (voir figure 14).

Les usines qui fabriquent la contrefaçon ont les mêmes machines, mêmes tissus, même technologies et le coût est jusqu'à 10 fois moins cher. Et bien oui, un soulier *Jordan 1* a un coût de production 5x plus petit que son prix de vente. **De nombreux produits contrefaits fabriqués en Chine sont maintenant de « meilleure qualité » que l'article authentique, a déclaré le fondateur du géant du commerce en ligne Alibaba, Jack Ma.** [Counterfeits often better quality, says Alibaba's Jack Ma – BBC News](#). Cette industrie frauduleuse, de centaines de milliards de dollars, est en grande partie due à la malhonnêteté des grandes marques qui ne produisent pas des produits dignes du prix demandé et des produits qui ne sont façonnés éthiquement, comme publicisé.

Figure 14 : Extrait article BB49

Bien que la phrase en gras soit un copié-collé traduit du texte d'origine, l'élève a le souci, par rapport à cet extrait précisément, de prouver que ce ne sont pas ses mots à lui. En entretien, lorsqu'on lui demande ce qui l'incite à mettre une référence, il répond : « Quand c'est un fait choquant, je ne veux pas que le lecteur pense que le fait vient de l'auteur (BB49) ».

4.3.4 La mention du journaliste

Après une citation directe ajoutée à son texte, un participant (BA23) précise de qui sont les propos cités et nomme le nom du journaliste qui a rédigé l'article duquel il a tiré la citation directe (voir figure 1). Il n'indique toutefois pas le titre de l'article ou l'adresse web permettant au lecteur de consulter le texte d'origine. En entretien, il précise que ça ne lui a pas semblé nécessaire sur le coup de mettre le lien web menant à l'article d'origine surtout qu'à la fin de son article, il a intégré un hyperlien sous

forme de bouton sur lequel il est inscrit « EN SAVOIR PLUS » et qui mène vers ce même article de *La Presse*.

4.3.5 L'image comme source

Ce même participant (BA23) utilise aussi une capture d'écran d'un tweet d'Anonymous comme référence afin de témoigner des propos qu'il avance dans le paragraphe au-dessus.



Figure 15 : Extrait article BA23

C'est lors de l'entretien que nous comprenons clairement que la capture d'écran du Tweet agit comme une forme de source pour l'élève. Lorsqu'on lui demande pourquoi il a choisi ce tweet, il nous dit : « puis j'ai montré leur tweet parce que... C'est comme une preuve que ce que tu dis, ce n'est pas juste toi qui l'as inventé, c'est eux [Anonymous], leur compte, qui l'ont écrit. (BA23) »

4.3.6 Le référencement des ressources autres que textuelles

Quelques participants ont intégré au moins un élément bibliographique – généralement l'adresse web du site d'où provient la ressource – à certaines ressources autres que textuelles (images, vidéos, tableaux). Les participants qui insèrent dans leur production la référence d'une de ces ressources ne le font cependant pas systématiquement pour toutes les ressources de leur article. Par exemple, un participant (BA23) accompagne trois des images de son article d'au moins un élément bibliographique (nom du photographe ou adresse web). Pour la capture d'écran d'un tweet et pour la vidéo, ce même participant, BA23, choisit toutefois de ne pas mettre de référence, car ça ne lui semble pas nécessaire : « C'est juste parce que c'est la même chose que pour le tweet de Twitter, c'est directement... Tu cliques, c'est directement sur YouTube, puis c'est la vidéo, donc la source c'est ça en tant que tel (BA23) ».

4.3.7 L'absence de référencement

Finally, certains participants n'ont intégré aucune forme de référencement dans leur production tant pour le texte que pour les images ou les vidéos. En entretien, lorsqu'on leur a demandé les raisons derrière ce choix, certains ont répondu qu'ils ne savaient pas qu'il fallait le faire. Une participante (BA26) répond d'ailleurs que, si dans les consignes, il avait été indiqué de le faire ou que c'était possible de le faire, elle l'aurait fait étant donné qu'elle a le devoir de « donner le crédit (BA26) » d'informations tirées d'un autre texte. L'autre raison évoquée est le fait qu'il ne s'agit pas d'une pratique que les élèves ont observée dans les textes sources qu'ils ont consultés, ce qui leur a laissé l'impression que ce n'était pas nécessaire de le faire tant pour les informations textuelles que pour les images ou les vidéos. Cela pose la question de la capacité des élèves à identifier des sources fiables, qui elles-mêmes seraient des exemples de bonnes pratiques de référencement.

5. CONCLUSION

On observe, dans les productions des élèves, que les pratiques d'intégration de l'information textuelle sont assez variées : certains reformulent, d'autres pas du tout, d'autres optent pour un hybride et combinent du copié-collé, des extraits reformulés (parfois beaucoup, parfois très peu) et d'autres écrivent des passages dans leurs propres mots. En entretien, ils n'hésitent pas à préciser quels sont les passages pris ailleurs ou venant d'eux et ils savent très bien pourquoi ils ont employé une pratique d'intégration de l'information textuelle plutôt qu'une autre. L'objectif de recherche de cet article n'étant pas d'évaluer la compétence des élèves à employer le discours rapporté direct ou indirect (citation et reformulation) dans leur production numérique, nous ne pouvons pas nous prononcer sur cet aspect ici. Néanmoins, il nous apparaît important de souligner la diversité des pratiques de reformulation et le peu de citations directes explicites et bien référencées présentes dans onze productions analysées. En environnement numérique, il demeure primordial de former les élèves à l'appropriation de l'information textuelle et à son intégration dans une production originale. Il nous semble par ailleurs difficile de ne pas mettre en relation les pratiques d'intégration de l'information textuelle avec les pratiques de référencement. En effet, en soit, copier-coller un extrait de texte peut ne pas poser problème. C'est plutôt lorsqu'aucune indication n'est laissée dans le texte indiquant qu'il s'agit d'une citation directe et qu'aucun élément de référence n'est ajouté que ça pose réellement problème. Certains des élèves qui mentionnent en entretien faire le choix volontaire de ne pas

copier-coller et de prioriser la reformulation ne citent pas toujours leurs sources (ex. : BA14) ou pas explicitement (ex. : BA07), ce qui laisse croire que les notions de propriété intellectuelle et de droits d'auteurs ne sont pas pleinement maîtrisées.

L'analyse des productions et des verbatims d'entretien sur le procédé d'emprunt de la multimodalisation nous a permis d'identifier des types de pratiques qui, le plus souvent, révèlent le peu de repères scolaires des élèves pour élaborer un texte en ayant recours à des modalités variées. Ainsi, pour la plupart, cela se traduit par le recours à des listes de ressources modales séquentielles – de type alternance de modes textuels et visuels – qui ne s'accompagnent pas toujours d'un travail sur les ancrages modaux complémentaires. Les élèves qui arrivent à produire des ancrages significatifs sont ceux qui ont pris le temps de se questionner sur la complémentarité de l'information et sur l'effet de la combinaison modale sélectionnée en fonction du sujet et de l'intention de communication. Certains élèves ont démontré une capacité naturelle à intégrer l'information de documents modaux variés, de manière à tirer profit de ces informations pour mieux expliquer leur sujet à leur destinataire. Ainsi, lors des entretiens, ils exposent les avantages de sélectionner la modalité la plus efficace pour le lecteur, même si cela exige de transposer une information visuelle en extrait textuel, de produire une légende sur une image ou de raffiner les sous-titres des sections après avoir découvert un concept nouveau dans une vidéo. Une autre pratique importante à souligner est celle de l'agencement modal esthétique, qui se retrouve avec différents degrés de maîtrise dans toutes les productions. Ainsi, tout comme pour certaines pratiques de référencements ou d'intégration d'informations davantage modelées par leur consommation d'informations sur Internet que par les prescriptions scolaires, les participants se sont appliqués à harmoniser les couleurs des images, à choisir des typographies suivant une ligne éditoriale précise, à générer des hyperliens intégrés au texte, à concevoir un design multimodal, etc. Enfin, dans tous les cas, le processus de collecte de documents multimodaux joue sur la qualité des productions finales, ce qui nous amène à penser que l'enseignement du procédé de multimodalisation comme processus d'emprunt pourrait mener à des productions avec des ancrages plus efficaces et des esthétiques plus soignées.

Au regard des pratiques de référencement analysées pour cet article, il nous semble que ce ne sont pas tous les participants qui ont le réflexe de citer leurs sources. De plus, parmi les participants ayant indiqué des références dans leur article, il ressort une grande diversité de pratiques : la façon de citer ses sources ainsi que les éléments pour lesquels les élèves choisissent d'indiquer la référence sont très variables d'une production à l'autre et parfois au sein de la même production. Au Québec, ce n'est qu'à

partir de la cinquième et dernière année du secondaire qu'il est recommandé d'enseigner comment « indiquer, lorsqu'il y a lieu, les sources (livres, revues, web) exactes et complètes des discours rapportés soit en intégrant l'information dans le texte, soit par une note de bas de page » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 65). Il est donc possible que les participants à la recherche, des élèves de troisième secondaire, n'aient encore jamais appris à indiquer les références dans leurs travaux, bien que certains des participants aient reconnu l'importance de citer leurs sources lors de l'entretien.

Pour terminer, l'analyse des types de pratiques associées aux trois procédés d'emprunt donne à voir des usages inspirés à la fois de modèles rencontrés sur Internet (par ex. : design multimodal) et de ceux fournis par la forme scolaire (par exemple : procédés explicatifs écrits). L'équipe LM-ados se penche très précisément sur la création d'un référentiel de compétences en littératie médiatique qui permettrait de tenir compte des pratiques sociales inspirantes et des pratiques scolaires structurantes. Dans un contexte où les logiciels d'écriture se multiplient, les designs esthétiques se raffinent, les structures sémiotiques se complexifient, et les outils de l'intelligence artificielle repoussent les frontières de l'imagination, l'intérêt pour le processus d'emprunt s'avère tout à fait indiqué à titre de procédé d'écriture, de concept opératoire et de stratégie didactique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 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
- Cadieux, A., Morinière, G., & Simonnot, B. (2018). *Compétences de référencement documentaire : Quoi, pourquoi et comment référencer ?* [Diaporama]. Webinaire 2017-2018, 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
- 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. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-1-page-35.htm>
- 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., Lacelle, N., Bihl, J., Gladu, E., Delamotte, E., Delarue-Breton, C., Ronveaux, C., & Widmer, D. S. (2022). The Media Literacy of Teenagers—An international study of Competence in Information Search

- and Multimodal Production. *Educare – Vetenskapliga Skrifter, 1*, Art. 1. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.4>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gallant, N., Labrecque, K., Latzko-Toth, G., & Pastinelli, M. (2020). La visite commentée : documenter les pratiques numériques par l'entretien sur traces. Dans M. Millette, F. Millerand, D. Myles, & G. Latzko-Toth (Éds.), *Méthodes de recherche en contexte numérique : Une orientation qualitative* (p. 195-210). Les Presses de l'Université de Montréal. https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/methodes_de_recherche_en_contexte_numerique/fichiers
- Gervais, B. (2015). Illitéraire—Penser les pratiques illitéraires en culture de l'écran. Dans E. Bouju (Éd.), *Fragments d'un discours théorique : Nouveaux éléments de lexicologie littéraire* (p. 193-223). Éditions nouvelles Cécile Defaut.
- Gladu, E., & Lacelle, N. (2021). Enquête sur les pratiques d'écriture numérique : quelques constats sur les habitudes d'emprunts des adolescents. *Recherches*, 75, 83-111. <https://www.revue-recherches.fr/?p=7965>
- Gouvernement du Québec. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf
- 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.
- La Presse canadienne. (2022, aout 22). La pénurie en éducation au Québec, « c'est pas vrai qu'on va la régler en une année ». *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1907119/rentree-scolaire-quebec-automne-2022-syndicats-manque-personnel>
- 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-lerobert-com.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, Art. 45. <https://doi.org/10.4000/reperes.141>
- 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. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.3.09>
- Pew Research Center. (2018). *Teens, Social Media & Technology 2018*. <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>

- Rinck, F., & Mansour, L. (2013). Littérature à l'ère du numérique : Le copier-coller chez les étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, 13, 613-637. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300007>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

ANNEXE – TITRES⁸ DES ARTICLES DES PARTICIPANTS

- BA07 : Pourquoi le racisme existe-t-il encore ?
- BA14 : Cruella de Vil
- BA22 : Pourquoi les commotions cérébrales sont-elles dangereuses ?
- BA23 : Pourquoi la guerre en Ukraine est autant médiatisée ?
- BA26 : Pourquoi le cerveau devient-il dépendant aux drogues ?
- BB33 : Pourquoi les équipes de Formule 1 doivent avoir beaucoup d'argent et quels sont les moyens d'en faire ?
- BB37 : Le diagnostic de troubles mentaux chez les jeunes
- BB45 : Pourquoi les mantes religieuses mangent-elles leur partenaire ?
- BB49 : La contrefaçon, l'industrie méconnue d'un trilliard \$
- BB50 : Pourquoi l'ours polaire est-il en voie de disparition ?
- BB59 : Pourquoi y a-t-il des séismes ?

8. Pour l'article, nous avons corrigé les erreurs de langue dans les titres des élèves (orthographe, ponctuation, etc.).