



Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

ISSN 1708-7570

ritpu.org / ijthe.org

2019 - Volume 16 - Numéro 2

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

International Journal of Technologies in Higher Education

Volume 16, numéro 2, 2019

Numéro thématique / *Special issue*

Du plagiat à l'intégrité académique : quelles compétences, quelles stratégies?
From plagiarism to academic integrity: Which skills, which strategies?

Direction / *Editors*

Sylvie GERVAIS, Université du Québec en Outaouais, Canada, Sylvie.gervais@uqo.ca
Martine PETERS, Université du Québec en Outaouais, Canada, martine.peters@uqo.ca

Du plagiat à l'intégrité académique : quelles compétences, quelles stratégies? Introduction au numéro thématique	1
Sylvie GERVAIS et Martine PETERS	
From plagiarism to academic integrity: Which skills, which strategies? Introduction to special issue	3
Sylvie GERVAIS et Martine PETERS	
Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois / Digital university writing strategies: Declared practices of Quebec students and teachers.....	5
François VINCENT, Sylvie FONTAINE, Martine PETERS et Tessa BOIES	
Étude de compétences de référencement documentaire d'étudiants universitaires / Referencing skills of university students	24
Alain CADIEUX, Martine PETERS et Sarah BEAUCHEMIN-ROY	
Évaluer la compétence de référencement documentaire chez des étudiants de premier cycle universitaire : pratiques déclarées d'enseignants universitaires / Evaluating undergraduate students' referencing competencies: Practices declared by university teachers.....	39
Nicole MONNEY, Martine PETERS, Tessa BOIES et Diane RAYMOND	

Qu'est-ce qui détermine les étudiants à plagier : l'infrastructure informatique de Google ordinaire ou la « commodité »? / What prompts students to plagiarize: Google infrastructure or convenience?	56
Nicole BOUBÉE	
Rethinking the relationship between plagiarism and academic integrity / Repenser la relation entre le plagiat et l'intégrité académique.....	69
Sandra JAMIESON et Rebecca Moore HOWARD	
Stopping plagiarism through enculturation: A practice-based approach / Arrêter le plagiat par l'enculturation : une approche fondée sur la pratique.....	86
Shirley Ann MCDONALD et Ramine ADL	



Du plagiat à l'intégrité académique : quelles compétences, quelles stratégies? Introduction au numéro thématique

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-01>

Sylvie GERVAIS,
Université du Québec en Outaouais
Canada
Sylvie.gervais@uqo.ca

Martine PETERS
Université du Québec en Outaouais
Canada
martine.peters@uqo.ca

Il est désormais avéré que les étudiants consultent fréquemment le Web pour rechercher de l'information. Avec le Web et son abondance d'information s'est également répandu le copier/coller, transformant notamment les pratiques d'écriture.

À la manière du *scrapbooking*, le créacollage numérique consiste à trouver, sélectionner, rassembler et organiser l'information provenant du Web, qu'elle soit sous forme de textes, d'images, de vidéos ou de sons, afin de réaliser une toute nouvelle création écrite (Peters, 2015). L'ensemble de ces actions dont le but ultime est l'écriture ont recours à des stratégies de créacollage numérique (SCN) qui font appel à des compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire.

Afin de s'assurer que les étudiants possèdent ces compétences et qu'ils développent de bonnes pratiques de créacollage numérique, les enseignants doivent les former différemment et adéquatement. L'intégrité dans les études figure parmi les enjeux auxquels doit répondre la formation scolaire et universitaire des élèves et des étudiants d'aujourd'hui.

Ce numéro thématique propose donc un regard sur les stratégies de créacollage numérique et les compétences qu'elles mobilisent ainsi que sur l'intégrité dans les études afin de prémunir les étudiants contre le plagiat.

Dans **Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois** (p. 5), Vincent, Fontaine, Peters et Boies proposent de définir la nature des stratégies de créacollage numérique touchant les compétences scripturales puis de vérifier l'influence du sentiment d'efficacité personnel en lecture et en écriture pour finalement déterminer quelles sont les stratégies envisagées par les enseignants.

Deux textes abordent les compétences de référencement documentaire : celui de Cadieux, Peters et Beauchemin-Roy, **Étude de compétences de référencement documentaire d'étudiants universitaires** (p. 24), et celui de Monney, Peters, Boies et Raymond, **Évaluer la compétence**



de référencement documentaire chez des étudiants de premier cycle universitaire : pratiques déclarées d'enseignants universitaires (p. 39).

L'étude de Cadieux, Peters et Beauchemin-Roy explore les liens entre savoirs, savoir-faire et savoir-être et le nombre d'années universitaires. Afin de tracer les compétences de référencement documentaire des étudiants tout au cours de leur parcours universitaire, les auteurs prennent en considération trois dimensions : « l'utilisation de logiciels de référencement, l'efficacité personnelle en référencement et la résolution de problèmes en matière de référencement ».

Pour leur part, Monney, Peters, Boies et Raymond soulèvent la question de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence de référencement documentaire afin de répondre à trois objectifs : « déterminer les cibles d'apprentissage définies par les professeurs pour développer la compétence de référencement, dégager les pratiques de rétroaction mises en place par les enseignants, cerner les pratiques d'évaluation formelle de la compétence de référencement documentaire chez les étudiants ». Leurs résultats indiquent que la compétence de référencement documentaire n'est pas forcément vue comme une cible d'apprentissage par les enseignants et que cette compétence est évaluée avec indulgence.

Le numéro thématique se termine par trois textes sur le plagiat : **Qu'est-ce qui détermine les étudiants à plagier : l'infrastructure informatique de Google ordinaire ou la « commodité »?** (p. 56) de Boubée, suivi de **Rethinking the relationship between plagiarism and academic integrity** (p. 69) de Jamieson et Moore Howard, puis de **Stopping plagiarism through enculturation: A practice-based approach** de McDonald et Adl (p. 86).

Dans **Qu'est-ce qui détermine les étudiants à plagier?** Boubée s'interroge d'une part sur les usages de Google par les étudiants, puis sur les caractéristiques de l'infrastructure informatique et informationnelle du moteur de recherche. Selon l'auteure, « deux activités sont cruciales du point de vue du plagiat : l'exploration de la littérature et la différenciation du statut des sources ». L'objectif est d'associer deux dimensions, technologie et activité informationnelle, pour mieux saisir les liens entre plagiat universitaire et recherche d'information.

Jamieson et Moore Howard, dans **Rethinking the relationship between plagiarism and academic integrity**, retracent l'évolution et les différentes définitions du concept d'intégrité dans les études depuis les années 1960. Une analyse des erreurs textuelles produites par les étudiants amène les auteures à regrouper sous le parapluie de l'intégrité des études les différentes formes de tricherie, privilégiant ce seul et même concept. Jamieson et Moore Howard soutiennent également que la pédagogie, et non la punition, est la solution aux copier/coller et aux erreurs de citation.

Finalement, McDonald et Adl analysent dans **Stopping plagiarism through enculturation**, les effets de la méthode ALTE (Academic Literacies Training in English) pour favoriser le développement des compétences de citation des étudiants. Dans une perspective d'enculturation, les auteurs cherchent à transmettre aux étudiants des valeurs universitaires, particulièrement la propriété intellectuelle. Selon eux, la méthode ALTE, qui adopte une approche fondée sur la pratique, est utile pour réduire le plagiat par inadvertance.

Références

Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne d'éducation*, 38(3). Récupéré de <http://journals.sfu.ca/cje>



From plagiarism to academic integrity: Which skills, which strategies? Introduction to special issue

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-02>

Sylvie GERVAIS,
Université du Québec en Outaouais
Canada
Sylvie.gervais@uqo.ca

Martine PETERS
Université du Québec en Outaouais
Canada
martine.peters@uqo.ca

It is a well-established fact that students frequently use the Web to search for information. With the Web and its abundance of information, students have acquired the habit of copy/pasting, which transforms their writing practices.

In the same way as paper scrapbooking, digital scrapbooking strategies are used in the process of finding, selecting, gathering and organizing information from the Web, whether in the form of text, images, videos or sounds, in order to produce a new written creation (Peters, 2015). All of these actions, whose ultimate goal is writing, use digital scrapbooking strategies that are used with informational, writing and referencing skills.

In order to ensure that students possess these skills and develop good digital scrapbooking strategies, teachers must train them differently and appropriately. Academic integrity is one of the challenges facing the education and training of today's students.

This thematic issue therefore offers a look at digital scrapbooking strategies, the skills they mobilize and academic integrity in order to give students tools to fight plagiarism.

In **Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois** (p. 5), Vincent, Fontaine, Peters and Boies propose to identify the nature of digital scrapbooking strategies affecting writing skills and then to verify the influence of the feeling of personal efficacy in reading and writing to finally determine which strategies teachers should use.

Two articles address referencing skills: Cadieux, Peters and Beauchemin-Roy, **Étude de compétences de référencement documentaire d'étudiants universitaires** (p. 24) and Monney, Peters, Boies and Raymond, **Évaluer la compétence de référencement documentaire chez des étudiants de premier cycle universitaire : pratiques déclarées d'enseignants universitaires** (p. 39).



The study by Cadieux, Peters and Beauchemin-Roy explores the correlations among knowledge, know-how and interpersonal skills and the number of university years. In order to track the referencing skills of students throughout their academic career, the authors take into consideration three dimensions: the use of referencing software, personal efficacy in referencing and the resolution of referencing problems.

For their part, Monney, Peters, Boies and Raymond address the issue of teaching and evaluating referencing skills in order to meet three objectives: to determine the learning targets defined by professors to develop referencing skills, to identify the feedback practices implemented by professors, and to identify the formal evaluation practices of students' referencing skills. Their results indicate that referencing skills are not necessarily seen as a learning target by teachers and that an indulgent approach is taken to assess them.

The thematic issue ends with three texts on plagiarism. First, by Boubée, **Qu'est-ce qui détermine les étudiants à plagier : l'infrastructure informatique de Google ordinaire ou la « commodité »?** (p. 56) followed by Jamieson and Moore Howard, **Rethinking the relationship between plagiarism and academic integrity** (p. 69), then McDonald and Adl, **Stopping plagiarism through enculturation: A practice-based approach** de McDonald et Adl (p. 86).

In **Qu'est-ce qui détermine les étudiants à plagier?**, Boubée questions, on the one hand, the use of Google by students and, on the other hand, the characteristics of the computer and information infrastructure of the search engine. According to the author, two activities are crucial from the point of view of plagiarism: the exploration of literature and the differentiation of the status of sources. The aim is to combine two dimensions, technology and information activity, to better understand the relationships between academic plagiarism and information research.

In **Rethinking the relationship between plagiarism and academic integrity**, Jamieson and Moore Howard retrace the evolution of the concept of academic integrity, with its changing definitions, since the 1960s. An analysis of the textual errors produced by students leads the authors to group together the various forms of cheating under the umbrella of academic integrity. Jamieson and Moore Howard also argue that pedagogy, not punishment, is the solution to copy/pasting and misquoting.

Finally, McDonald and Adl, in **Stopping plagiarism through enculturation**, analyze the effects of the ALTE (Academic Literacies Training in English) method to help students develop their citation skills. From an enculturation perspective, the authors seek to instill academic values, particularly intellectual property, in students. According to the authors, the ALTE method, which adopts a practice-based approach, is useful in reducing inadvertent plagiarism.

References

Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne d'éducation*, 38(3). Retrieved from <http://journals.sfu.ca/cje>



Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois

Digital university writing strategies:
Declared practices of Quebec students and teachers

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-03>

François VINCENT

Université du Québec en Outaouais, Canada
francois.vincent@uqo.ca

Sylvie FONTAINE

Université du Québec en Outaouais, Canada
sylvie.fontaine@uqo.ca

Martine PETERS

Université du Québec en Outaouais, Canada
martine.peters@uqo.ca

Tessa BOIES

Université du Québec en Outaouais, Canada
boit04@uqo.ca

Résumé

Les littératies numériques bousculent toutes les pratiques d'écriture actuelles, y compris en contexte d'écriture universitaire. Nous cherchons à déterminer les stratégies de créacollage numérique relatives aux compétences scripturales mobilisées par des étudiants québécois et prises en compte par leurs enseignants. Des étudiants ($n = 878$) et des enseignants ($n = 201$) de six universités ont rempli des questionnaires portant sur ces stratégies. Il en résulte certains écarts entre les stratégies utilisées par les étudiants et celles qui sont enseignées. De plus, les résultats montrent un écart important entre étudiants, écart dû notamment au sentiment de compétence en lecture et en écriture.

Mots-clés

Stratégies de créacollage numérique; compétences scripturales; écriture universitaire; littératie universitaire; littératie numérique

Abstract

Digital literacies are transforming all current writing practices, including in academic writing contexts. We search to identify digital scrapbooking strategies related to writing skills mobilized by Quebec students and showed by their teachers. Students ($n = 878$) and teachers ($n = 201$) from six universities completed questionnaires about these strategies. The results show some gaps between scrapbooking strategies used by students and those taught. In addition, the results



show a significant gap between students, due in particular to the perception of self-efficacy in reading and writing.

Keywords

Digital scrapbooking strategies, writing skills, academic writing, university literacy, digital literacy

Introduction

Les littératies numériques bousculent les pratiques d'écriture actuelles (Cordero, Nussbaum, Ibaseta, Otaíza et Chiuminatto, 2018), y compris celles des étudiants à l'université (Bryant, 2017). Ces pratiques, de même que les performances qui en découlent, dépendent de compétences sous-jacentes, qui s'entrecroisent et s'influencent mutuellement, notamment les compétences scripturales (Leu, Kinzer, Coiro, Castek et Henry, 2017), mais aussi les compétences informationnelles (Salisbury et Karasmanis, 2011), de référencement documentaire (Adam, 2016), collaboratives (Perrenoud, 2013) et, bien évidemment, numériques (Cailleau, Bouchardon, Crozat et Bourdeloie, 2010).

Si le numérique a complètement transformé les pratiques d'écriture, il semblerait qu'il ait peu transformé l'enseignement universitaire : on fait toujours appel principalement à l'écrit, plutôt qu'à des modalités orales ou à des analyses de pratiques professionnelles, pour permettre aux étudiants d'avoir accès au savoir, d'en rendre compte ou de l'exploiter. Or, l'arrivée de l'écriture numérique implique l'apprentissage et la mobilisation de stratégies distinctes (Penloup, 2017).

C'est dans ce contexte que nous avons mené une recherche portant sur les différentes stratégies d'écriture numérique, en particulier les stratégies de créacollage numérique (SCN)¹ utilisées par les étudiants et prises en compte par les enseignants universitaires, qui doivent composer avec cette nouvelle réalité. Il nous semble essentiel, avant même de réfléchir à des interventions pour développer la littératie universitaire numérique, d'établir un portrait des SCN utilisées par les étudiants universitaires. C'est ce que nous avons fait par le truchement de données issues de questionnaires en ligne remplis par des étudiants et des enseignants québécois.

Après avoir tracé un portrait du contexte de littératie universitaire numérique, nous présenterons le concept de pratiques d'écriture numérique universitaire. Celui-ci s'inspirera des compétences scripturales, développées dans un contexte didactique, et des SCN, permettant d'appréhender l'écriture par le biais de la psychologie cognitive (Hayes et Flower, 1980), mais en mettant en évidence les stratégies d'écriture numérique faisant appel à l'intertextualité. Nous décrirons ensuite la méthodologie quantitative basée sur l'opinion employant le questionnaire comme mesure de collecte de données arbitraires ensuite analysées pour soulever des résultats statistiques descriptifs (Boudreault et Cadieux, 2011). Puis seront présentées les différentes SCN exploitées par les étudiants et les corrélations avec leur sentiment de compétence. Nous montrerons également qu'un clivage persiste entre les stratégies utilisées et à développer par les étudiants, et celles qui sont prises en compte par les enseignants. Nous encouragerons finalement les enseignants universitaires à prendre les SCN en considération dans leur enseignement, pour

1. Les SCN sont des stratégies mobilisées par les étudiants lors de la mise en œuvre de leurs compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire (Peters, 2015) pendant la rédaction de leurs travaux. Nous y reviendrons plus loin.

que les étudiants développent leurs compétences scripturales et leur apport transversal aux disciplines.

Contexte

La littératie universitaire constitue un champ de recherche suscitant de plus en plus d'intérêt. Cela n'est pas sans raison : on constate que les compétences qu'elle requiert sont parmi les plus recherchées sur le marché du travail (Beaudet, 2015) : compétences informationnelles, rédactionnelles, esprit critique, d'analyse et de synthèse, de collaboration, etc. Qui plus est, à plus court terme, la compétence scripturale, qui est une composante importante de la littératie universitaire, est un des facteurs les plus discriminants, et ce, peu importe le domaine d'étude (Trenkic et Warmington, 2019). Face à la situation, plusieurs mesures sont mises en place par les universités : des cours à dominante méthodologique cherchant à développer la maîtrise des genres propres à l'université, une attention particulière en cours de formation aux écrits professionnels et la mise en place de ressources universitaires (centre d'aide, formation en ligne, etc.) pour pallier les lacunes des étudiants à l'écrit (Garnier, Rinck, Sitri et de Vogüe, 2015).

Or, au moment où ces ressources visant le développement de la compétence scripturale des étudiants se développent, les pratiques d'écriture vivent des bouleversements sans précédent (Badouard, 2015; Nicholas *et al.*, 2008). Ainsi, au concept de littératie universitaire, qui s'intéresse aux caractéristiques propres à une population dans un contexte d'enseignement/apprentissage, se combine celui de littératie numérique, qui peut être défini comme « un ensemble d'habiletés utilisées pour lire, comprendre, écrire et naviguer sur le web afin de trouver une diversité d'informations pour ensuite s'en servir éthiquement, avec une multitude d'outils numériques, pour créer et communiquer dans une culture numérique » (Peters et Gervais, 2016, p. 65).

Bien que les pratiques d'écriture gardent leur prédominance dans l'évaluation universitaire (Beaudet, 2015; Beillet et Lang, 2017), l'avènement du numérique implique une transformation des stratégies de mobilisation de compétences scripturales. Les sources d'information sont facilement accessibles, grâce notamment aux navigateurs Internet et aux bases de données (Lopatovska et Regalado, 2016). Aussi, la rédaction est facilitée par le soutien des traitements de textes et des outils de révision linguistique [la prise de notes (Butcher, 2016), la révision du texte (Girasoli, 2016) et la création de bibliographies (Park, Mardis et Ury, 2011)]. Les défis de l'étudiant ne diminuent pas nécessairement, mais ils migrent vers d'autres aspects relatifs à la littératie universitaire numérique, comme le jugement de crédibilité des sources et la pertinence de celles-ci afin de produire un texte cohérent. Les pratiques d'écriture vivent aussi des transformations, bien que les stratégies utilisées par les étudiants soient peu documentées (Seror, 2013). Bref, la révolution numérique implique de nouveaux outils, de nouvelles stratégies, de même que de nouveaux genres textuels (Penloup, 2017).

Dans ce contexte où l'on observe l'importance certaine des compétences scripturales pour la réussite universitaire, et ce, sans tenir compte du domaine, il est essentiel d'établir un portrait plus précis de la situation, qui suscite nombre de questions : Quelles sont les stratégies d'écriture numérique exploitées par les étudiants universitaires? Quels sont les facteurs contextuels qui influencent leur utilisation? Comment les stratégies d'écriture numériques sont-elles prises en compte par les enseignants, tant dans leur enseignement que dans leur évaluation?

Appuis théoriques

Les pratiques d'écriture numérique universitaire

Comme mentionné précédemment, l'arrivée du numérique vient modifier les outils utilisés, les stratégies, de même que les genres textuels. Nous ne cherchons pas, ici, à faire une nomenclature des types d'écrits universitaires. Ceux-ci varient inévitablement selon les champs disciplinaires (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012). Certains champs mettent l'accent sur les écrits professionnels, visant le développement d'aptitudes rédactionnelles qui seront sollicitées dans la future profession (Russell, 2012). D'autres écrits encore sont dits professionnalisants et s'avèrent un retour ou une réflexion relative à une expérience professionnelle vécue (Colognesi, Celis, Dejemeppe et Van Nieuwenhovewn, 2017), tel le rapport de stage.

Grossmann (2012) montre que si l'on observe une différence importante entre les pratiques d'écriture des différentes disciplines, c'est souvent parce que celles-ci se fondent sur des caractéristiques des écrits scientifiques relatifs à chacune des disciplines. Les attentes diffèrent d'ailleurs de manière graduée selon l'avancement des cycles d'études, limitant de plus en plus les écarts entre les écrits universitaires et scientifiques. Nous nous intéresserons ici davantage aux caractéristiques communes des pratiques d'écriture universitaire pouvant être influencées par les compétences numériques et les stratégies qui en découlent, en particulier pour les études de premier cycle.

Si l'arrivée du numérique a peu changé les genres textuels attendus, elle permet toutefois un accès plus facile aux différents écrits scientifiques. Aussi, cet accès peut venir modifier certaines stratégies, dont celles menant à l'intertextualité, qui permet de faire référence à un texte à l'intérieur de son propre texte. Si ces stratégies sont exécutées selon les normes universitaires, on parlera de citation, d'emprunt ou de reformulation (Daunay et Delcambre, 2017). Leurs dérives, volontaires ou non, mèneront plutôt à une situation de plagiat (Elander, Pittam, Lusher, Fox et Payne, 2010).

La figure 1 ci-dessous est inspirée de deux modèles conceptuels : 1) les compétences scripturales, telles que définies initialement en didactique des langues par Dabène (1987, 1991) et Reuter (1996) et reprises ensuite par la majorité des chercheurs s'y étant intéressés; 2) les SCN (Peters, 2015), manifestations prégnantes des compétences numériques lors d'une pratique rédactionnelle, qui permettent de décrire les opérations mises en place par le scripteur à toutes les phases du processus d'écriture.

D'autres compétences ont été insérées dans la figure. Certaines ne seront pas abordées dans cet article (compétences informationnelles, de référencement). Il nous semblait toutefois pertinent de les représenter, par souci de cohérence avec le modèle des SCN auquel nous nous référons (Peters, 2015). D'autres (compétences collaboratives) ne seront pas approfondies ici, mais mentionnons qu'elles se manifestent par la motivation, l'activation et la facilitation de la collaboration entre étudiants dans différentes situations de production de travaux universitaires par la sollicitation d'habiletés, dont celles à communiquer, à négocier, à comprendre, à comparer et à évaluer des positions (Wiek, Withycombe et Redman, 2011). Contrairement à d'autres compétences transversales, les compétences collaboratives offrent un potentiel accru en contexte numérique (Cailleau *et al.*, 2010). Nous y ferons donc référence lors de la discussion.

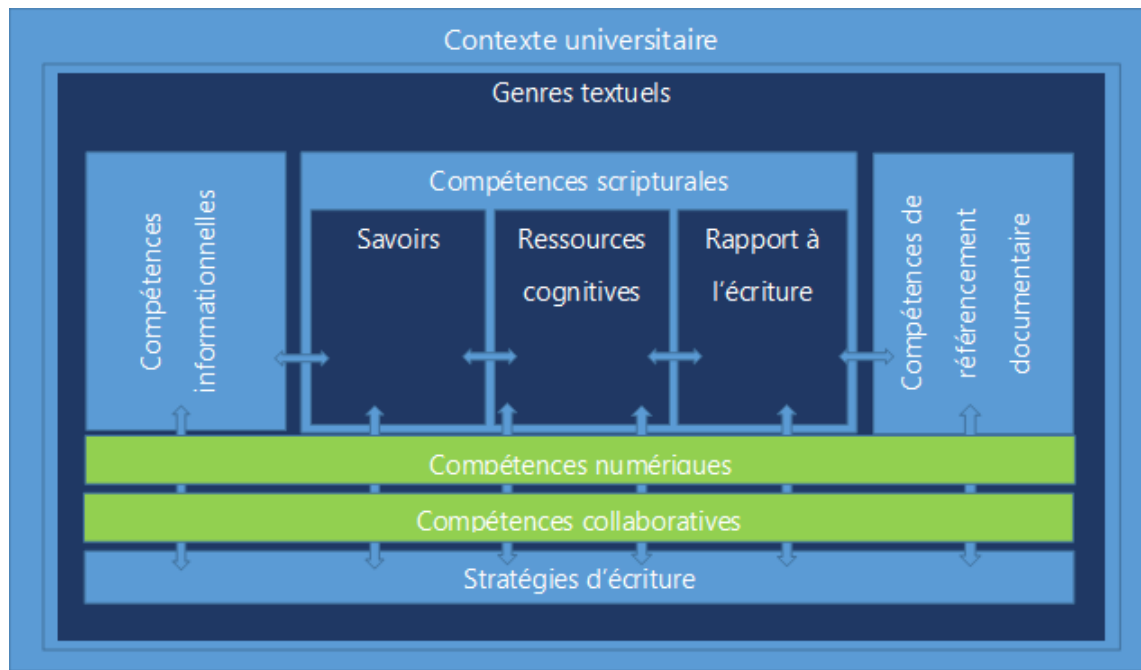


Figure 1
Les pratiques d'écriture universitaire numérique

Les compétences scripturales

Les compétences scripturales – initialement au singulier – ont été à l'origine définies en didactique du français par Dabène (1987) comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire » (p. 15). Cette définition a été légèrement nuancée par Reuter (1996) qui y voyait plutôt l'adéquation de trois grandes composantes : 1) les savoirs; 2) les représentations, investissements et valeurs; 3) les opérations. Depuis, ces définitions sont reprises par les auteurs faisant appel à ce concept (Lafont-Terranova, Niwese et Colin, 2016).

Admettons d'emblée que la définition des compétences scripturales a le mérite, surtout dans une perspective d'enseignement au primaire et au secondaire, de circonscrire un certain nombre de notions pouvant être définies et didactisées. Dabène (1987) affirme d'ailleurs qu'il vise par cette modélisation à déterminer les spécificités de l'écrit au sein des grandes compétences discursives pour ainsi nourrir la réflexion quant à la légitimité du champ de recherche en didactique de l'écrit.

Les connaissances et habiletés des étudiants sont de plusieurs ordres (linguistiques, sémioticoscripturales, sémioticosociales, métacognitives, métascripturales, etc.) (Reuter, 1996). Ainsi, pour écrire, un scripteur doit avoir certaines connaissances linguistiques, mais aussi connaître les caractéristiques d'un genre, les conventions quant à l'utilisation de formes linguistiques selon les destinataires, les étapes du processus d'écriture, etc.

Les représentations issues du rapport à l'écrit incluent, selon Chartrand et Blaser (2008), les investissements, opinions, attitudes et conceptions de la « lecture et [de l'] écriture ainsi que les produits de ces activités, les textes lus et écrits [...] » (p. 111). Leur apport constitutif à la compétence scripturale est démontré en psychologie socioculturelle (Barré-de Miniac, 2015). Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015) définissent le rapport à l'écrit comme « l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses

usages » (p. 52). Ces significations concernent tant les sentiments que l'étudiant entretient pour l'écrit que les valeurs, les conceptions et les jugements qui s'y rattachent. Elles influencent les pratiques, qui dans une interrelation, nourrissent le rapport à l'écrit.

Finalement, être compétent en écriture implique des ressources cognitives (Gagnon et Ziarko, 2009), terme que nous préférons à ceux de « savoir-faire » (Dabène, 1987) et d'« opérations » (Reuter, 1996), spécifiquement parce qu'il permet de regrouper les mobilisations non intentionnelles et intentionnelles, comme c'est le cas pour les autres composantes des compétences scripturales. Dans une perspective d'enseignement, l'accent est surtout mis sur les stratégies, utilisées sciemment par le scripteur. Parmi celles-ci, les SCN s'avèrent aujourd'hui incontournables pour la compétence scripturale en contexte universitaire.

Difficile par ailleurs de singulariser la compétence scripturale, qui nous semble plus juste au pluriel, si l'on tient compte des contextes d'écriture pluriels ou des caractéristiques distinctes de l'écriture numérique (Cailleau *et al.*, 2010).

Non seulement la pluralité, mais l'extensivité des compétences scripturales est essentielle pour en comprendre la mobilisation. En effet, un modèle fixe qui marquerait spécifiquement les composantes des compétences scripturales, indépendantes de celles d'autres compétences, nous semble difficilement opérationnel. Ainsi, certaines stratégies pertinentes pour l'écriture d'un texte peuvent s'inscrire à la fois dans les compétences scripturales et dans d'autres, comme les compétences informationnelles (Shao et Purpur, 2016), de référencement documentaire (Bailey, 2015), numériques (November et Day, 2012), collaboratives (Wiek *et al.*, 2011), ou d'autres compétences discursives (Bergeron et Granger, 2016).

Nous définirons donc les compétences scripturales en contexte universitaire comme *la mobilisation d'un ensemble de connaissances, d'habiletés, de ressources cognitives et de représentations en contexte d'écriture universitaire, dont les tâches et les ressources accessibles impliquent un rapport extensif et pluriel aux autres compétences.*

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons spécifiquement à un ensemble de ressources cognitives aux frontières des compétences scripturales, numériques et collaboratives, soit les SCN.

Les stratégies de créacollage numérique

Le créacollage numérique a évolué de ce que Ryberg et Dirckinck-Holmfeld (2008) ont nommé le « *patchworking* » à une conceptualisation plus englobante des stratégies d'écriture numérique. Le *patchworking* est l'emprunt de bouts de textes par des étudiants de langue seconde et constitue pour le scripteur une étape intermédiaire vers le scripteur expert (Howard, 2008). Or, Peters propose que le *patchworking* ne reflète pas la réalité du monde numérique des étudiants d'aujourd'hui et suggère que ceux-ci font davantage du créacollage numérique, empruntant à d'autres auteurs du texte, mais également de l'audio, de la vidéo et des images qu'ils référencent ensuite. Ainsi, le créacollage numérique n'est pas réservé aux scripteurs débutants, mais est utilisé par tous les scripteurs, avec un taux de succès qui varie, selon le degré de compétences des scripteurs. Le créacollage numérique « constitue un processus constructif, créatif, productif et évolutif, puisque le texte peut continuellement être modifié en y ajoutant une nouvelle pièce » (Peters, 2015, p. 5), et ce, plus largement, en bénéficiant de l'apport de ressources extérieures. Les SCN sont donc des actions, des stratégies, qui permettent aux étudiants de cerner le sujet de leur travail, de chercher de l'information, de la trier et de se l'approprier, pour créer, polir et documenter un texte.

Lorsque les étudiants ont sélectionné de l'information du Web, ils doivent choisir comment l'intégrer à leur texte. Ils peuvent le faire par le biais de la citation directe ou indirecte. La citation directe consiste à utiliser les mots de l'auteur, sans changement. Une bonne citation est l'équivalent d'un copier-coller-citer.

Quant à la citation indirecte, communément nommée paraphrase dans la littérature anglosaxonne (Sun et Yang, 2015) et reformulation dans la francophonie (Daunay et Delcambre, 2017), les étudiants s'en servent pour présenter l'idée d'autres auteurs, mais dans leurs propres mots (Barrón-Cedeño, Vila, Antònia Martí et Rosso, 2013). La citation directe est habituellement utilisée par les étudiants pour argumenter et justifier leur position (Jomaa et Bidin, 2017), alors que la paraphrase, plus flexible, leur permet de présenter leur compréhension et leur interprétation des idées d'autrui (Bazerman, 2004). La paraphrase, selon Shi (2004), ne devrait pas contenir plus de deux ou trois mots consécutifs repris des auteurs. Beaucoup d'étudiants craignent de plagier par manque de compétences lorsqu'ils ont recours à la paraphrase en ne se distançant pas suffisamment de la phrase originale (Buerkle et Gearhart, 2017). Les SCN liées à la compétence de référencement documentaire sont donc une cause d'inquiétude pour les étudiants lorsqu'ils rédigent leurs travaux universitaires.

Objectif et méthodologie

L'objectif de cet article est triple. En premier lieu, nous cherchons à déterminer les SCN mobilisées par des étudiants québécois. En deuxième lieu, nous cherchons à vérifier quelle influence peut avoir une des représentations, soit le sentiment d'efficacité personnel en lecture et écriture (SEPLE), sur l'utilisation des SCN. En troisième lieu, nous cherchons à déterminer les SCN prises en compte par les enseignants. Ces données permettront d'avoir une vue d'ensemble des stratégies que déclarent utiliser les étudiants et prises en compte par les enseignants. Nous pourrions ainsi mettre en évidence certains clivages entre les pratiques déclarées et celles qui sont attendues et prises en compte par les enseignants. Cela permettra aussi d'envisager des pistes d'enseignement et d'évaluation assurant un arrimage entre les apprentissages nécessaires au développement des compétences scripturales en contexte numérique et les attentes universitaires.

Instruments de collecte de données

Pour atteindre nos objectifs, une enquête a été menée auprès d'étudiants et de professeurs de six universités québécoises. Des questionnaires ont été développés et validés selon la démarche en sept étapes proposée par Dussault, Valois et Frenette (2007). Le questionnaire destiné aux étudiants universitaires a pour but de déterminer les SCN que ceux-ci déclarent utiliser et d'explorer les variables susceptibles de les influencer dans leur utilisation de ces stratégies.

Une recension de la littérature a mené à l'élaboration d'une version préliminaire du questionnaire comprenant 154 énoncés distribués dans cinq dimensions : 1) la compétence informationnelle, 2) la compétence rédactionnelle, 3) la compétence de référencement, 4) les connaissances sur le plagiat, et 5) les attentes des étudiants face à l'enseignement des SCN. Cette première version du questionnaire a été soumise à un groupe d'experts qui s'est prononcé sur la clarté et la pertinence de l'ensemble des énoncés. À la suite de cette étape de validation, 128 énoncés ont été retenus pour une première mise à l'essai auprès de 24 étudiants universitaires.

Une analyse statistique a mené au retrait des énoncés ayant une forte asymétrie positive ou négative. Au total, 54 énoncés ont été retenus, dont 38 sur les SCN (incluant 15 stratégies relatives à la compétence rédactionnelle) et 16 sur les représentations des étudiants au regard de

leur formation universitaire, de leur compétence perçue en littérature, du plagiat et de ses conséquences. Une deuxième mise à l'essai du questionnaire auprès de 151 étudiants a aussi fait l'objet d'analyses statistiques (voir Peters, Vincent, Fontaine et Fiset-Vincent, 2018) qui ont mené, entre autres, au retrait d'un énoncé en lien avec la compétence rédactionnelle. L'échelle de réponse de type Likert, initialement à cinq crans, est passée à sept crans (toujours, très souvent, souvent, à l'occasion, rarement, très rarement, jamais) pour permettre un choix plus nuancé de réponses. Le choix « ne s'applique pas » était également offert aux étudiants.

Le deuxième questionnaire, destiné aux enseignants universitaires, a été élaboré en s'inspirant largement du questionnaire étudiant. La visée de ce questionnaire est de déterminer les SCN enseignées à l'université et d'explorer comment les professeurs préviennent le plagiat auprès de leurs étudiants.

La première version de ce questionnaire, incluant 108 énoncés, a été soumise à un groupe d'experts pour des fins de validation. Puis, une mise à l'essai auprès d'un groupe restreint de professeurs ($n = 3$) a mené à quelques modifications en vue de rehausser la clarté des énoncés et d'éliminer les redondances qui n'avaient pas été relevées lors de la première étape de validation auprès du groupe d'experts. Au total, 50 énoncés ont été retenus, dont 46 questions fermées et 4 questions ouvertes. Quatorze questions fermées et une question ouverte portent spécifiquement sur les compétences rédactionnelles. La même échelle de Likert a été utilisée pour les questionnaires des professeurs.

Participants

À l'automne 2017, la collecte des données a été effectuée dans six universités du Québec à l'aide de questionnaires en ligne. Au total, 878 étudiants, dont 677 femmes et 201 hommes, inscrits dans un programme d'éducation, d'informatique, d'arts, de génie ou de sciences de la santé ont rempli le questionnaire en ligne. Le questionnaire destiné aux professeurs a été rempli par 201 professeurs (113 femmes et 88 hommes) ayant une expérience de 1 à 13 ans en enseignement universitaire. Les répondants enseignaient en sciences sociales, sciences de la gestion et comptabilité, sciences humaines, lettres, traduction, rédaction et études langagières, sciences, relations industrielles, science politique ou sciences de la santé, au moment de l'enquête.

Analyses

Les 13 énoncés relatifs aux SCN en lien avec les compétences scripturales du questionnaire étudiant ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive. Pour toutes les analyses, l'échelle de Likert à sept crans a préalablement été recodée en trois catégories représentant la fréquence d'utilisation *faible* (jamais, très rarement, rarement), *moyenne* (à l'occasion) ou *élevée* (toujours, très souvent, souvent) dans le but d'illustrer les écarts entre les répondants.

Les 16 énoncés traitant des représentations sur la formation universitaire, la lecture et l'écriture universitaire, le plagiat et ses conséquences ont été soumis à une analyse factorielle confirmatoire à quatre facteurs. Le choix de quatre facteurs a été motivé par les résultats de l'analyse factorielle exploratoire réalisée lors de la dernière étape de validation du questionnaire étudiant (voir Peters *et al.*, 2018). Un des quatre facteurs reflète particulièrement bien le SEPLE avec deux énoncés qui portent respectivement sur le sentiment de compétences en lecture et en écriture universitaire, et un troisième sur le sentiment de compétence à paraphraser. Ce facteur a été corrélé avec les 13 SCN pour les compétences scripturales.

Le questionnaire destiné aux professeurs a aussi fait l'objet de statistiques descriptives. Onze énoncés faisaient référence à l'enseignement des SCN, à des recommandations ou à de la rétroaction à leur effet. Pour toutes les analyses, l'échelle de Likert a aussi été recodée selon les trois mêmes catégories.

Résultats

Les SCN utilisées par les étudiants

La fréquence d'utilisation des SCN par les étudiants est présentée au tableau 1. Deux stratégies relatives à la citation sont utilisées par presque tous les étudiants. Ceux-ci utilisent la citation dans leur texte en s'assurant qu'elle soit en cohérence avec leur propos (97 %) et le font afin d'appuyer leurs propres idées (92 %). Moins d'étudiants disent l'utiliser fréquemment pour mettre en relation les points de vue de deux auteurs (42 %). Finalement, 24 % des étudiants disent utiliser fréquemment la citation afin de répondre aux exigences de l'enseignant.

Tableau 1

Fréquence d'utilisation des stratégies de créacollage numérique (SCN)

Stratégies	Peu fréquent	Neutre	Fréquent
Citation avec un souci de cohérence	1 %	2 %	97 %
Citation la source pour appuyer ses idées	2 %	6 %	92 %
Utilisation d'outils de révision numérique	4 %	6 %	90 %
Opérations textuelles de déplacement	5 %	19 %	77 %
Recherche grammaticale en ligne	12 %	15 %	73 %
Récurtivité de l'information	11 %	24 %	65 %
Organisation des citations dans un plan	30 %	18 %	52 %
Citation d'une source pour comparer les propos d'auteurs	23 %	34 %	42 %
Évitement de l'erreur	26 %	33 %	41 %
Reformuler les phrases pour éloigner de la source	30 %	37 %	33 %
Citation d'une source, parce que recommandée par l'enseignant	37 %	39 %	24 %
Mode révision de Word	81 %	7 %	12 %
Paraphrase à l'aide d'un traducteur en ligne	74 %	15 %	11 %

La paraphrase quant à elle implique des SCN dont la fréquence d'utilisation est beaucoup plus variée. Cette variété s'observe également dans le sentiment d'efficacité personnel à paraphraser, alors que plus de la moitié des étudiants disent vivre des difficultés à paraphraser (26 % des étudiants mentionnent avoir souvent des difficultés et 28 % quelquefois) et que 46 % en vivent peu fréquemment. Ainsi, la reformulation impliquant un copier-coller et une transformation syntaxique est une pratique fréquemment utilisée par 33 % des étudiants, alors que 11 % d'entre eux disent utiliser fréquemment un traducteur en ligne pour les aider à paraphraser.

En ce qui concerne les révisions linguistiques, une stratégie utilisée fréquemment par presque tous (90 %) est le recours à des outils de révision numériques, comme les correcteurs linguistiques (Antidote, correcteurs intégrés aux logiciels de traitement de texte). Plusieurs (73 %) vont fréquemment privilégier une recherche en ligne, quant à un questionnement grammatical. Enfin, 41 % d'entre eux vont changer fréquemment la structure de leur phrase afin d'éviter une difficulté grammaticale.

Certaines SCN sont relatives spécifiquement aux phases de planification et de mise en texte. Organiser les citations collectées en ligne dans Word afin d'établir un plan est une stratégie privilégiée fréquemment par 52 % des étudiants. Une grande majorité d'entre eux (77 %) mentionnent profiter fréquemment des caractéristiques facilitantes des traitements de texte afin de déplacer des parties de leurs textes, des images ou des vidéos. Aussi, 65 % des étudiants assurent procéder fréquemment de manière récursive, en allant chercher de l'information en ligne en cours de rédaction.

Finalement, la stratégie faisant appel à la compétence collaborative qui consiste à utiliser le mode révision, par l'ajout de commentaires, est privilégiée fréquemment par seulement 12 % des étudiants, alors que 65 % affirment ne jamais l'utiliser.

Corrélation entre le sentiment d'efficacité personnel en lecture et en écriture et les SCN

Les corrélations entre le SEPLE et les SCN sont présentées au tableau 2. On remarque plusieurs corrélations significatives, bien que les effets des relations entre le SEPLE et les SCN soient de faible taille.

Tableau 2

Corrélations entre les stratégies et le sentiment d'efficacité en lecture et en écriture

Stratégies	Corrélation négative	Corrélation positive
Citation avec un souci de cohérence		($r = 0,233$; $p < 0,001$)
Organisation des citations dans un plan		($r = 0,151$; $p < 0,001$)
Récursivité de l'information		($r = 0,143$; $p < 0,001$)
Mode révision de Word		($r = 0,074$; $p = 0,030$)
Citation d'une source pour appuyer ses idées		($r = 0,073$; $p = 0,028$)
Reformulation des phrases pour éloigner de la source	($r = -0,171$; $p < 0,001$)	
Évitement de l'erreur	($r = -0,112$; $p < 0,001$)	
Recherche grammaticale en ligne	($r = -0,105$; $p < 0,001$)	
Citation d'une source parce que recommandée par l'enseignant	($r = -0,090$; $p = 0,008$)	

Certaines corrélations sont négatives, ce qui signifie que plus le SEPLE est élevé, moins les stratégies concernées sont utilisées. À l'inverse, certaines corrélations sont positives, ce qui signifie que plus le SEPLE est élevé, plus les stratégies concernées sont fréquemment utilisées.

Ainsi, le scripteur ayant un faible SEPLE possède certaines caractéristiques, qui se manifestent par les corrélations négatives présentées au tableau 2. Par rapport à la moyenne, ce scripteur a des difficultés à paraphraser et a l'habitude de copier-coller, pour ensuite transformer cette citation en paraphrase en reformulant certains mots ou propositions afin d'éloigner cette paraphrase de la citation originale. Par ailleurs, il justifie l'utilisation de la citation par les exigences de l'enseignant. Pour l'aider dans sa révision linguistique, en cas de difficulté, il fait une recherche grammaticale en ligne ou, plus simplement, modifie sa phrase pour éviter d'utiliser la forme grammaticale ou syntaxique problématique.

À l'inverse, le scripteur ayant un fort SEPLE utilise Word afin de copier-coller ses principales références et citations, et ainsi les organiser dans un plan. Il utilise aussi les fonctions de suivi des modifications et de commentaires du mode révision de Word afin de rétroagir en collaboration avec ses pairs. Contrairement au scripteur ayant un faible SEPLE, il justifie

l'utilisation de la citation non pas par le fait de répondre aux exigences de l'enseignant, mais par celui de soutenir son propre argumentaire. Le scripteur ayant un fort SEPLE n'hésite pas à rédiger de manière réursive, et donc à retourner chercher de l'information en cours de rédaction ou lors de la révision.

Résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire destiné aux enseignants compte 11 questions relatives à leurs pratiques d'enseignement des compétences scripturales (voir tableau 3) qui peuvent faire écho aux SCN telles que sondées dans le questionnaire destiné aux étudiants. Ces différentes questions portent sur la prise en considération des SCN dans leur enseignement.

Tableau 3

Fréquence de pratiques d'enseignement relatives à la compétence scripturale

Pratiques	Peu fréquent	Moyen	Fréquent
Recommandation de se servir d'outils de révision linguistique (Antidote, dictionnaires en ligne, moteur de recherche, etc.)	15 %	10 %	75 %
Explications aux étudiants concernant la citation des propos d'auteurs pour appuyer leurs arguments	20 %	14 %	66 %
Acceptation de divers types de documents (textes, images, schémas, vidéos) dans les travaux étudiants	15 %	20 %	65 %
Explication de la différence entre la citation (copier-coller-citer) et le copier-coller	25 %	10 %	65 %
Recommandation de retourner chercher de l'information supplémentaire en ligne lorsque les étudiants rédigent leur travail	20 %	23 %	57 %
Recommandation de rédiger un plan afin d'organiser les informations trouvées en ligne	30 %	14 %	56 %
Tolérance quant aux paraphrases maladroites d'un étudiant de premier cycle s'il a donné la référence	23 %	24 %	53 %
Explications quant à la manière de paraphraser l'information trouvée en ligne	34 %	17 %	49 %
Utilisation de l'outil de révision de texte (suivi des modifications de Word) pour corriger les travaux	46 %	9 %	46 %
Explication quant à la construction d'un texte cohérent et logique avec des citations	37 %	18 %	45 %
Recommandation d'explorer tous les aspects d'un texte numérique pour le comprendre (hyperliens, commentaires à la fin du texte, images, vidéos, etc.)	53 %	20 %	28 %

Le tableau 3 présente les différentes pratiques par ordre de fréquence. La pratique la plus populaire consiste à recommander aux étudiants d'utiliser un outil de révision linguistique, tel qu'Antidote ou un dictionnaire en ligne (75 %). La deuxième pratique la plus populaire concerne la citation, alors que les enseignants disent expliquer comment l'utiliser pour appuyer des arguments (66 %). Cette pratique est aussi populaire que l'explication de la différence entre la citation et le copier-coller (65 %). Par contre, l'autre pratique relative à la citation, soit celle d'expliquer comment construire un texte cohérent et logique avec elle, est parmi les moins populaires (45 %). Les pratiques d'enseignement relatives à la paraphrase se retrouvent quant à elles dans la moitié inférieure du tableau, que ce soit la tolérance quant aux paraphrases maladroites référencées (53 %) ou les explications quant à la manière de paraphraser l'information trouvée en ligne (49 %).

Nous avons mené une analyse en composantes principales à partir de ces 11 items, afin d'établir la dynamique entre les types de pratiques mises en place. L'indice KMO de 0,86 est excellent et le test de sphéricité de Bartlett est significatif ($p < 0,001$). La relation entre les énoncés (les pratiques enseignantes) montre donc que la préoccupation pour les compétences scripturales a tendance à se faire en bloc. Autrement dit, la préoccupation pour les compétences scripturales implique une plus grande fréquence de l'ensemble des pratiques. À l'inverse, un enseignant qui ne s'en préoccupe pas aura tendance à ne pas mettre en place fréquemment l'ensemble des pratiques du tableau (alpha de Cronbach = 0,837).

Interprétation et pistes d'intervention

Bien que le questionnaire destiné aux étudiants et celui destiné aux enseignants n'aient pas été construits de manière à pouvoir opérer statistiquement des corrélations, leur mise en relation permet de réfléchir à des pistes d'intervention. Nous en présentons trois qui nous semblent particulièrement prometteuses.

La révision : une porte d'entrée pour s'intéresser au processus

Prenons, par exemple, la pratique d'enseignement la plus fréquente, soit celle de recommander l'utilisation d'outils de révision : 90 % des étudiants mentionnent déjà l'utiliser fréquemment. Bien sûr, recommander n'est pas une pratique impliquant une importante quantité de ressources (temps en classe et hors classe) pour l'enseignant. Pourtant, d'autres pratiques s'inscrivant dans la logique de la recommandation sont beaucoup moins fréquentes chez les étudiants et gagneraient à être privilégiées par les enseignants. C'est le cas de la recommandation de retourner chercher de l'information en cours d'écriture ou de celle de rédiger un plan à partir des copier-coller. Rappelons que ces deux SCN sont caractéristiques des étudiants ayant un fort SEPLe, qui est en soi un facteur de développement des compétences scripturales (Barré-de Miniac, 2015). On remarque que ces stratégies, auxquelles nous pouvons ajouter la recommandation d'explorer tous les aspects du texte numérique – y compris les hyperliens, les images, les vidéos, etc., s'inscrivent dans la logique du processus plutôt que dans celle du résultat final, la performance.

Cela ne discrédite pas l'intérêt porté à l'utilisation de l'outil de révision linguistique, dont le potentiel d'amélioration de la compétence scripturale est documenté (Dezutter *et al.*, 2012; Eid *et al.*, 2013). Étant donné sa popularité chez les étudiants, nous croyons qu'il serait opportun non pas de rappeler l'importance de l'utiliser, mais bien d'en montrer le potentiel en révision. Les aspects normatifs de la langue (orthographe lexicale et grammaticale, syntaxe) peuvent être appréciés lors de l'évaluation de la performance, mais ces logiciels exécutent également des analyses linguistique, syntaxique, lexicale et stylistique qui permettent de commenter la production et de développer la compétence scripturale en soutenant certaines habiletés rhétoriques et communicationnelles. Il est alors possible de vérifier la présence de répétitions, de phrases longues, de vocabulaire faible, de logique relative au choix des marqueurs de relation, etc. Ce potentiel permet alors de faire un travail sur la langue qui n'est alors pas considéré comme un frein à la communication, mais comme une ressource.

Le référencement : aller au-delà des aspects techniques

Parmi leurs pratiques les plus fréquentes, les enseignants mentionnent aussi expliquer comment utiliser la citation pour appuyer leurs arguments (copier-coller-citer) et s'éloigner du plagiat (copier-coller). Les stratégies de citation avec un souci de cohérence pour soutenir ses idées sont

les plus fréquentes chez les étudiants. Il est donc pertinent d'y apporter une attention particulière, comme le montrent les nombreux risques de plagiat (Doğan, Yağız et Kaçar, 2018) de même que les difficultés pour les étudiants (Click, 2017) que la citation implique. Il importe par ailleurs de souligner que plus d'un étudiant sur deux mentionne avoir de la difficulté à paraphraser. Or, selon nos résultats, les explications quant à la paraphrase sont moins fréquentes que celles relatives à la citation. Cela pourrait s'expliquer par une capacité à enseigner, et peut-être aussi à évaluer la citation selon des critères facilement observables, contrairement à la paraphrase, dont les frontières avec le plagiat sont beaucoup plus difficiles à établir.

Nous croyons encore une fois qu'en dehors des aspects purement normatifs (par exemple les normes de citation et de référencement), il est impératif, dans une logique de développement des compétences scripturales, d'utiliser ce contexte pour aussi réfléchir à la pertinence de la citation et de la paraphrase dans le cadre d'une pratique d'écriture universitaire numérique. D'ailleurs, les résultats montrent que les élèves ayant un faible SEPLE ont tendance à se concentrer sur ces aspects normatifs, peut-être par la difficulté mentionnée à paraphraser. D'un autre côté, les étudiants ayant le plus fort SEPLE s'intéressent aux stratégies visant la cohérence, la logique et l'argumentation. Ainsi, les nombreuses possibilités qu'offrent les SCN relatives aux compétences informationnelles (Peters et Gervais, 2016) doivent être sollicitées en amont pour organiser, hiérarchiser et structurer les références selon les exigences de la pratique d'écriture universitaire numérique. Encore une fois, cela implique d'apporter une attention au processus d'écriture, et non seulement à la production finale.

La collaboration : une valeur ajoutée

Il est à remarquer qu'un certain nombre de SCN ont un potentiel intéressant, mais semblent peu mises à profit, tant chez les enseignants que chez les étudiants. Les compétences collaboratives en sont un bon exemple. Étant donné les possibilités qu'offrent les ressources numériques, il nous semble évident, à l'instar de Gilliot (2012), que les perspectives d'écriture collaborative, par les plateformes de partage et d'échange ou l'utilisation du mode révision des logiciels de traitement de texte, devraient être davantage mises à profit. Du côté des enseignants, cette possibilité de partage et de commentaires durant le processus pourrait aussi être utilisée, si ceux-ci considèrent que les interventions en cours de production sont davantage profitables qu'une simple évaluation finale de la performance.

Les avantages de l'écriture collaborative – et de son enseignement – ont été démontrés pour l'enseignement primaire et secondaire (Blain et Lafontaine, 2010; Geoffre, 2013). La collaboration est considérée comme une compétence essentielle pour l'intégration sociale (Dede, 2010; Remington-Doucette et Musgrove, 2015) et est de plus en plus fréquente dans les exigences universitaires (Frisk et Larson, 2011), mais son enseignement, au même titre que celui des compétences numériques, est peu valorisé (Morris, 2010). Pourtant, les pratiques d'écriture actuelles, dans une perspective tant sociale que professionnelle, font de plus en plus appel à cette compétence (Liénard et Penloup, 2011).

Des pistes sont par contre envisageables. Hansen (2006) propose un enseignement qui prévoirait entre autres des attentes et des buts précis, du temps de classe pour le travail de groupe, de nombreuses rétroactions tout au long du travail et une détermination claire des contributions de chacun avec leur prise en compte dans l'évaluation. Les ressources numériques, avec entre autres les plateformes collaboratives (Google Drive par exemple), permettent les allées et venues entre le professeur et les étudiants de même qu'une conservation des versions successives et l'apport de chacun (Cailleau *et al.*, 2010). Ainsi exploitées, les ressources numériques facilitent le

développement conjoint des compétences collaboratives, numériques et scripturales, au service de la production d'un écrit universitaire numérique. À plus long terme, les compétences sous-jacentes développées au cours de cette production pourront être mobilisées dans les productions ultérieures, dans une perspective tant universitaire que professionnelle.

Conclusion

Nous cherchions à déterminer les SCN relatives aux compétences scripturales mobilisées par des étudiants québécois, la relation entre celles-ci et le SEPLE, de même que les SCN enseignées en contexte universitaire. Les résultats obtenus montrent que certaines SCN sont utilisées par presque tous les étudiants universitaires, comme l'utilisation des logiciels de correction ou celle de la citation afin d'appuyer des propos. D'autres SCN distinguent les étudiants ayant un fort SEPLE des autres. Mentionnons entre autres la stratégie de collecte de citations par copier-coller dans un traitement de texte, pour ensuite les organiser en plan, ou encore celle d'utiliser le mode de révision de Word dans une perspective d'écriture collaborative. Quant aux enseignants, leurs interventions sont plus souvent reliées aux aspects normatifs. Nous croyons que la mise en place d'interventions relatives au processus d'écriture, de la planification à la révision, permettrait de développer les stratégies permettant d'améliorer la compétence scripturale des étudiants.

Soulignons que les interventions des enseignants vont d'un extrême à l'autre, certains d'entre eux intervenant à plusieurs niveaux alors que d'autres interviennent très peu, ce qui laisse supposer qu'ils ne se sentent pas du tout responsables du développement de la compétence scripturale. Est-ce dû à des caractéristiques de domaines disciplinaires, impliquant très peu d'écrits? à une impression de manque de temps et de ressources? à une perspective épistémologique quant au rôle d'enseignant universitaire? Ici, les limites inhérentes à une enquête par questionnaire ne nous permettent pas de fournir des explications plus précises.

Ce portrait permet tout de même de confirmer ce que d'autres chercheurs constatent (Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip et Hanson, 2016), à savoir que les étudiants universitaires actuels n'arrivent pas avec un bagage numérique homogène, et que cela se confirme par les stratégies qu'ils déclarent utiliser. Pour amener les étudiants à réussir, le développement des compétences scripturales par l'apprentissage des SCN est une avenue à emprunter. Les enseignants universitaires ne peuvent que bénéficier d'un tel développement, sachant que la relation est étroite entre les compétences scripturales des étudiants et leur réussite disciplinaire. Ne serait-il pas conséquent, pour les enseignants de toutes les disciplines, de participer au développement des compétences scripturales?

Références

- Adam, L. (2016). Student perspectives on plagiarism. Dans T. Bretag (dir.), *Handbook of academic integrity* (p. 519-535). Singapour : Springer. doi:10.1007/978-981-287-098-8_67
- Badouard, R. (2015). Programmer ou être programmé : les enjeux citoyens de l'écriture numérique. Dans V. Houdart-Mérot et A.-M. Petitjean (dir.), *Numérique et écriture littéraire. Mutations des pratiques* (p. 47-59). Paris, France : Hermann.
- Bailey, S. (2015). *The essentials of academic writing for international students*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

- Barrón-Cedeño, A., Vila, M., Antònia Martí, M. et Rosso, P. (2013). Plagiarism meets paraphrasing: Insights for the next generation in automatic plagiarism detection. *Computational Linguistics*, 39(4), 917-947. https://doi.org/10.1162/COLI_a_00153
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. Dans C. Bazerman et P. Prior (dir.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (p. 83-96). New York, É.-U. : Routledge.
- Beaudet, C. (2015). Littéracie universitaire, *patchwriting* et impérite. *Le français aujourd'hui*, 2015(3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0099>
- Beillet, M. et Lang, É. (2017). L'impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2017(56). <https://doi.org/10.4000/lidil.4777>
- Bergeron, G. et Granger, N. (2016). Les retombées de deux projets de recherche-action impliquant une collaboration interprofessionnelle sur le développement des pratiques inclusives au secondaire. *Education Sciences & Society*, 7(1), 161-177. **Récupéré de** http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491. <https://doi.org/10.7202/044486ar>
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 2015(3), 51-63. **Récupéré de** <http://ablf.be/lettrure/la-revue-219749>
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 149-181). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Bryant, K. N. (2017). *Engaging 21st century writers with social media*. Hershey, É.-U. : Information Science Reference.
- Buerkle, C. W. et Gearhart, C. C. (2017). Answer me these questions three: Using online training to improve students' oral source citations. *Communication Teacher*, 31(1), 47-61. doi:10.1080/17404622.2016.1244351
- Butcher, J. (2016). Can tablet computers enhance learning in further education? *Journal of Further and Higher Education*, 40(2), 207-226. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.938267>
- Cailleau, I., Bouchardon, S., Crozat, S. et Bourdeloie, H. (2010). Compétences et écritures numériques ordinaires. *Recherches en communication*, 2010(34), 33-50. **Récupéré de** <http://sites.uclouvain.be/rec>
- Chartrand, S. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur. **Récupéré de** <http://enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>

- Click, A. B. (2017). Stress, adaptation, growth: International students' approaches to scholarly research and academic integrity. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 54(1), 642-644. doi:10.1002/pra2.2017.14505401099
- Colognesi, S., Celis, S., Dejemeppe, X. et Van Nieuwenhovewn, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certifié. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49-71. **Récupéré** du site Érudit : <http://erudit.org>
- Cordero, K., Nussbaum, M., Ibaseta, V., Otaíza, M. J. et Chiuminatto, P. (2018). Read, write, touch: Co-construction and multiliteracies in a third-grade digital writing exercise. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(2), 162-173. doi:10.1111/jcal.12224
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmeal.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 1991(4), 9-22. **Récupéré** de <http://persee.fr/collection/reper>
- Daunay, B. et Delcambre, I. (2017). Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques. *Scripta*, 21(43), 37-64. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p37>
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. Dans J. Bellanca et R. Brandt (dir.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (p. 51-76). Bloomington, É.-U. : Solution Tree Press.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 2012(153-154), 3-19. **Récupéré** de <http://journals.openedition.org/pratiques>
- Dezutter, O., Bleys, F., Eid, R., Poirier, V., Silva, H., Cansigno, Y., ... Mattioli-Thonard, A. (2012). Nouvelles technologies, nouvelles pratiques d'écriture? Le point de vue d'étudiants universitaires en FLE(S). *Le langage et l'homme*, 47(1), 61-68. **Récupéré** de l'archive ORBi : <http://orbi.uliege.be>
- Doğan, F., Yağız, O. et Kaçar, I. (2018). An investigation of the citation transformation types in M.A. and PhD theses. *International Journal for Educational Integrity*, 2018(14), article 9. <https://doi.org/10.1007/s40979-018-0032-y>
- Dussault, M., Valois, P. et Frenette, E. (2007). Validation de l'échelle de leadership transformatif du directeur d'école. *Psychologie du travail et des organisations*, 13(2), 37-52.
- Eid, R., Dezutter, O., Bleys, F., Poirier, V., Silva, H., Cansigno, Y., ... Thonard, A. (2013). Les pratiques déclarées par les enseignants universitaires au regard de l'usage des TIC dans l'enseignement de l'écriture en français langue étrangère ou seconde. *OLBI Working Papers*, 5, 123-134. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v5i0.1122>
- Elander, J., Pittam, G., Lusher, J., Fox, P. et Payne, N. (2010). Evaluation of an intervention to help students avoid unintentional plagiarism by improving their authorial identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 157-171. <https://doi.org/10.1080/02602930802687745>

- Frisk, E. et Larson, K. (2011, mars). Educating for sustainability: Competencies and practices for transformative action. *The Journal of Sustainability Education*, 2. **Récupéré** de <http://jsedimensions.org>
- Gagnon, R. et Ziarko, H. (2009). Apprendre à écrire un texte documentaire de comparaison en 2^e année du primaire : étude comparée d'interventions didactiques contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 127-148. <https://doi.org/10.7202/039859ar>
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. et de Vogüe, S. (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique? *Linx. Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense*, 2015(72), 1-9. **Récupéré** de <http://journals.openedition.org/linx>
- Geoffre, T. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2 : situations de planification collaboratives. *Le français aujourd'hui*, 2013/2(181), 47-57. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0047>
- Gilliot, J.-M. (2012, juin). Écriture collaborative : varions les styles. *Cahiers pédagogiques*. **Récupéré** de <http://cahiers-pedagogiques.com>
- Girasoli, A. J. (2016). *Using digital stories and iPads to promote writing skills, writing self-efficacy, and motivation to write among 9th grade students* (thèse de doctorat, University of Connecticut, États-Unis). **Récupéré** du répertoire OpenCommons@UConn : <http://digitalcommons.uconn.edu>
- Grossmann, F. (2012). Pourquoi et comment cela change? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, 2012(153-154), 141-160. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1976>
- Hansen, R. (2006). Benefits and problems with student teams: Suggestions for improving team projects. *Journal of Education for Business*, 82(1), 11-19. doi:10.3200/JOEB.82.1.11-19
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, É.-U. : Lawrence Erlbaum Associates. doi:10.4324/9781315630274
- Howard, R. M. (2008). Plagiarizing (from) graduate students. Dans R. M. Howard et A. E. Robillard (dir.), *Pluralizing plagiarism: Identities, contexts, pedagogies* (p. 92-100). Portsmouth, Royaume-Uni : Boynton/Cook. **Récupéré** du site CiteSeerX : <http://citeseerx.ist.psu.edu>
- Jomaa, N. J. et Bidin, S. J. (2017). Perspectives of EFL doctoral students on challenges of citations in academic writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 177-209. **Récupéré** de <http://eric.ed.gov>
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2016). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques*, 2016(171-172). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3201>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. et Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18. doi:10.1177/002205741719700202

- Liénard, F. et Penloup, M.-C. (2011). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Forumlecture.ch*, 2011(2). **Récupéré** de <http://forumlecture.ch>
- Lopatovska, I. et Regalado, M. (2016). How students use their libraries: A case study of four academic libraries. *College & Undergraduate Libraries*, 23(4), 381-399. doi:10.1080/10691316.2015.1039742
- Morris, D. (2010). Are teachers technophobes? Investigating professional competency in the use of ICT to support teaching and learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4010-4015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.632>
- Nicholas, D., Huntington, P., Jamali, H. R., Rowlands, I., Dobrowolski, T. et Tenopir, C. (2008). Viewing and reading behaviour in a virtual environment: The full-text download and what can be read into it. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 60(3), 185-198. doi:10.1108/00012530810879079 **Récupéré** du répertoire TRACE de l'Université du Tennessee : <https://trace.tennessee.edu>
- November, N. et Day, K. (2012). Using undergraduates' digital literacy skills to improve their discipline-specific writing: A dialogue. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), article 5. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2012.060205>
- Park, S., Mardis, L. A. et Ury, C. J. (2011). I've lost my identity – oh, there it is... in a style manual: Teaching citation styles and academic honesty. *Reference Services Review*, 39(1), 42-57. doi:10.1108/00907321111108105
- Penloup, M.-C. (2017). Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, 2017/1(196), 57-70. <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0057>
- Perrenoud, P. (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage* (7^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne d'éducation*, 38(3). **Récupéré** de <http://journals.sfu.ca/cje>
- Peters, M. et Gervais, S. (2016). Littératies et créacollage numérique. *Language and Literacy*, 18(2), 62-78. <https://doi.org/10.20360/G21W2H>
- Peters, M., Vincent, F., Fontaine, S. et Fiset-Vincent, C. (2018). Validation d'un questionnaire sur les stratégies de créacollage numérique d'étudiants universitaires québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(1), 45-60. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n1-05>
- Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G. et Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *The Internet and Higher Education*, 29, 91-97. doi:10.1016/j.iheduc.2016.01.001
- Remington-Doucette, S. et Musgrove, S. (2015). Variation in sustainability competency development according to age, gender, and disciplinary affiliation: Implications for teaching practice and overall program structure. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), 537-575. doi:10.1108/IJSHE-01-2013-0005 **Récupéré** du profil de S. Musgrove dans ResearchGate : http://researchgate.net/profile/Sheryl_Musgrove

- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris, France : ESF.
- Russell, D. R. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan? *Pratiques*, 2012(153-154), 21-34. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1913>
- Ryberg, T. et Dirckinck-Holmfeld, L. (2008). Power users and patchworking – An analytical approach to critical studies of young people's learning with digital media. *Educational Media International*, 45(3), 143-156. <https://doi.org/10.1080/09523980802283608>
- Salisbury, F. et Karasmanis, S. (2011). Are they ready? Exploring student information literacy skills in the transition from secondary to tertiary education. *Australian Academic & Research Libraries*, 42(1), 43-58. doi:10.1080/00048623.2011.10722203 **Récupéré** du répertoire de La Trobe University : <http://arrow.latrobe.edu.au>
- Seror, J. (2013). Technologie de capture d'écran : une fenêtre numérique sur le processus d'écriture des étudiants. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 39(3). <https://doi.org/10.21432/t28g6k>
- Shao, X. et Purpur, G. (2016). Effects of information literacy skills on student writing and course performance. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(6), 670-678. **Récupéré** du répertoire NC Docks ASU : <http://libres.uncg.edu/ir/asu>
- Shi, L. (2004). Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, 21(2), 171-200. doi:10.1177/0741088303262846
- Sun, Y.-C. et Yang, F.-Y. (2015). Uncovering published authors' text-borrowing practices: Paraphrasing strategies, sources, and self-plagiarism. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 224-236. doi:10.1016/j.jeap.2015.05.003
- Trenkic, D. et Warmington, M. (2019). Language and literacy skills of home and international university students: How different are they, and does it matter? *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(2), 349-365. <https://doi.org/10.1017/S136672891700075X>
- Wiek, A., Withycombe, L. et Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218. doi:10.1007/s11625-011-0132-6 **Récupéré** du profil de A. Wiek dans ResearchGate : http://researchgate.net/profile/Arnim_Wiek



Étude de compétences de référencement documentaire d'étudiants universitaires

Referencing skills of university students

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-04>

Alain CADIEUX

Université du Québec en Outaouais (UQO), Canada
alain.cadieux@uqo.ca

Martine PETERS

Université du Québec en Outaouais (UQO), Canada
martine.peters@uqo.ca

Sarah BEAUCHEMIN-ROY

Université du Québec en Outaouais (UQO), Canada
sarah.beauchemin-roy@uqo.ca

Résumé

Les compétences de référencement documentaire font appel à des savoirs techniques, comme l'utilisation de logiciels de gestion de données bibliographiques; des savoir-faire, comme la résolution de problèmes; et des savoir-être, comme le sentiment d'autoefficacité. La présente étude explore le lien entre ces savoirs et le nombre d'années universitaires complétées. Les résultats à un questionnaire provenant de 810 étudiants québécois démontrent que ceux qui commencent leurs études universitaires sont moins efficaces et moins confiants face à leurs compétences de référencement documentaire et ont moins recours aux logiciels de gestion de données bibliographiques que ceux qui ont étudié plus longtemps. Tous les étudiants ont des savoir-faire pour résoudre leurs problèmes de référencement documentaire.

Mots-clés

Compétences, référencement documentaire, université, compétence technique, efficacité personnelle, résolution de problèmes, logiciel de gestion de données bibliographiques

Abstract

When using their referencing skills, students use three types of knowledge: 1- technical knowledge, such as the use of bibliographic data management software, 2- procedural knowledge, such as problem-solving and 3- attitudinal knowledge, such as self-efficacy. This study explores the link between referencing skills, these knowledges and the number of academic years completed by students. The results of a questionnaire from 810 Quebec students show that those who begin their university studies are less efficient and less confident in their referencing skills and have less technical knowledge with bibliographic data management software than



those who have studied for a longer time. All students have procedural knowledge for solving problems when using their referencing skills.

Keywords

Skills, referencing skills, university, technical knowledge, self-efficacy, problem solving, bibliographic data management software

Introduction

Les compétences informationnelles, les compétences rédactionnelles et les compétences de référencement documentaire font partie des apprentissages que tous les étudiants universitaires doivent développer, notamment afin de favoriser l'intégrité académique universitaire et de prévenir le plagiat (Peters, Vincent, Gervais, Morin et Pouliot, sous presse). L'abondance de l'information et la facilité avec laquelle les étudiants y accèdent, notamment avec le Web, génèrent de nombreux défis en matière de questionnement au regard de la crédibilité, de l'utilisation et du référencement de l'information (Peters *et al.*, sous presse). En effet, bien que les technologies permettent d'obtenir de l'information facilement pour réaliser des travaux universitaires, elles ont amené une complexité additionnelle quant au référencement de sources numériques beaucoup plus variées (ex. : blogues, forums, actes de congrès, wikis, etc.) comparativement aux formats traditionnels qui étaient utilisés auparavant dans les bibliothèques (Couture, 2010). Par exemple, il n'est pas rare de consulter une page ou un site Web où aucun auteur, année ou même titre ne soit précisé. Contrairement aux formats traditionnels de l'information (périodique, livre), la complexité à référencer ces documents s'est accentuée (Park, Mardis et Ury, 2011). Enfin, les technologies ont amené non seulement une plus grande difficulté à référencer les sources, mais aussi une plus grande fréquence de situations de plagiat (Robert, 2008), en particulier pour les étudiants qui ne savent pas comment référencer correctement leurs sources (Vardi, 2012) ou encore pour ceux qui ont des compétences rédactionnelles lacunaires, notamment en lien avec l'utilisation appropriée des sources (Vincent et Cadieux, 2019).

Les compétences de référencement peuvent faire appel à des savoirs techniques, comme l'utilisation de logiciels de gestion de données bibliographiques; des savoir-faire, comme les compétences de résolution de problèmes; et des savoir-être, comme des compétences personnelles à agir avec confiance. Dans ce contexte, il apparaît important de documenter le champ des compétences de référencement documentaire afin de cerner les différents types de savoirs qui sont mobilisés afin de permettre aux étudiants de réaliser leurs travaux universitaires avec intégrité. Bien que ces compétences se développent à tous les ordres d'enseignement, c'est à l'université qu'elles sont le plus souvent sollicitées (Newton, 2016). Ainsi, la présente étude vise à décrire comment les compétences de référencement documentaire se développent en fonction du nombre d'années d'université complétées.

Problématique

Le référencement documentaire est un « processus d'attribution explicite à un ou des auteurs de productions ou de fragments de productions, voire d'idées qui ont inspiré sa propre production » (Cadieux, Morinière et Simonnot, 2018, p. 3). Pour ce faire, l'auteur guide d'une part les lecteurs à l'intérieur d'un texte en indiquant explicitement la source des idées qu'il a empruntées à l'aide de marques spécifiques telles que les auteurs, la date et parfois la page, et doit d'autre part

indiquer la liste des références bibliographiques à la fin du texte (Cadieux *et al.*, 2018; Couture, 2017), cette liste permettant de retracer facilement tous les documents originaux cités dans un document. Ainsi, on peut parler de la compétence de référencement documentaire en deux temps : dans le texte, au moment de l'écriture lorsque l'auteur intègre les idées des lectures recensées ainsi qu'à la fin du texte lorsque l'auteur génère la liste de références complètes (Monney, Peters, Boies et Raymond, 2019).

Les compétences de référencement documentaire ne se limitent pas à indiquer des références dans un texte et à fournir à la fin toutes les informations requises pour retracer la source originale (Cadieux *et al.*, 2018). En effet, comme pour les compétences rédactionnelles, les compétences de référencement démontrent que ce que l'auteur met de l'avant dans un texte a déjà été dit par d'autres auteurs dans le passé et qu'il joint leur voix à la sienne pour soutenir des arguments ou des notions de son texte (Couture, 2017). Cette démonstration peut se faire notamment en paraphrasant ou en rapportant mot à mot les paroles d'un auteur. Les compétences de référencement documentaire permettent donc de témoigner d'une recherche d'information approfondie et rigoureuse tout en restant critique face aux idées citées (Monney *et al.*, 2019; Vardi, 2012). Comme l'exprime très bien Vardi (2012), les compétences de référencement documentaire sont complexes :

An approach that views referencing as fundamental to demonstrating critical engagement and deep understanding goes far beyond paraphrasing, quoting and summarising. Critical thinking and writing involve evaluating, analysing, interpreting and arguing—the types of higher order thinking skills that universities expect of their students. (p. 924)

Ces compétences ont été analysées dans le cadre d'une étude plus large sur l'étude des stratégies de créacollage numérique, soit les stratégies d'apprentissage faisant appel aux compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire pour rédiger des travaux. Le créacollage numérique est un processus utilisé par bon nombre d'étudiants qui consiste à colliger de l'information trouvée sur le Web et à la tisser dans une nouvelle création (Peters, 2015). Le contexte de cette étude a fait en sorte de cibler un certain nombre d'indicateurs dans les champs de compétences étudiés. En conséquence, la présente étude ne prétend pas faire une description exhaustive des connaissances, habiletés ou attitudes impliquées dans les compétences de référencement, mais présente plutôt les choix qui ont été faits en lien avec les écrits récents.

Types de savoirs mobilisés dans les compétences de référencement

La prochaine section présente différents types de savoirs pouvant être mobilisés au regard des compétences de référencement.

Utilisation de logiciels de gestion de base de données bibliographiques

Les logiciels de gestion de base de données bibliographiques, communément appelés « *Personal bibliographic softwares, Bibliographic citation management softwares, Citation managers* » (Francese, 2013, p. 145), permettent de trouver des informations, de les référencer, de les collecter dans une bibliothèque virtuelle, de les organiser et de les citer lors de la rédaction de travaux, de rapports ou d'articles scientifiques (Cuschieri, Grech et Calleja, 2019; Francese, 2013; Ram et Anbu K, 2014). Les logiciels de gestion de base de données bibliographiques facilitent la création de bibliothèques numériques qui, elles, permettent la génération automatique de listes de références, et ce, dans plusieurs formats selon le style demandé (Francese, 2013; Ram et Anbu K, 2014). Il devient ainsi possible de citer ses sources dans un

traitement de texte afin que le logiciel de gestion de base de données bibliographiques génère automatiquement la liste de références à la fin du texte (Cuschieri *et al.*, 2019; Francese, 2013; Ram et Anbu K, 2014).

Ces logiciels se sont grandement développés dans le monde, offrant aux usagers des versions payantes (EndNote) et d'autres complètement gratuites (Zotero, Mendeley). Bien que le développement de ces outils ait contribué à améliorer leur facilité d'utilisation, de solides connaissances technologiques de base et un soutien sont nécessaires en début d'apprentissage afin de maîtriser toutes leurs fonctions. En effet, malgré une aisance générale avec la technologie, une ambivalence semble persister chez les jeunes quant à l'utilisation des logiciels de gestion de base de données bibliographiques (Salem et Fehrmann, 2013). En fait, selon ces auteurs, il est encore possible de retrouver des étudiants qui préfèrent entrer leurs références bibliographiques manuellement (et parfois, les organiser avec un traitement de texte). Ce constat soulève la question de savoir si le manque de compétences techniques à propos des logiciels de gestion de base de données bibliographiques n'est pas lié à leur inutilisation.

Selon Speare (2018), le choix d'utiliser un logiciel de référencement est motivé par quatre principales raisons : la facilité, la gratuité, l'intégration de citations directement dans un document de traitement de texte et la présence de fonctions utiles et nécessaires. De plus, l'utilisation du logiciel est principalement motivée par les quatre fonctions suivantes : créer des listes de références pour des travaux; créer des dossiers pour organiser les citations; ajouter des citations directement dans le document de traitement de texte; sauvegarder des sources provenant des bases de données (Speare, 2018). Toutefois, Speare (2018) relève plusieurs obstacles à l'utilisation des logiciels de gestion de base de données bibliographiques, dont 1) le temps nécessaire à l'apprentissage du logiciel et ensuite, 2) le temps nécessaire à la création de la base de données, 3) la non-convivialité des interfaces, 4) le manque de confiance en soi, 5) le manque d'expérience des étudiants dans l'utilisation de logiciels de référencement et enfin, 6) le peu de références à réaliser pour un travail.

Une autre recherche menée auprès d'étudiants de 1^{er} cycle universitaire mentionne que ceux-ci semblent trouver plus simple d'écrire leurs références manuellement plutôt que d'avoir un logiciel qui les crée pour eux (Salem et Fehrmann, 2013). Les auteurs indiquent que la plupart des participants de cette recherche semblaient indifférents ou ambivalents quant à l'utilisation d'un logiciel de gestion de base de données bibliographiques. Dans une autre recherche souhaitant mesurer le degré de confiance des participants envers plusieurs compétences liées à l'informatique, la majorité des participants se disaient confiants et expérimentés dans leur utilisation de nombreuses compétences informatiques de base et indiquaient que celles-ci étaient suffisantes pour la réalisation de travaux universitaires (Brown, Dickson, Humphreys, McQuillan et Smears, 2008). Or, toujours selon ces auteurs, les participants ont dit éprouver un manque de confiance envers leurs compétences uniquement quant à l'utilisation de logiciels de gestion de base de données bibliographiques. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Dahlstrom, Grunwald, de Boor et Vockley (2011) dans une recherche internationale effectuée auprès de 3 000 étudiants de 1^{er} cycle universitaire où 51 % d'entre eux avaient utilisé des outils de référencement documentaire ou des outils de citation en ligne, bien que 23 % aient indiqué un manque de confiance dans leurs compétences d'utilisation de ces outils. Malheureusement, le type de programme et la discipline dans lesquels les étudiants étaient inscrits n'étaient pas précisés. Les aspects affectifs ou liés à la confiance en soi relèvent d'un deuxième type de savoir que nous aborderons ci-dessous.

Perception de sa propre efficacité

La perception de sa propre efficacité fait référence « au niveau de confiance d'un individu dans sa capacité à mener à bien une tâche » (Bandura, 1977, p. 203). La perception de son efficacité personnelle par un individu affecte le choix de ses activités, la quantité d'efforts déployés et sa persistance dans l'une ou l'autre des nombreuses tâches de l'activité humaine, et est spécifique à un domaine de tâches (Artino, 2012). L'auteur précise que cette perception peut toutefois ne pas correspondre avec celle des autres personnes de son entourage, ce qui fait en sorte que les individus peuvent surestimer leurs habiletés. Or, plus l'individu a une perception positive et réaliste de son efficacité personnelle, plus il aura des comportements d'approche et de réussite au regard de la tâche (Tsai, 2018).

En ce qui concerne le concept de la perception de son efficacité propre en lien avec les compétences de référencement, l'étudiant apprend à attribuer certaines idées d'un texte à des sources originales. Lorsqu'il s'approprie des outils comme un guide de rédaction des références et qu'il reçoit de bons commentaires et résultats, il améliore sa confiance en lui et développe une perception positive de sa propre efficacité à référencer. En se basant sur la théorie sociocognitive d'Albert Bandura, Guerrin (2012) proposent quatre sources affectant la perception de sa propre efficacité :

1. L'expérience vécue de maîtrise, c'est-à-dire qu'un succès pourra entraîner une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et vice versa; tout ceci étant modulé par d'autres facteurs, dont la quantité d'efforts à déployer par l'individu (Guerrin, 2012).
2. L'observation des autres, communément nommée l'expérience vicariante, qui donne une motivation d'agir à l'individu s'il a observé quelqu'un de semblable réussir dans la tâche demandée (Guerrin, 2012).
3. La persuasion verbale d'une autre personne crédible aux yeux de l'individu sur ses propres compétences à accomplir la tâche, qui influencerait le sentiment d'autoefficacité (Guerrin, 2012).
4. L'état physiologique de l'individu, donc ses capacités physiques à accomplir la tâche demandée, qui influencerait le sentiment d'autoefficacité (Guerrin, 2012).

De ces quatre sources de motivation, l'expérience vécue de maîtrise serait la source la plus influente puisque c'est une preuve directe pour l'individu qu'il est capable de rassembler ses compétences pour y arriver (Artino, 2012).

Une fois acquise, la perception de sa propre efficacité influence le comportement et la réussite d'un individu. En effet, une méta-analyse de 100 études empiriques réalisées dans les 20 dernières années indique que des neuf constructions psychosociales couramment recherchées, le concept de perception de sa propre efficacité universitaire était le seul prédicteur significatif du rendement scolaire et de la performance des étudiants (Robbins *et al.*, 2004, cités par Artino, 2012). Sur le plan des compétences de référencement et de l'évitement du plagiat, Newton (2016) estime qu'en fournissant aux étudiants des connaissances et des expériences positives liées au référencement et à l'évitement du plagiat, leur confiance en soi serait améliorée dans ces domaines et augmenterait ainsi leur performance. Dans son étude, Newton (2016) indique que les étudiants de cycles supérieurs (donc, avec plus de scolarité et d'expérience liées au référencement et au plagiat) étaient plus confiants dans leurs habiletés de référencement et moins indulgents envers le plagiat, et performaient mieux dans un simple test de référencement. Dans un contexte où la technologie évolue rapidement, ces qualités sont essentielles pour apprendre à

mettre à jour ses propres connaissances et à s'adapter aux nouvelles réalités tout au long de la vie (Guerrin, 2012).

Résolution de problèmes

La résolution de problèmes peut se définir comme un processus cognitif du cerveau qui cherche une solution à un problème donné ou qui trouve un chemin pour atteindre l'objectif donné (Wang et Chiew, 2010). Selon Staats (1996), la résolution de problèmes implique essentiellement trois étapes, à savoir la détermination du problème, le raisonnement en lien avec les solutions à envisager et le comportement à adopter afin de le résoudre. En matière de référencement documentaire, les problèmes émergent, notamment, de difficultés à déterminer l'appartenance ou l'année d'une source trouvée sur Internet. Par exemple, certains textes proviennent d'actes de congrès, mais ils ont été repérés sur Internet ou dans des bases de données comme ERIC et les informations sont parfois absentes ou encore difficiles à comprendre pour les étudiants. Ainsi, il faut bien saisir toutes les particularités des sources afin de les référencer correctement.

Dans ces situations, les étudiants se tournent vers des ressources d'aide variées, ils consultent leurs amis, des enseignants ou des bibliothécaires afin de trouver des réponses à leurs interrogations et de référencer correctement les sources dans leur texte. À cet effet, une recherche qui s'intéressait à la façon dont les étudiants apprennent à citer leurs références suggère que les bibliothécaires sont une source importante d'aide, soit en personne, soit au téléphone ou en ligne (Park *et al.*, 2011). Également, Dahlstrom et Bichsel (2014) démontrent que lorsqu'ils ont besoin de soutien technique pour des activités universitaires, la majorité des étudiants se tournent vers les ressources en ligne, dont Google et YouTube. Ils ont ensuite recours à leurs pairs, leurs amis et leur famille, particulièrement pour les plus jeunes, les plus vieux préférant utiliser le service d'assistance technique de leur université (Dahlstrom et Bichsel, 2014).

D'autres stratégies consistent à utiliser les logiciels de gestion de base de données bibliographiques. Toutefois, ceux-ci apportent leur lot de défis pour les utilisateurs, dont l'identification exacte du type de référence, le manque de standardisation des bases de données et la résistance des professeurs à l'utilisation de nouveaux styles (Park *et al.*, 2011). À ces défis s'ajoute le besoin de connaissances informatiques pour, par exemple, la manipulation des menus des différents types et versions des logiciels, la saisie, l'utilisation et l'extraction des données de même que l'usage des différentes plateformes informatiques.

Ainsi, notre recension démontre que les compétences de référencement documentaire font appel à différents savoirs, savoir-faire et savoir-être tels que l'utilisation de logiciels de gestion de base de données bibliographiques, l'efficacité personnelle et la résolution de problèmes. Par ailleurs, les recherches ne précisent pas comment ces compétences évoluent en fonction de l'expérience universitaire de même qu'en fonction des types de programmes suivis à l'université.

Objectif

En conséquence, cette étude vise à vérifier comment l'utilisation de logiciels de gestion de base de données bibliographiques, l'efficacité personnelle et la résolution de problèmes en matière de référencement documentaire se développent en fonction du nombre d'années complétées à l'université et des types de programmes suivis par les étudiants.

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans un plus grand projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2016-2019) portant sur les stratégies de créacollage numérique. Les résultats présentés ici proviennent d'une analyse de données recueillies à l'aide de certaines questions tirées d'un questionnaire plus large. L'objectif étant de décrire comment les compétences de référencement documentaire des étudiants se développent pendant leur parcours universitaire, nous nous sommes intéressés à trois dimensions, à savoir : 1) l'utilisation de logiciels de référencement; 2) l'efficacité personnelle en référencement; 3) la résolution de problèmes en matière de référencement.

Échantillon

L'échantillon volontaire total de cette recherche est composé de 1 599 étudiants universitaires provenant de six établissements universitaires du Québec. Pour la présente étude, n'ont été retenus pour fins d'analyse que les participants qui ont entièrement répondu à toutes les questions de la section portant sur le référencement documentaire. Ainsi, le sous-échantillon de participants aux fins de cet article comprend 810 étudiants universitaires, dont 640 femmes et 170 hommes. Les participants se subdivisent en trois grands groupes de programmes universitaires, à savoir : 33 % proviennent de programmes du secteur de l'éducation, 28 % proviennent de programmes du secteur des sciences et génie et 39 % proviennent du secteur des sciences sociales et sciences de la gestion. L'âge moyen se situe entre 21 et 24 ans. En ce qui concerne le nombre d'années universitaires complétées, 8,1 % n'ont pas encore complété une année, 34,2 % ont complété une année, 19,1 % ont complété deux années, 15,8 % ont complété trois années, 12,3 % ont complété quatre ou cinq années et 10,5 % ont complété six années ou plus.

Instrument de collecte des données

Le questionnaire autoadministré en ligne comprenait 66 questions réparties en 7 sections : connaissances préalables ($n = 4$), connaissances universitaires ($n = 2$), compétences informationnelles ($n = 14$), compétences rédactionnelles ($n = 15$), compétences de référencement documentaire ($n = 9$), connaissances du plagiat ($n = 11$) et questions démographiques ($n = 11$). Ce questionnaire a été développé selon une démarche en sept étapes proposée par Dussault, Valois et Frenette (2007) et a été validé par la suite (Peters, Vincent, Fontaine, Fiset-Vincent, 2018). En effet, plusieurs versions du questionnaire ont été soumises à un comité d'experts ainsi que mises à l'essai auprès d'étudiants universitaires. L'échelle de réponse de type Likert à sept crans est utilisée afin de permettre un choix nuancé de réponses : toujours (valeur = 7), très souvent (valeur = 6), souvent (valeur = 5), à l'occasion (valeur = 4), rarement (valeur = 3), très rarement (valeur = 2), jamais (valeur = 1), ainsi que l'option « ne s'applique pas ». Les objectifs du questionnaire sont d'établir les stratégies de créacollage numérique utilisées par les étudiants universitaires ainsi que d'explorer les facteurs qui influencent l'utilisation ou la non-utilisation de ces stratégies. La durée du questionnaire était d'environ 15 minutes.

Procédures de recrutement et de collecte de données

La collecte de données a été réalisée à l'automne 2017. Le projet a d'abord obtenu un certificat éthique de toutes les universités participantes. Des étudiants de six universités ont reçu un courriel de la part de leur administration modulaire ou facultaire les invitant à remplir le questionnaire en ligne. En cliquant sur le lien menant au questionnaire, chaque participant devait

lire et signer le formulaire de consentement. À la suite de cela, les participants avaient accès au questionnaire et devaient remplir chaque section de manière anonyme. Lorsque le questionnaire était rempli, les participants obtenaient des instructions afin de fermer sécuritairement leur session. Le questionnaire en ligne a été produit sur LimeSurvey et géré sur un serveur informatique de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Les données numériques ont été recueillies de façon anonyme puis enregistrées et conservées sur les serveurs sécurisés fournis par l'UQO.

Méthode d'analyse des données

Une analyse factorielle exploratoire a été effectuée avec les questions sur le référencement documentaire afin de les regrouper en domaines de savoirs liés au référencement documentaire. Par la suite, ces domaines ont été mis en relation avec le nombre d'années complétées à l'université. Des analyses statistiques descriptives et corrélatives de même qu'une analyse de variance multivariée ont complété l'analyse des données.

Résultats

Le tableau 1 présente l'analyse factorielle exploratoire effectuée à l'aide d'une méthode d'extraction de type maximum de vraisemblance avec rotation Varimax et calculée pour les 810 participants ayant répondu aux neuf questions. L'analyse a permis de dégager une solution en trois facteurs pour 61 % de la variance totale expliquée. La mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indique un indice de 0,63 et le test de sphéricité de Bartlett indique une valeur de khi-deux de 2522,52 (ddl = 36; $p < 0,0001$). Une question a été retranchée en raison du lien trop faible qu'elle entretenait avec les trois facteurs retenus. Le tableau 1 présente la solution factorielle.

Bien que la proportion de la variance totale expliquée de l'analyse factorielle exploratoire soit légèrement supérieure à 60 %, cette valeur est généralement acceptable en sciences humaines (Hair, Black, Babin, Anderson et Tatham, 2006). Il en va de même avec l'indice KMO qui atteint le seuil d'acceptabilité de 0,6 avec le test de Bartlett, qui rejette l'hypothèse de sphéricité ($p < 0,001$) assurant que les données ne sont pas toutes indépendantes dans la population (Hair *et al.*, 2006).

Les trois facteurs établis représentent trois domaines de savoirs liés au référencement documentaire, soit : l'utilisation de logiciels, l'efficacité personnelle en lien avec le référencement et la résolution de problèmes de référencement. Le tableau 2 présente les statistiques descriptives de même que les analyses corrélatives entre les trois domaines et le nombre d'années complétées. Un test de Kolmogorov-Smirnov a été effectué pour vérifier et attester la distribution normale de l'ensemble des valeurs. La moyenne et l'écart type (σ) de chacun de ces facteurs sont les suivants : 2,32 ($\sigma = 2,04$) pour l'utilisation de logiciels, 4,86 ($\sigma = 1,05$) pour l'efficacité personnelle en référencement et 2,57 ($\sigma = 1,40$) pour la résolution de problèmes de référencement. Le tableau 2 présente également les moyennes et les écarts types de chacun des trois facteurs en lien avec six regroupements d'années universitaires complétées, c'est-à-dire de moins d'une année complétée à plus de six années complétées (valeurs [0], [1], [2], [3], [4-5], [6 et plus]). Enfin, un coefficient de corrélation entre les domaines de savoir et les années d'université complétées indique une corrélation de 0,23 ($p < 0,001$) pour l'utilisation de logiciels, de 0,18 ($p < 0,001$) pour l'efficacité personnelle en référencement et de -0,03 (non significatif) pour la résolution de problèmes de référencement.

Tableau 1*Analyse factorielle des compétences de référencement documentaire*

Facteurs et compétences	1	2	3
1. Utilisation de logiciels de gestion de données bibliographiques			
– J'utilise un logiciel de gestion de données bibliographiques (EndNote, Zotero, Mendeley, etc.) pour générer automatiquement mes listes de références dans un logiciel de traitement de texte pour mes travaux.	0,94		
– J'utilise un logiciel de gestion de données bibliographiques (EndNote, Zotero, Mendeley, etc.) pour gérer mes références.	0,98		
2. Efficacité personnelle en lien avec le référencement			
– Je sais comment référencer divers types de sources numériques (page Web, blogue, vidéo, diaporama, etc.).		0,77	
– Je me sens confiant lorsque je fais une bibliographie pour mes travaux.		0,71	
– Je sais ce qui est admissible ou pas dans une liste de références pour mes travaux universitaires (documents trouvés, documents cités dans le texte, documents lus, mais non cités).		0,67	
– J'utilise le guide de rédaction des références de mon programme d'études ou propre à ma discipline.		0,29	
3. Résolution de problèmes de référencement			
– Lorsque j'ai un problème avec mes références, je demande de l'aide aux bibliothécaires.			0,55
– Je consulte de l'information en ligne (site Web, vidéo, capsule, etc.) pour savoir comment créer une liste de références pour mes travaux.			0,49

Afin de mieux faire ressortir la relation entre les items et le facteur auquel ils appartiennent, les valeurs inférieures à 0,25 ont été supprimées du tableau.

Tableau 2*Moyennes et écarts types (ET) des domaines de savoirs et corrélations entre ces domaines et le nombre d'années universitaires complétées*

Années complétées	n	Utilisation de logiciels		Efficacité personnelle		Résolution de problèmes	
		Moyenne	σ	Moyenne	σ	Moyenne	σ
0	66	1,60	1,32	4,50	1,27	3,02	1,44
1	277	2,17	1,95	4,73	1,31	2,58	1,46
2	155	1,90	1,74	4,83	1,29	2,31	1,22
3	128	2,36	1,96	4,99	1,34	2,62	1,38
4 et 5	100	2,63	2,37	5,03	1,15	2,59	1,43
6 et plus	84	3,77	2,57	5,25	1,21	2,60	1,45
Total	810	2,32	2,04	4,86	1,05	2,57	1,40
<i>r</i>	810	0,23***		0,18***		-0,03	

Les valeurs varient de 1 (très peu compétent ou jamais) à 7 (très compétent ou toujours).

σ : écart-type *** : $p < 0,001$

Une analyse de variance multivariée indique une différence significative entre les regroupements d'années universitaires complétées pour chacun des domaines. Plus précisément, une analyse comparative à l'aide de tests post hoc de Bonferroni indique que l'utilisation de logiciels est

significativement plus fréquente chez les étudiants qui ont cumulé quatre années ou plus d'études universitaires comparativement aux étudiants qui ont complété entre zéro et trois années d'université ($[0, 1, 2, 3] < [4-5, 6 \text{ et plus}]$, $p < 0,001$). Concernant l'efficacité personnelle, les résultats indiquent une différence significative entre l'entrée à l'université (0 année complétée) et les étudiants ayant complété quatre années ou plus ($[0] < [4-5, 6 \text{ et plus}]$, $p < 0,001$). Enfin, pour les compétences de résolution de problèmes, bien qu'il existe une différence statistiquement significative entre 0 année complétée et 2 années complétées ($[0] > [2]$, $p < 0,05$), les résultats ne démontrent aucune autre différence significative entre les regroupements d'années complétées à l'université.

Enfin, une analyse de variance multivariée a été faite entre la moyenne des trois domaines de savoirs et les trois regroupements de programmes universitaires, à savoir : éducation, sciences et génie, sciences sociales et de la gestion. L'analyse de tests post hoc de Bonferroni indique que la fréquence d'utilisation des logiciels de gestion de données bibliographiques du groupe éducation est significativement plus faible ($p < 0,01$) que celle des groupes sciences et génie et sciences sociales et de la gestion. Pour les deux autres domaines de savoirs, aucune différence significative n'a été observée entre les trois regroupements de programmes.

Interprétation et discussion

Utilisation de logiciels

Les étudiants débutants utilisent très peu les logiciels de gestion de données bibliographiques comparativement aux étudiants ayant complété plusieurs années à l'université. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Salem et Fehrmann (2013) qui suggèrent que les bénéfices de l'utilisation de logiciels de gestion de données bibliographiques ne sont pas compensés par les efforts d'appropriation de ceux-ci. Speare (2018) indique que même si les étudiants qui entrent à l'université ont de bonnes aptitudes technologiques, ils ne sont pas forcément prêts à investir le temps nécessaire pour utiliser les logiciels, car ils y arrivent avec des outils plus simples qu'ils connaissent déjà, dont les logiciels de traitement de texte.

Par ailleurs, les résultats ont généralement de faibles valeurs si l'on considère que la moyenne plus élevée se situe entre « rarement » et « à l'occasion » pour les étudiants ayant complété six années ou plus d'études universitaires. Il est possible que l'utilisation de logiciels de gestion de données bibliographiques ne soit pas encouragée selon les programmes ou les disciplines enseignés ou que les avantages de leur utilisation ne soient pas bien démontrés. De plus, Park *et al.* (2011) indiquent que les professeurs ont souvent des exigences qui ne sont pas uniformes en matière de référencement. Certains iront même jusqu'à considérer que le fait de ne pas référencer correctement n'est pas une erreur très grave, pourvu que toutes les sources soient présentes dans la bibliographie (Park *et al.*, 2011). D'autres vont laisser le libre choix à leurs étudiants d'utiliser des normes de présentation ou un style particulier. Cela fait en sorte que les professeurs n'ont pas toujours toutes les connaissances des différents styles ou normes pour corriger ou indiquer les erreurs de référencement commises par leurs étudiants (Kargbo, 2010).

Enfin, on peut émettre l'hypothèse que la recherche et l'intégration de données scientifiques dans les travaux à l'intérieur des activités de 1^{er} cycle ne sont pas suffisamment importantes pour favoriser l'utilisation de logiciels de gestion de données bibliographiques. Par ailleurs, l'activité de recherche et d'intégration de données scientifiques dans les travaux augmente de manière significative aux cycles supérieurs, créant un contexte plus favorable à l'utilisation de logiciels de gestion de données bibliographiques. Il devient ainsi compréhensible que les étudiants ayant

complété moins de quatre ans d'université aient eu moins de possibilités de réaliser de grands travaux exigeant une gestion importante de données bibliographiques. Dans ce contexte, les expériences de cycles supérieurs sont susceptibles de motiver les étudiants à s'approprier de nouveaux outils plus performants afin de gérer plus efficacement l'ampleur des travaux à réaliser.

Efficacité personnelle

De façon générale, les résultats indiquent que les étudiants qui entament un parcours universitaire se sentent moins efficaces en ce qui concerne leurs aptitudes de référencement comparativement aux étudiants plus avancés. Par contre, la perception des étudiants est assez élevée dès l'entrée à l'université, si l'on en juge par une moyenne qui se situe à 4,50/7 et progresse positivement tout au long de l'expérience universitaire. Ces résultats peuvent s'expliquer par une préparation relativement bonne avant l'entrée à l'université, au collégial ou même au secondaire. Avec l'avènement du renouveau pédagogique, les compétences liées aux méthodes de travail ont été introduites et enseignées dès le primaire (Ministère de l'Éducation, 2006). Les étudiants peuvent avoir la chance de s'approprier des concepts importants en lien avec le référencement et développer ainsi une perception de leur propre efficacité en la matière (Newton, 2016). Le sentiment d'efficacité personnelle en lien avec le référencement étant ainsi positivement élevé dès l'entrée à l'université, il est normal qu'un effet de plafonnement apparaisse et que l'augmentation soit moins significative. D'ailleurs, il faut comparer le groupe des étudiants n'ayant aucune année complétée avec celui ayant complété 4, 5 ou 6 années et plus avant d'obtenir une différence suffisamment grande pour qu'elle soit jugée significative.

Lorsque les étudiants ont complété quatre années d'université et plus, leur expérience de recherche aux cycles supérieurs est susceptible d'influencer la perception de leur propre efficacité en ce qui concerne le référencement documentaire. De plus, les expériences d'utilisation de logiciels de gestion de données bibliographiques peuvent s'ajouter et expliquer un sentiment de confiance plus élevé envers leurs compétences de référencement.

Résolution de problèmes

Les résultats ne suggèrent pas de lien entre les années d'université complétées et la recherche de solutions à des problèmes de référencement. Ils indiquent que peu importe le nombre d'années complétées à l'université, lorsqu'un étudiant rencontre un problème, il dispose de plusieurs stratégies qu'il va exploiter afin de le résoudre. Les résultats ont tout de même fait ressortir que les étudiants débutants utilisent davantage les ressources en ligne et les bibliothécaires que leurs pairs ayant terminé deux années d'université. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les premières années d'université sont l'occasion de s'approprier les normes ou les styles de référencement. Une fois les problèmes résolus, les contextes d'apprentissage peuvent être relativement les mêmes au cours des deux ou trois premières années d'université. Lorsque l'étudiant chemine aux cycles supérieurs, il fait face à de nouveaux problèmes qu'il résout avec les stratégies utilisées au cours des premières années universitaires. Lorsque ces stratégies ont démontré leur efficacité, elles peuvent être réutilisées et influencer positivement sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Conclusion

Les compétences de référencement documentaire sont essentielles dans le contexte des études universitaires, notamment dans le cadre de la promotion de l'intégrité intellectuelle et de

l'évitement du plagiat. Parmi les savoirs qui facilitent le référencement documentaire, l'utilisation de logiciels de gestion de données bibliographiques est un outil efficace en lien avec la rédaction des travaux universitaires. Toutefois, la présente étude suggère que l'utilisation s'opère après plusieurs années complétées à l'université. Sans que cette étude puisse le vérifier avec exactitude, il est possible d'émettre l'hypothèse que l'utilisation des logiciels se fait au moment où les étudiants accèdent aux cycles supérieurs. En effet, de façon générale, les travaux de 1^{er} cycle n'exigent pas de gérer une grande quantité de sources, ce qui fait que l'utilisation des logiciels de gestion de données bibliographiques exige plus de temps et d'énergie qu'elle peut en faire gagner.

Ce constat est aussi cohérent avec le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants au regard du référencement. En effet, les étudiants qui entrent à l'université ont une grande confiance en leurs aptitudes de référencement. Cette confiance s'établit en lien avec les outils qu'ils maîtrisent ou utilisent de manière régulière. Lorsque la nécessité d'un référencement plus efficace se fait sentir, cela crée un contexte favorable à l'appropriation des logiciels et permet du même coup d'améliorer le sentiment d'efficacité personnel au regard des compétences de référencement documentaire. Quant aux compétences de résolution de problèmes liées au référencement, les stratégies semblent être présentes dans l'ensemble de la formation universitaire, que l'étudiant soit débutant ou avancé dans son cheminement universitaire.

Cette étude comporte plusieurs limites qu'il importe de préciser. D'abord, elle a été effectuée dans un cadre plus large sur la description et l'enseignement de stratégies de créacollage numérique à l'université. Comme les compétences de référencement documentaire ne concernent pas uniquement le numérique, cette étude ne comportait pas de grand plan. Également, plusieurs participants de l'échantillon ont été rejetés en raison de non-réponses. Bien que la durée du questionnaire n'ait été que de 15 minutes, il faut se poser la question de savoir si le format ou les types de questions n'ont pas attiré un type particulier de répondants. Comme le questionnaire était rempli en ligne, il n'était pas possible de donner des informations additionnelles ou de veiller à saisir les bonnes informations aux bons moments afin d'éviter des erreurs, comme entrer la date du jour au lieu de la date de naissance. Ensuite, les différents regroupements pour les années complétées à l'université ne tenaient pas compte du cycle, des disciplines et des programmes complétés. Ainsi, le groupe d'étudiants qui indiquait par exemple six années ou plus pouvait inclure des participants qui étaient en train d'effectuer un deuxième baccalauréat, et ce, peut-être après avoir complété une maîtrise.

D'autres recherches sont nécessaires, notamment pour mieux comprendre les relations entre les compétences de référencement documentaire et les exigences scientifiques des programmes d'études. En effet, les programmes d'études universitaires n'ont pas tous des exigences et des besoins équivalents en matière de compétence de référencement. De plus, à la lumière des résultats de cette étude, les différents cycles universitaires devront être mieux contrôlés afin d'étayer avec plus de précision le développement des compétences de référencement. En effet, les travaux exigés aux 2^e et 3^e cycles à l'université ne sont pas de même nature que ceux du 1^{er} cycle. Par exemple, rédiger un mémoire ou une thèse requiert des compétences nettement plus développées sur le plan du référencement documentaire.

Enfin, il est possible de formuler une recommandation à la suite de la présente étude. Il serait pertinent que tous les étudiants qui entrent à l'université soient, rapidement et systématiquement, formés à l'utilisation de logiciels de gestion de base de données bibliographiques et aux compétences de référencement documentaire (Beauchemin-Roy, Cadieux et Peters, 2019). Cette

formation leur permettrait d'être encore plus confiants et performants, tout au long de leurs études universitaires, lors de la rédaction de leurs travaux.

Références

- Artino, A. R. Jr. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.
<https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191 **Récupéré** du site du National Consortium for Multicultural Education, Université Stanford : <http://culturalmeded.stanford.edu>
- Beauchemin-Roy, S., Cadieux, A. et Peters, M. (2019, mars). *Use of referencing software among university students: Experience is key*. Communication présentée au 13^e Congrès annuel International Technology, Education and Development Conference, Valence, Espagne. **Récupéré** du site du Groupe de recherche sur l'intégrité académique, Université du Québec en Outaouais : <http://w4.uqo.ca/mpeters>
- Brown, C. A., Dickson, R., Humphreys, A.-L., McQuillan, V. et Smears, E. (2008). Promoting academic writing/referencing skills: Outcome of an undergraduate e-learning pilot project. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 140-156. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00735.x
- Cadieux, A., Morinière, G. et 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. **Récupéré** du site du Groupe : <http://w4.uqo.ca/mpeters>
- Couture, M. (2010). Les références aux documents en ligne dans les textes scientifiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(2), 6-19.
<https://doi.org/10.18162/ritpu.2010.178>
- Couture, M. (2017, 17 mai). *Normes bibliographiques. Adaptation française des normes de l'APA*. **Récupéré** le 11 novembre 2018 du site de l'auteur : <http://teluq.ca/~mcouture>
- Cuschieri, S., Grech, V. et Calleja, N. (2019). WASP (Write a scientific paper): The use of bibliographic management software. *Early Human Development*, 128, 118-119. doi:10.1016/j.earlhumdev.2018.09.012
- Dahlstrom, E. et Bichsel, J. (2014). *ECAR study of undergraduate students and information technology, 2014*. **Récupéré** de <http://educause.edu>
- Dahlstrom, E., de Boor, T., Grunwald, P. et Vockley, M. (2011). *ECAR national study of undergraduate students and information technology, 2011*. **Récupéré** de <http://educause.edu>
- Dussault, M., Valois, P. et Frenette, E. (2007). Validation de l'échelle de leadership transformatif du directeur d'école. *Psychologie du travail et des organisations*, 13(2), 37-52.
- Francese, E. (2013). Usage of reference management software at the University of Torino. *Italian Journal of Library, Archives and Information Science*, 4(2), 145-170.
<https://doi.org/10.4403/jlis.it-8679>

- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 2012/1(108), 106-116. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. et Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6^e éd.). New Jersey, É.-U. : Prentice Hall.
- Kargbo, J. A. (2010). Undergraduate students' problems with citing references. *The Reference Librarian*, 51(3), 222-236. doi:10.1080/02763871003769673
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. **Récupéré** du site du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : <http://education.gouv.qc.ca>
- Monney, N., Peters, P., Boies, T. et Raymond, D. (2019). Évaluer la compétence de référencement documentaire chez des étudiants de premier cycle universitaire : pratiques déclarées d'enseignants universitaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(2), 39-55. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-05>
- Newton, P. (2016). Academic integrity: A quantitative study of confidence and understanding in students at the start of their higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 482-497. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024199>
- Park, S., Mardis, L. A. et Ury, C. J. (2011). I've lost my identity – oh, there it is... in a style manual: Teaching citation styles and academic honesty. *Reference Services Review*, 39(1), 42-57. doi:10.1108/00907321111108105
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne d'éducation*, 38(3). **Récupéré** de <http://journals.sfu.ca/cje>
- Peters, M., Vincent, F., Fontaine, S. et Fiset-Vincent, C. (2018). Validation d'un questionnaire sur les stratégies de créacollage numérique d'étudiants universitaires québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(1), 45-60. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n1-05>
- Peters, M., Vincent, F., Gervais, S., Morin, S. et Pouliot, J.-P. (2019). Les stratégies de créacollage numérique et les compétences requises pour les mobiliser. Dans T. Karsenti (dir.), *Le numérique en éducation. Pour développer des compétences* (p. 159-180). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Ram, S. et Anbu K., J. P. (2014). The use of bibliographic management software by Indian library and information science professionals. *Reference Services Review*, 42(3), 499-513. doi:10.1108/RSR-08-2013-0041
- Robert, T. S. (2008). *Student plagiarism in an online world: Problems and solutions*. Hershey, PA : Information Sciences Reference. doi:10.4018/978-1-59904-801-7
- Salem, J. et Fehrmann, P. (2013). Bibliographic management software: A focus group study of the preferences and practices of undergraduate students. *Public Services Quarterly*, 9(2), 110-120. doi:10.1080/15228959.2013.785878
- Speare, M. (2018). Graduate student use and non-use of reference and PDF management software: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 44(6), 762-774. doi:10.1016/j.acalib.2018.09.019

- Staats, A. W. (1996). *Behavior and personality*. New York, É.-U. : Springer.
- Tsai, C.-Y. (2018). Improving students' understanding of basic programming concepts through visual programming language: The role of self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 95, 224-232. doi:10.1016/j.chb.2018.11.038 Manuscrit **récupéré** du profil de l'auteur dans ResearchGate : http://researchgate.net/profile/Chun_Yen_Tsai
- Vardi, I. (2012). Developing students' referencing skills: A matter of plagiarism, punishment and morality or of learning to write critically? *Higher Education Research & Development*, 31(6), 921-930. doi:10.1080/07294360.2012.673120
- Vincent, F. et Cadieux, A. (2019). *Comment enseigner la paraphrase et la citation au postsecondaire? Apprendre à rédiger pour assurer l'intégrité académique* [diaporama]. Webinaire 2018-2019, Groupe de recherche sur l'intégrité académique, Université du Québec en Outaouais. **Récupéré** du site du Groupe : <http://w4.uqo.ca/mpeters>
- Wang, Y. et Chiew, V. (2010). On the cognitive process of human problem solving. *Cognitive Systems Research*, 11(1), 81-92. doi:10.1016/j.cogsys.2008.08.003 **Récupéré** du site de l'International Institute of Cognitive Informatics and Cognitive Computing (ICIC), Université de Calgary : <http://ucalgary.ca/icic>



Évaluer la compétence de référencement documentaire chez des étudiants de premier cycle universitaire : pratiques déclarées d'enseignants universitaires

Evaluating undergraduate students' referencing
competencies: Practices declared by university
teachers

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-05>

Nicole MONNEY

Université du Québec à Chicoutimi, Canada
nicole1_monney@uqac.ca

Martine PETERS

Université du Québec en Outaouais, Canada
martine.peters@uqo.ca

Tessa BOIES

Université du Québec en Outaouais, Canada
boit04@uqo.ca

Diane RAYMOND

Université de Montréal, Canada
diane.h.raymond@umontreal.ca

Résumé

Cet article aborde la question de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence de référencement en ciblant trois objectifs : déterminer les cibles d'apprentissage définies par les professeurs pour développer la compétence de référencement, dégager les pratiques de rétroaction mises en place par les enseignants, cerner les pratiques d'évaluation formelle de la compétence de référencement documentaire chez les étudiants. L'analyse des données collectées auprès de 20 enseignants universitaires par le biais d'entretiens semi-structurés montre que les enseignants ne considèrent pas nécessairement la compétence de référencement comme une cible, que la rétroaction porte surtout sur le travail final et que l'évaluation formelle est très tolérante. Finalement, cet article propose des pistes de réflexion pour dépasser la question de l'esthétisme du référencement pour en arriver à un réel développement de la compétence de référencement dans nos universités.

Mots-clés

Compétences de référencement documentaire, enseignement supérieur, plagiat, évaluation, rétroaction

Abstract

This article addresses the issue of teaching and evaluating referencing competencies by focusing on three objectives: identifying learning goals defined by professors to develop referencing competencies, identifying feedback practices implemented by teachers, and identifying formal evaluation practices for students' referencing competencies. The analysis of data collected from



20 university teachers through semi-structured interviews shows that teachers do not necessarily consider referencing competencies as their teaching responsibility, that feedback is mainly focused on the final version of the assignments and that formal evaluation is very tolerant. Finally, this article proposes avenues for reflection to go beyond the question of the aesthetics of referencing to achieve proper development of referencing competencies for students in our universities.

Keywords

Referencing competencies, plagiarism, higher education, evaluation, feedback

Introduction

L'émergence de nouvelles technologies, en particulier le Web, a transformé le rapport aux textes imprimés (Bryant, 2017). Ceci a des répercussions sur les travaux d'étudiants universitaires qui puisent sur le Web les informations dont ils ont besoin pour rédiger leurs travaux (Boubée, 2011; Piette, Pons et Giroux, 2007), comme ceux qui les ont précédés l'ont fait à la bibliothèque. Présentement, l'intégration d'informations au moment de l'écriture par le biais de la citation et la paraphrase est difficile pour les étudiants (Jamieson, 2016) et conduit parfois à du plagiat, qu'il soit volontaire ou non (Peters, Vincent, Fontaine et Fiset-Vincent, 2018). Or, depuis longtemps, au niveau universitaire, les productions écrites des étudiants représentent un outil d'évaluation communément utilisé par les professeurs pour mesurer les connaissances acquises, et ce, dans diverses disciplines. Les enjeux sont donc importants pour les étudiants si ceux-ci ne veulent pas être sanctionnés pour un manque de connaissances et de compétences.

En effet, plusieurs auteurs ont indiqué que les étudiants ont des difficultés à choisir et à intégrer correctement l'information (Agosto, 2002), en plus de ne pas savoir comment référencer les sources utilisées. Il semble que la rédaction à l'ère du Web 2.0 réclame l'acquisition de nouvelles stratégies. Peters (2015), qui s'intéresse à la question depuis plusieurs années, mentionne que les étudiants doivent avoir recours à des stratégies dites « de créacollage numérique » (SCN) lorsqu'ils rédigent un travail universitaire. Ainsi, ces stratégies qui servent à traiter cognitivement l'information facilitent la tâche aux étudiants lorsque vient le temps 1) de bien choisir des informations, en lien avec leurs compétences informationnelles, 2) d'intégrer ces informations dans leur texte grâce à leurs compétences rédactionnelles et 3) de référencer correctement les sources d'où proviennent ces informations en mobilisant leurs compétences de référencement documentaire (Peters, 2015). Lorsque le créacollage est réussi, le texte des étudiants devrait être exempt de plagiat et s'appuyer sur des auteurs.

Toutefois, selon certains chercheurs, les étudiants ont de la difficulté à intégrer, à citer et à paraphraser les informations qu'ils trouvent dans les sources accessibles en ligne (Adam, Anderson et Spronken-Smith, 2017; Shi, 2012; Zimitat, 2008). Hutchings (2014) précise que les étudiants ne savent pas référencer correctement et vivent dans la peur de plagier. Pour bien référencer, les étudiants doivent, lors de la rédaction de leur texte, utiliser la citation et la paraphrase pour rapporter les propos d'auteurs et construire une bibliographie dans laquelle toutes les sources sont documentées (Couture, 2017). Duplessis et Ballarini-Santonocito (2007) soulignent que le référencement documentaire permet aux étudiants de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises lors de la rédaction. Vardi (2012) confirme que les étudiants attestent de leur compréhension de leur champ d'études par le référencement documentaire de leurs travaux. Ainsi, il devient primordial de former les étudiants aux compétences de

référencement documentaire, c'est-à-dire de leur apprendre à faire des renvois à leurs sources par le biais de la citation et de la paraphrase et de leur enseigner la façon de construire une liste de références. De plus, il ne faut pas se limiter aux normes bibliographiques, mais également à la construction de savoirs que favorise le référencement documentaire. En effet, par le référencement, l'étudiant approfondit ses savoirs de sa discipline et de la thématique traitée. Il apprend à confronter les sources et à structurer son point de vue. Par conséquent, les compétences des étudiants pour l'utilisation efficace des sources leur permettent de s'intégrer dans la communauté universitaire (Vardi, 2012). Or, qu'en est-il de l'enseignement et de l'accompagnement des étudiants dans leur développement des stratégies de créacollage numérique?

Dans ce contexte, les auteures de cet article se sont intéressées aux pratiques d'enseignement au premier cycle de professeurs universitaires pour favoriser le développement de la compétence de référencement, et ce, sous l'angle de l'évaluation des apprentissages. Plus spécifiquement, cet article cible trois objectifs : 1) Déterminer les cibles d'apprentissage définies par les professeurs pour développer la compétence de référencement documentaire chez des étudiants de premier cycle (citation, paraphrase et construction de bibliographie); 2) Dégager les pratiques de rétroaction mises en place par les enseignants pour favoriser le développement de cette compétence; 3) Cerner les pratiques d'évaluation formelle pour évaluer le développement de la compétence de référencement documentaire chez les étudiants de premier cycle.

Cadre conceptuel

Afin de cerner les pratiques des professeurs en lien avec la compétence de référencement et de répondre aux objectifs ciblés, le cadre conceptuel se structure autour de deux concepts : la compétence de référencement documentaire et l'évaluation.

La compétence de référencement documentaire : un exercice en deux temps

Le premier temps du référencement documentaire se déroule au moment de la mise en texte par l'étudiant. Cette mise en texte intègre des idées issues de textes recensés par l'étudiant, sur lesquelles il s'appuie pour créer un travail original. Dans ce cas, l'étudiant proposera des citations et rédigera quelques paraphrases pour solidifier son argumentaire et prouver l'ampleur de sa recherche documentaire.

Selon Wang (2016), la citation directe constitue une répétition exacte du texte que l'étudiant emprunte d'un autre auteur. Elle est facilement identifiée par des marques typographiques comme les guillemets. La différence entre du copier-coller qui est plagié et une citation directe se trouve dans la légitimité que donne l'étudiant à la citation en indiquant la source de son copier-coller (Petric, 2012).

Lorsqu'un étudiant a recours à la citation indirecte, communément nommée paraphrase, il reproduit l'idée approximative de l'auteur dans ses propres mots (Barrón-Cedeño, Vila, Martí et Rosso, 2013; Bhagat et Hovy, 2013). Contrairement à la citation qui reproduit exactement la pensée de l'auteur, la paraphrase devrait laisser transparaître la compréhension et l'interprétation de l'étudiant de l'idée de départ (Bazerman, 2004; Choy et Lee, 2012) en plus de son intention d'écriture (Shi, Fazel et Kowkabi, 2018). Une bonne paraphrase doit absolument citer sa source et ne doit pas être trop semblable à l'idée originale ni dans sa structure de phrase ni dans son vocabulaire (Roig, 2001). Shi (2004) explique qu'une « vraie » paraphrase (*total paraphrase*) ne contient jamais plus de deux ou trois mots consécutifs de la phrase originale.

Dans le deuxième temps du référencement documentaire, l'étudiant doit créer une liste de références complètes qui permet au lecteur de repérer et d'obtenir tous les documents originaux cités dans le texte (Couture, 2017). Cet exercice en deux temps permet à l'étudiant de démontrer la profondeur et l'ampleur de la recherche d'information de même que la compréhension et le jugement critique des idées dans sa discipline (Vardi, 2012).

L'évaluation : entre la clarification des objectifs, les pratiques de rétroaction et les pratiques d'évaluation formelle

Selon Legendre (2005), l'enseignement est l'ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement dans une situation pédagogique. L'ensemble de ces actes peut s'inscrire dans plusieurs modèles pédagogiques. Pour cet article, le modèle retenu est celui de Black (2016) qui permet d'intégrer à la fois la planification de l'enseignement et l'intervention en classe et qui intègre les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages. Son modèle comprend cinq étapes : clarifier les objectifs, planifier les activités, interagir, réviser les apprentissages et évaluer de façon formelle. Chacune de ces étapes peut être liée à l'acte d'évaluer. La figure 1 permet d'arrimer le modèle pédagogique de Black (2016) à la planification de l'évaluation des apprentissages.

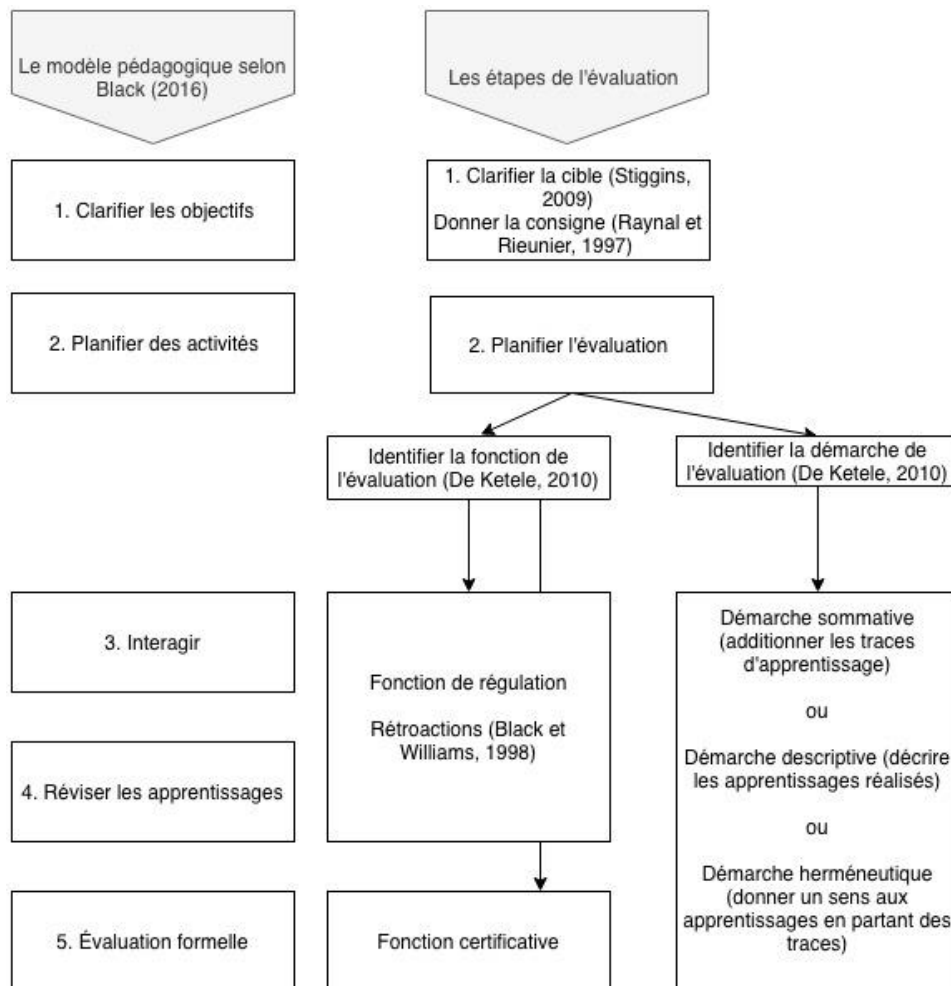


Figure 1
Arrimage du modèle pédagogique à la planification de l'évaluation

Cette figure permet d'intégrer l'ensemble des concepts en lien avec les pratiques de rétroaction et les pratiques d'évaluation des enseignants. Comme cet article prend l'angle de l'évaluation des apprentissages et que la figure arrime à la fois l'évaluation et l'enseignement, la suite du texte reprend chacune des étapes de l'évaluation.

Déterminer la cible d'apprentissage

La première étape de planification consiste à déterminer la cible d'apprentissage, à la transformer en consigne et à la transmettre aux étudiants. On entend par cible d'apprentissage la réponse donnée à la question « Que voulons-nous que les étudiants apprennent? » (Dufour, DuFour, Eaker et Many, 2006). En général, cette cible est présentée aux étudiants en début de session lors de la présentation du plan de cours et lors de la présentation des attentes pour la réalisation des travaux écrits. La cible peut donc être un savoir, un savoir-être ou un savoir-faire. Selon Stiggins (2009), n'importe quel étudiant peut atteindre la cible du moment qu'il la connaît. Il est donc nécessaire de bien clarifier les attentes. Ensuite, afin que l'étudiant puisse progresser dans sa réflexion, l'enseignant met en place des activités d'apprentissage structurées selon différentes formules pédagogiques (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995).

Les pratiques de rétroaction

Lors des interactions en classe, l'enseignant prend le temps d'observer ses étudiants, de les questionner, de suivre leurs apprentissages par le biais d'activités écrites, de travaux d'équipe, etc. Ces pratiques d'observation font partie de la fonction de l'évaluation dite « formative » qui consiste à donner des rétroactions à l'étudiant. La rétroaction est une information fournie par un acteur (enseignant, étudiant, etc.) sur des éléments de rendement ou de performance pendant ou après une activité (Allal et Mottier Lopez, 2007). Elle s'imbrique de manière plus ou moins formelle (Diedhiou, 2013), voire complètement informelle (Jorro et Mercier-Brunel, 2011) aux activités d'apprentissage quotidiennes (Morrissette et Legendre, 2011). Hattie et Timperly (2007) établissent quatre niveaux de rétroaction : les informations relatives à la tâche, les processus utilisés par l'élève durant une tâche, l'autorégulation et l'autoévaluation, et la personne en elle-même (exemple : bravo, continue, t'es brillant, etc.). La rétroaction serait efficace si elle mène à une régulation des apprentissages dont les objets d'apprentissage gagnent à être ciblés avec plus de précision.

Les pratiques d'évaluation formelle

Les pratiques d'évaluation formelle visent la certification des apprentissages à la fin d'une action d'enseignement. Il s'agit de la fonction de l'évaluation dite « certificative » (De Ketele, 2010). Les travaux demandés en lien avec cette fonction sont notés et intégrés à la note finale du cours à la fin de la session universitaire. À l'université, des pratiques telles que la passation d'un examen final, la remise d'un travail long à l'écrit ou la présentation en classe sur un sujet précis permettent à l'enseignant d'évaluer de façon formelle l'étudiant.

Méthodologie

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'un projet plus large autour des stratégies de créacollage numérique (CRSH, 2016-2019) qui comprend plusieurs étapes à la recherche et qui s'inscrit dans une approche de recherche par méthodes mixtes (Creswell et Plano Clark, 2007). Les résultats présentés dans cet article proviennent de données qualitatives issues d'entretiens semi-structurés. La démarche est ainsi interprétative dans le sens que cette recherche s'intéresse

« aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris, interprété » (Anadon et Savoie-Zajc, 2009, p. 1). Pour saisir ces dynamiques, l'entretien semi-structuré s'inscrit dans une perspective constructiviste puisque, selon Magnusson et Marecek (2015) :

L'intervieweur considère la relation avec le participant comme un partenariat pour la production de connaissances. Cela signifie que l'intervieweur ne considère pas le participant comme un contenant d'informations à partir duquel extraire les bonnes informations. L'intervieweur et le participant sont plutôt engagés dans l'exploration des expériences et des réflexions des participants. (p. 69)

Les entretiens semi-structurés comprenaient 23 questions organisées autour de six sections : données sociodémographiques, cours et travaux demandés, compétences informationnelles, compétences rédactionnelles, compétences de référencement documentaire et connaissances sur le plagiat. Le protocole de l'entretien a été créé à partir de la recension des écrits réalisée autour des différentes sections et qui rejoignent le modèle de Peters (2015) sur les stratégies de créacollage numérique. Plusieurs questions ont été élaborées et le protocole a ensuite été validé par la confirmation d'experts à savoir, sept chercheurs du projet spécialisés dans la question des stratégies de créacollage numérique et quatre professionnels de la bibliothèque. Les données analysées pour répondre aux objectifs de cet article viennent des réponses aux questions en lien avec la partie sur les cours et les travaux demandés ainsi que sur la partie des compétences de référencement.

Les participants

Les participants sont des chargés de cours et des professeurs universitaires¹ de six établissements universitaires québécois. Ce projet respecte les règles de déontologie en recherche et a obtenu l'ensemble des certifications éthiques des établissements impliqués. Ainsi, l'ensemble des chercheurs ont signé une déclaration d'honneur afin de respecter le caractère anonyme des propos des participants. L'ensemble des enseignants universitaires ont été invités à participer aux entrevues par le biais de courriels. En tout, 50 enseignants ont accepté de participer à l'entrevue semi-structurée. Nous avons retenu 20 enseignants pour l'analyse de cet article qui proviennent de deux grandes disciplines : les sciences sociales et les sciences économiques et administratives. Les enseignants issus des sciences de l'éducation et ceux issus des domaines connexes à la psychologie sont volontairement écartés du corpus de données, l'hypothèse étant qu'en sciences de l'éducation, la question de l'enseignement est objet de recherche. Le domaine de la psychologie est à la base des normes de l'APA qui permettent d'avoir un guide exhaustif sur le référencement documentaire. Il est donc probable que les enseignants issus de la psychologie focalisent déjà sur la compétence de référencement. Notons cependant qu'il ne s'agit que d'une hypothèse et que d'autres analyses seront nécessaires pour la confirmer. Le tableau 1 présente les enseignants et leur discipline d'attache.

Analyse de contenu

L'analyse qualitative de contenu se réalise selon les phases proposées par L'Écuyer (1990); elle est de type inductif délibéré. Elle est inductive, puisque certaines catégories émergentes sont induites par les données collectées; elle est aussi délibérée, car le cadre conceptuel propose déjà

1. Pour alléger la lecture, le vocable d'enseignant sera utilisé dans la suite du texte pour désigner à la fois les chargés de cours et les professeurs.

une certaine catégorisation préconstruite des données en définissant les différents concepts. Il s'agit d'un codage mixte (Van der Maren, 1995).

Tableau 1

Enseignants participant aux entrevues

Disciplines	Codes des participants	Nombre de participants
Sciences sociales	P02-P09-P11-P20-P21-P22-P25-P27-P40-P41-P44-P45-P48	13
Sciences économiques et administratives	P07-P10-P15-P16-P17-P39-P40	7

L'analyse s'est déroulée en trois étapes : le codage, l'analyse d'un cas, l'analyse transversale. Les enregistrements ont été retranscrits à l'aide d'un traitement de texte. Ensuite, les transcriptions ont été codées à l'aide du logiciel NVivo. Il s'agit de la première étape d'analyse qui vise à découper les propos des professeurs en séquences et à coder ces séquences selon les catégories préétablies. Dans le cas de cette recherche, les catégories sont celles qui sont établies dans le cadre conceptuel, à savoir la compétence de référencement, les travaux demandés, la consigne et l'évaluation des apprentissages.

Chacune de ces séquences est, dans un deuxième élan, codifiée à nouveau en sous-catégories comme, par exemple, la citation, la paraphrase, les pratiques de rétroaction... Dans ce propos de l'enseignant : « Je relis toutes les bibliographies produites par les étudiants pour vérifier la moindre virgule et le moindre guillemet. J'y tiens et ça fait partie de la note. Et ils le savent que ça fait partie des critères d'évaluation » (P20), il est possible de codifier l'extrait par la catégorie « évaluation des apprentissages » et de codifier certains passages par « évaluation pour certifier ». En tout, 61 sous-catégories ont émergé de la deuxième analyse.

Chaque enseignant est devenu un « cas » d'analyse. Un tableau par cas a été créé dans lequel les propos de l'enseignant ont été retranscrits (tableau 2). En raison de contraintes d'espace, il ne sera pas possible de présenter les 20 cas dans cet article. Cependant, nous en soumettons un en particulier qui est représentatif des différents types d'enseignants du corpus retenu pour concrétiser notre démarche. Cet enseignant demande un travail de référencement succinct. Il propose déjà des sources au préalable. Il aborde la question de la citation, des références et de l'importance de bien connaître les outils. Cependant, la responsabilité de la formation est remise aux professionnels de la bibliothèque. Finalement, cet enseignant sanctionne légèrement la question de la citation.

Cet enseignant a un intérêt pour la compétence de référencement, cependant son contenu disciplinaire ne lui permet pas de perdre trop de temps sur cette compétence avant tout transversale.

Finalement, il a été possible de faire une analyse transversale pour répondre aux objectifs de cet article. Pour ce faire, les propos des enseignants ont été regroupés en trois catégories : les cibles d'apprentissage pour la compétence de référencement, les pratiques de rétroaction mises en place et les pratiques d'évaluation formelle. De la même façon que pour l'analyse de cas, les propos ont été codifiés pour déterminer les récurrences et les différences entre les enseignants. L'analyse de chacune des trois catégories a donné lieu à une nouvelle catégorisation. Par exemple, pour la catégorie concernant les cibles d'apprentissage, il a été possible de catégoriser les propos des enseignants en trois sous-catégories : pas de cible d'apprentissage, survol des cibles

d'apprentissage en début de cours, enseignement explicite. La partie des résultats présente chacun de ces tableaux et développe plus en profondeur leur contenu.

Tableau 2

Analyse du cas P25 (sciences humaines et sociales)

Catégorie	Contexte	Propos de l'enseignant
Travaux demandés	Cours disciplinaire	« À partir d'un livre que les étudiants doivent lire, (ils) doivent faire des liens entre le contenu de ces livres-là, des notions vues en classe, puis ce qu'ils pensent de tout ça. [...] La plupart vont sortir le besoin d'aller faire des recherches documentaires, pour approfondir les notions et faire plus de liens dans leurs travaux. »
Activités et consignes	Suggestion d'un nombre de références à intégrer au travail	« Quand je fais faire des travaux avec plus de recherche documentaire, je dis au moins 7 sources, tel type de sources, en français, en anglais... Alors, mes critères sont assez détaillés et ils savent pourquoi ils vont être évalués aussi. »
	Apprentissage des compétences de référencement documentaire	« Ça devrait se faire avant, je ne sais pas où peut-être même dès le primaire. [...] En tout cas, minimalement au cégep, mais idéalement au primaire. »
	Activité autour de la citation	« En répondant aux questions des fois, mais c'est en le démontrant, verbalement. Tu sais la différence entre, comment dire, une citation intégrale mot à mot, versus prendre les propos d'un auteur et les rapporter? »
	Référence au guide et aux personnes de la bibliothèque	« On présente les normes de l'APA qu'on utilise, il y a le guide de [monsieur X] qu'on met en référence. Il y a des formations qui s'offrent à la bibliothèque [...] On les encourage à utiliser EndNote. »
	Listes de ressources pertinentes	« Moi je donne une liste, dans mes cours, de sites internet utiles, d'applications pertinentes, les moteurs de recherche qui peuvent nous servir en travail social. »
Pratiques de rétroaction	–	–
Pratiques d'évaluation	Sanction par rapport à la forme	« On enlève des points par rapport à ça (bien citer), dans le sens que dans chacun de nos plans de cours, on peut enlever jusqu'à 5 % des points pour la forme du travail, la bibliographie, la mise en page, etc. »
	Tolérance dans la bibliographie	« Au niveau de la bibliographie, je ne sais pas, c'est peut-être plus à partir de 4-5 erreurs que je vais commencer à enlever des points. »

Résultats

La compétence de référencement comme cible d'apprentissage : le rôle du cours de méthodologie

L'analyse des cas met en évidence le fait que les cibles d'apprentissage définies par les professeurs pour développer la compétence de référencement chez les étudiants ne sont pas toujours présentes ou précisées aux étudiants (objectif 1). Il est possible de partager les enseignants selon trois catégories précisées au tableau 3.

À la lumière des éléments du tableau 3, il est possible de constater que huit enseignants considèrent que la compétence de référencement n'est pas une cible d'apprentissage dans leur cours, l'idée étant que c'est une compétence acquise avant l'université ou dans le cours de

méthodologie de la recherche. Deux enseignants considèrent également qu'il s'agit d'une compétence secondaire. La deuxième catégorie intègre cinq enseignants qui reconnaissent l'importance du développement de la compétence de référencement, mais qui n'en font pas une cible d'enseignement. La plupart du temps, les éléments en lien avec cette compétence sont abordés par le biais de la présentation du plan de cours. L'intervention de ces enseignants consiste à référer aux professionnels de la bibliothèque et/ou à référer à un guide de présentation des travaux écrits. La troisième catégorie intègre sept enseignants qui mentionnent faire de l'enseignement explicite, que ce soit sur la citation, sur la paraphrase ou sur le référencement des sources. Par exemple, l'enseignant P20 propose un gabarit en format WORD dès le départ à ses étudiants. Il prend le temps d'expliquer chacune des parties et lorsqu'il présente celle du référencement, il en profite pour faire une démonstration de l'utilisation du cellulaire pour référencer les sources. Cet enseignant prend également le temps de présenter un paragraphe de texte qui contient des extraits plagiés. Il leur montre comment il est facile pour un professeur de trouver la source en utilisant un moteur de recherche. Cet exercice lui permet aussi d'enseigner la citation et la paraphrase.

Tableau 3

Cibles d'apprentissage et activités d'enseignement autour de la compétence de référencement

Aucune cible à atteindre (8 enseignants)	Survol très bref durant la présentation du plan de cours (5 enseignants)	Enseignement explicite de la citation et du référencement à la fin du texte (7 enseignants)
C'est appris dans le cours de méthodologie (P10, P11, P16, P17, P21, P41)	Proposer l'aide des professionnels de la bibliothèque (P22, P25)	Démontrer l'utilisation du cellulaire pour faciliter le référencement (P20)
C'est acquis avant l'entrée à l'université (P40)	Proposer l'utilisation d'un guide ou d'une liste de vérification (P07, P15, P22)	Enseigner la citation par : <ul style="list-style-type: none"> – La proposition d'un gabarit (P20, P45) – Le contreexemple (P20) – Des exemples de citations (P21, P48) – La confrontation des étudiants à leurs propres erreurs (P02)
C'est une compétence secondaire par rapport à tout le contenu à enseigner (P17, P39)	Référencer pour s'assurer d'un travail crédible (P37)	Enseigner la paraphrase (P09, P48)
		Enseigner l'utilisation des logiciels de référencement (P09, P44)

La rétroaction : une question de correction du travail final

La suite de l'analyse a permis de dégager les pratiques de rétroaction mises en place par les enseignants pour favoriser le développement de cette compétence (objectif 2). Il est à nouveau possible de distribuer les cas en trois catégories.

Le tableau 4 permet de constater que quatre enseignants ne font aucune rétroaction, un enseignant en raison de manque de temps et les trois autres simplement parce que la compétence de référencement n'était pas une cible d'apprentissage au début. Treize enseignants proposent des rétroactions à leurs étudiants, mais en général en fin d'apprentissage, que ce soit lors des présentations en classe ou encore lors de la correction des travaux terminés. Dans les deux cas, les étudiants n'ont pas la possibilité de reprendre leurs travaux et d'intégrer les rétroactions dans

le but de réguler leurs apprentissages. Finalement, trois enseignants proposent des rétroactions sur des travaux qui seront soit réalisés durant le cours, soit remis à plusieurs reprises.

Tableau 4

Pratiques de rétroaction des enseignants autour de la compétence de référencement

Aucune rétroaction (4 enseignants)	Rétroactions sans possibilité de régulation durant le cours (13 enseignants)	Rétroactions visant une régulation des apprentissages durant le cours (3 enseignants)
Manque de temps (P22)	Durant les présentations : – Dégager des exemples de bonnes citations (P10, P41, P45)	Donner des exemples concrets issus des travaux pour permettre la correction (P09)
Pas d'enseignement (P17, P21, P39)	Sur des travaux terminés (P02, P07, P15, P41, P44, P45) : – Commenter dans le texte (P15, P16) – Ajouter les guillemets (P07, P40, P41, P45) – Proposer de reprendre le travail en cas de doute de plagiat (P27, P37, P40) – Donner une explication à l'étudiant (P45, P48)	Proposer un travail réalisé en classe durant le cours (P16) Proposer un travail qui sera lu plusieurs fois (P20)

Évaluer la compétence de référencement : sanctionner ou pas?

Le dernier élan d'analyse visait à cerner les pratiques d'évaluation formelle pour évaluer le développement de la compétence de référencement chez les étudiants. Le tableau 5 intègre les éléments pour chacune des trois catégories émergentes.

Tableau 5

Pratiques d'évaluation autour de la compétence de référencement

Pas de points alloués (4 enseignants)	Certification à la couleur de la tolérance (7 enseignants)	Certification à la couleur de la sanction (9 enseignants)
Le référencement n'a pas d'importance : « Je ne m'enfarge pas avec ça... » (P07)	Pas de perte de points lorsque la source est explicite, mais mal référencée (P39, P48)	Sanction plus importante si nous sommes dans un cours de rédaction scientifique (P02, P09, P44)
Le référencement est déjà acquis au préalable (P15)	Pas de perte de points si le texte a été paraphrasé sans citation (P10)	Sanction du copier-coller (P22, P37, P45)
L'évaluation doit porter uniquement sur ce qui est enseigné (P17, P41)	Tolérance sur la liste de références (P10, P11, P21, P25)	Sanction des erreurs de référencement (P16, P40)
	La compétence de référencement fait partie de la mise en forme du texte qui compte pour 5 % (P25)	Correction méticuleuse de la liste de références, des citations et de la paraphrase (P02, P20)
	Tolérance variable selon le niveau de l'étudiant (P27)	

Les quatre enseignants de la première catégorie ne faisaient pas un enseignement explicite, par conséquent, même si P07, P17 et P41 prennent le temps de rétroagir sur les travaux finaux des étudiants, ils n'allouent pas de points dans l'évaluation finale. Ils reconnaissent que seuls les éléments enseignés devraient faire partie d'une évaluation plus formelle. La deuxième catégorie intègre sept enseignants qui sont très tolérants par rapport à la compétence de référencement. Ils

acceptent que les sources soient mal citées, la paraphrase mal faite, etc. Il est intéressant de constater que P21 et P48 prennent le temps d'enseigner la citation et la paraphrase, mais que lorsqu'il est temps de l'évaluer, ils deviennent très tolérants. Par ailleurs, les autres enseignants de cette catégorie abordent la compétence de référencement uniquement durant le plan de cours et dirigent les étudiants vers les professionnels de la bibliothèque. Ce constat peut expliquer en partie pourquoi ils tolèrent certaines erreurs. Finalement, la dernière catégorie intègre sept enseignants qui sanctionnent sévèrement les erreurs de citation, de paraphrase et de la liste de références. Ce qui est surprenant dans ce tableau est le fait que P16 n'abordait pas du tout la question de la compétence de référencement comme une cible d'apprentissage, mais qu'à la fin du cours, il la sanctionne. Il en est de même pour P22 et P37 qui sanctionnent sévèrement, mais qui abordent la question de cette compétence uniquement lors de la présentation du plan de cours et, de plus, pour P22, qui réfère aux professionnels de la bibliothèque. Il y a donc un manque de cohérence entre la cible d'apprentissage, les rétroactions et l'évaluation finale.

Discussion

En guise d'ouverture à la discussion, nous vous proposons de prendre l'image de l'iceberg pour représenter l'écart entre la cible d'apprentissage souhaitée pour le développement de la compétence de référencement et la cible d'apprentissage ciblée par les enseignants. La figure 2 illustre l'écart entre les cibles souhaitées et réelles.

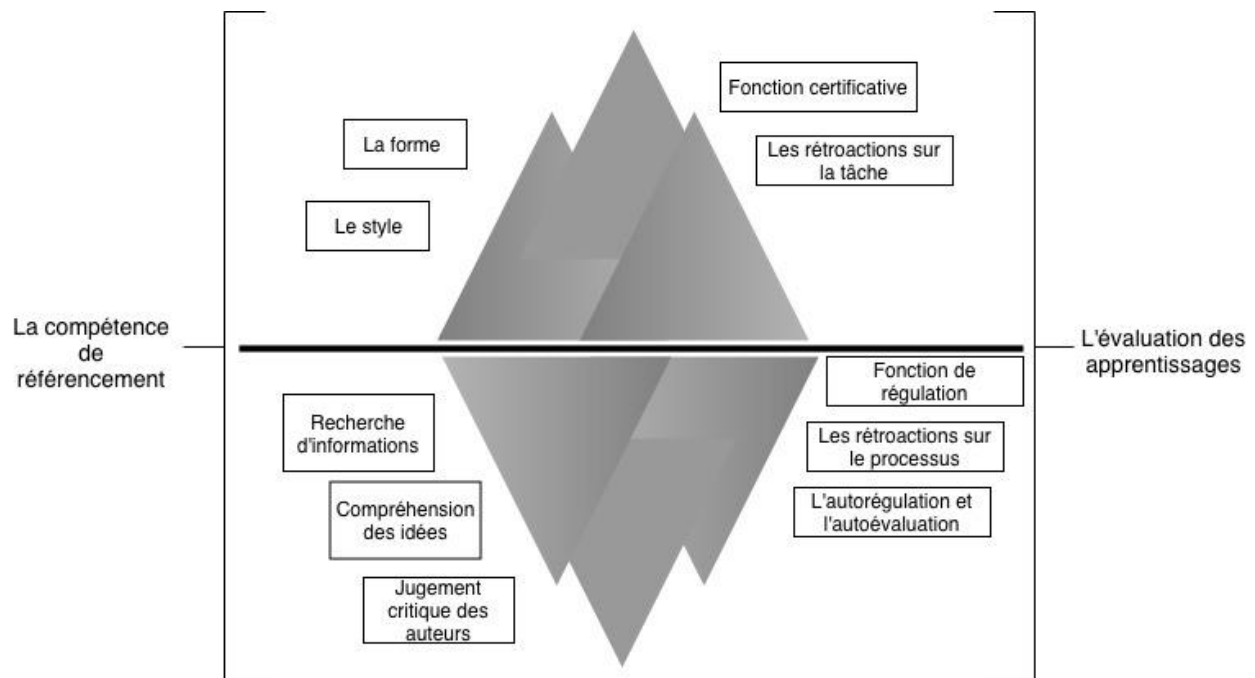


Figure 2
Écart entre les cibles souhaitées et réelles

Cette figure reprend les deux concepts centraux de cet article. À gauche, la compétence de référencement qui est la cible d'apprentissage visée, à droite, l'évaluation des apprentissages qui permet d'atteindre cette cible. La surface de l'iceberg représente les cibles d'apprentissage déclarées par les enseignants et les modalités d'évaluation des apprentissages. La partie immergée de l'iceberg comprend les autres éléments importants des deux concepts, mais qui ne font pas partie des cibles d'apprentissage et des stratégies d'évaluation des enseignants. Trois constats se dégagent de cette figure : 1) Cibler la compétence de référencement comme un

apprentissage : des attentes en surface; 2) Rétroagir autour de la compétence de référencement : comment gagner en profondeur? et 3) Évaluer formellement la compétence de référencement sans dériver.

Cibler la compétence de référencement comme un apprentissage : des attentes en surface

Les résultats mettent en évidence le fait que la compétence de référencement n'est pas une cible en soi pour la plupart des enseignants. Cela a comme effet de laisser les étudiants dans l'inconnu par rapport aux critères à respecter, mais, aussi, de perturber le processus d'évaluation des apprentissages. Sans attentes claires, il est difficile pour un enseignant de s'assurer d'un alignement cohérent entre la cible à atteindre, les activités à mettre en place, les rétroactions à apporter et l'évaluation formelle à instaurer. Les attentes restent donc en surface et peu explicites.

Ce constat nous pousse également à nous interroger sur le sens donné à la compétence de référencement par les enseignants : est-ce uniquement une question d'esthétique? Suffit-il de mettre des guillemets autour d'une citation et d'indiquer sa source dans la liste de références pour être compétent? La compétence de référencement consiste à être en mesure d'intégrer des idées de textes recensés au moyen de citations et de paraphrases pour appuyer sa réflexion. Être en mesure d'intégrer une citation ou une paraphrase, c'est faire la preuve d'une compréhension en profondeur des idées des autres auteurs et de la capacité de les faire siennes. L'idée est de démontrer la profondeur et l'ampleur de la recherche d'information, la compréhension et le jugement critique des idées dans sa discipline (Vardi, 2012). Il ne s'agit donc pas uniquement de dire aux étudiants de mettre des guillemets autour d'une citation ou de suivre un guide de présentation. L'intention est bien de les amener à repérer des sources crédibles pour appuyer leurs propos, de leur apprendre à discerner les idées d'un auteur et à poser un jugement critique sur celles-ci, de leur montrer comment, pourquoi et quand dégager une citation d'un texte pour appuyer leurs idées et de leur expliquer comment, pourquoi et quand paraphraser les idées d'un auteur. Finalement, la question des normes de présentation peut être abordée pour s'assurer de bien rendre à l'auteur ce qui lui appartient et de le faire selon les attentes de la discipline dans laquelle s'inscrit l'étudiant.

Rétroagir autour de la compétence de référencement : comment gagner en profondeur?

Hattie et Timperly (2007) soutiennent que les rétroactions doivent être qualitatives et porter sur les attributs du travail, à savoir les objets d'apprentissage ciblés au préalable. La cible d'apprentissage étant le respect des normes de rédaction, les rétroactions des enseignants portent surtout sur les guillemets et sur la liste de références. Par ailleurs, elles sont faites une fois le travail remis et la note attribuée. Cette pratique ne vise pas à s'assurer d'une régulation des apprentissages chez les étudiants et, par conséquent, n'assure pas une amélioration visible de la compétence de référencement. Les enseignants rétroagissent surtout sur la tâche à réaliser. Il s'agit du premier niveau de rétroaction (Hattie et Timperly, 2007). Si le but est d'améliorer le développement de la compétence de référencement, il faudrait s'assurer de rétroagir sur deux autres niveaux, à savoir sur le processus utilisé par l'étudiant et sur l'autorégulation et l'autoévaluation. À la lumière des résultats, les enseignants ne semblent pas posséder les outils nécessaires pour rétroagir sur ces deux dimensions. Par ailleurs, le choix des travaux demandés et du processus de création de ces travaux n'amène pas un échange itératif avec l'étudiant.

Évaluer formellement la compétence de référencement sans dériver

Plusieurs enseignants de notre corpus sanctionnent sans avoir enseigné au préalable la compétence de référencement. D'autres sont très tolérants bien qu'ils en aient enseigné certains aspects. Comment s'assurer que l'évaluation formelle, celle qui certifie, soit bien alignée sur l'enseignement? Et surtout, comment évaluer de façon formelle la compétence de référencement? L'évaluation formelle est celle qui certifie l'atteinte de la compétence au terme d'un cours (Scallon, 2004). Dans une approche par compétence, ce qui est le cas dans cet article, elle doit s'arrimer avec l'ensemble des cibles d'apprentissage et des rétroactions données durant le cours (Tardif, 2014). Il y a là un réel défi qui ne peut être relevé que si la cible d'apprentissage est bien définie au départ de l'apprentissage, sans quoi le jugement posé sur la compétence dérive vers autre chose. Cela nous amène à proposer quelques pistes de réflexion.

Quelques pistes de réflexion pour repenser le développement de la compétence de référencement dans nos programmes

Ces constats soulèvent la complexité de la tâche pour un enseignant universitaire. Les entrevues ont mis en évidence le caractère individuel et solitaire de l'enseignement de cette compétence. Chaque enseignant amorçait sa réflexion en solitaire et y allait avec son propre exemple. Certains enseignants plaçaient cette compétence au centre de leur préoccupation, d'autres décidaient de ne pas l'aborder, car un autre cours le faisait déjà. Dans les deux cas, la décision est individuelle. Plusieurs enseignants ont mentionné leur collaboration avec les professionnels de la bibliothèque. À l'heure actuelle, cette collaboration est souvent ponctuelle lors de la présentation du plan de cours. Or, la complexité de cette compétence demande une vision et une réflexion collectives dans l'idée d'une approche programme et même institutionnelle (Bélanger, Boisvert, Lemieux et Séguin, 2017). Une collaboration plus importante avec l'équipe d'enseignants d'un même programme permettrait d'arrimer les définitions de chacun par rapport à la compétence de référencement (Nicholson, 2006), de mettre sur pied une structure de développement de la compétence avec des attentes ciblées pour chaque année d'études (Bélanger *et al.*, 2017; Bessero, Donzé, Muster, Scariati et Vallée, 2018), de développer des ateliers de régulation pour les étudiants plus en difficulté, d'ajuster les rétroactions qui porteraient sur les travaux durant le cours et de proposer un accompagnement plus serré lors de la recherche d'informations (Gullbekk, Bøyum et Byström, 2015). Le but ultime est de ne pas donner la responsabilité à une personne en particulier, mais bien de se la partager puisque la compétence de référencement est, avant tout, une compétence transversale incontournable dans l'écriture et la formation des étudiants universitaires.

Il importe également de revoir la séquence d'un travail écrit universitaire, l'idée étant que la rédaction du travail se fasse accompagner par l'enseignant avec des retours en classe tout au long du processus d'écriture, à savoir sur plusieurs cours durant la session². Les séquences de partage et d'échange en classe peuvent être très courtes, à raison d'un maximum de 20 minutes. Aussi, en s'appuyant sur le fait que le développement de la compétence serait pensé en équipe programme, les rétroactions pourraient porter sur l'un ou l'autre des aspects de la compétence. En d'autres termes, dans une même session, l'étudiant qui suit cinq cours verrait dans chacun de ses cours un ou l'autre des aspects (utilisation de la citation, utilisation de la paraphrase, logiciels

2. Au Québec, l'année universitaire est divisée en trois sessions (été, automne et hiver). Chacune de ces sessions compte 15 semaines. Dans le cadre d'un programme conduisant à un diplôme (diplôme en enseignement, diplôme d'infirmière, diplôme d'ingénierie, etc.), l'étudiant suivra en général cinq cours de 45 heures par session. Un cours de trois crédits compte 15 périodes de trois heures réparties dans la session.

de référencement, réflexion sur la profondeur de la recherche, etc.). Au final, l'étudiant aura développé l'ensemble de la compétence, sans compter qu'il peut réinvestir ses apprentissages d'un cours à l'autre.

Parfois, l'enseignant fait face à des groupes d'étudiants importants (+ de 80 étudiants). Dans ce cas, il sera peut-être préférable d'opter pour des travaux d'équipe. En ce qui concerne les rétroactions, elles pourraient également être partagées avec le professionnel de la bibliothèque. D'autres outils pourraient être mis en place, comme la création de courtes vidéos explicatives, des tutoriels pour les logiciels de référencement, un wiki de partage de références pour le groupe ou des ateliers de remédiation lorsque l'enseignant le juge nécessaire. Par exemple, sur une formation de 15 cours, on pourrait proposer ces ateliers après les cours 3, 5 et 7. Le but ultime est de s'assurer que l'étudiant obtienne l'information nécessaire pour améliorer sa compétence de référencement et que l'enseignant reçoive des travaux qui respectent les normes entourant l'écriture universitaire.

Conclusion

Cet article a présenté les résultats issus d'entretiens semi-dirigés auprès de 20 enseignants universitaires. Il a été possible de dégager trois constats : la cible d'apprentissage de la compétence de référencement est avant tout axée sur la présentation esthétique des citations et des références; la rétroaction se fait surtout à la fin de l'apprentissage sur un travail terminé; l'évaluation formelle de la compétence de référencement est parfois tolérante, parfois sanctionnante. Aborder la compétence de référencement par le biais de l'évaluation des apprentissages a permis de mettre en lumière des pistes de réflexion, comme l'importance d'une collaboration entre enseignants et professionnels de la bibliothèque pour réfléchir au développement de la compétence de référencement et son évaluation; et le développement de formations pour les enseignants par rapport à la compétence de référencement et aux concepts de rétroactions et d'évaluation. Plusieurs pistes en découlent, dont la plus marquante est celle d'amorcer une collaboration étroite en équipe programme avec les professionnels de la bibliothèque pour mettre en œuvre des stratégies de développement de la compétence de référencement.

Au terme de cet article, les auteures ont pu elles-mêmes revoir leurs propres pratiques de rétroaction et d'évaluation par rapport à la compétence de référencement. Les résultats présentés dans cet article nous concernent tous et soulèvent des questions sur la qualité de l'écriture universitaire et sur le respect des droits d'auteur. Il y a lieu de poursuivre la réflexion dans d'autres projets et de développer des partenariats pour mettre en œuvre de nouvelles stratégies.

Références

- Adam, L., Anderson, V. et Spronken-Smith, R. (2017). 'It's not fair': Policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *Higher Education*, 74(1), 17-32. doi:10.1007/s10734-016-0025-9
- Agosto, D. E. (2002). A model of young people's decision-making in using the Web. *Library & Information Science Research*, 24, 311-341. doi:10.1016/S0740-8188(02)00131-7
- Allal, L. K. et Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. K. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. Récupéré de <http://recherche-qualitative.qc.ca/revue>
- Barrón-Cedeño, A., Vila, M., Martí, M. A. et Rosso, P. (2013). Plagiarism meets paraphrasing: Insights for the next generation in automatic plagiarism detection. *Computational Linguistics*, 39(4), 917-947. https://doi.org/10.1162/COLI_a_00153
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. Dans C. Bazerman et P. Prior (dir.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (p. 83-96). New York, NY : Routledge.
- Bélangier, G., Boisvert, D., Lemieux, M.-M. et Séguin, C. (2017). *Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec*. Récupéré du site Promotion du développement des compétences informationnelles (PDCI), Université du Québec : <http://ptc.quebec.ca/pdci>
- Bessero, C., Donzé, D., Muster, J., Scariati, R. et Vallée, D. (2018). *Collaborer pour mieux former : l'enseignement des compétences informationnelles : état des lieux et perspectives de collaboration pour la Bibliothèque site Uni Mail* (rapport de recherche). Direction de l'information scientifique, Université de Genève. Récupéré de l'archive UNIGE : <http://archive-ouverte.unige.ch>
- Bhagat, R. et Hovy, E. (2013). What is a paraphrase? *Computational Linguistics*, 39(3), 463-472. https://doi.org/10.1162/COLI_a_00166
- Black, P. (2016). The role of assessment in pedagogy – and why validity matters. Dans D. Wyse, L. Hayward et J. Pandya (dir.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (vol. 1-2, p. 725-738). Thousand Oaks, CA : SAGE. doi:10.4135/9781473921405
- Boubée, N. (2011). Caractériser les pratiques informationnelles des jeunes : les problèmes laissés ouverts par les deux conceptions « natifs » et « naïfs » numériques. Dans *Actes des 5^{èmes} rencontres Savoirs CDI*. Récupéré de <http://reseau-canope.fr/savoirscdi>
- Bryant, K. N. (2017). *Engaging 21st century writers with social media*. Hershey, PA : Information Science Reference.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Choy, S. C. et Lee, M. Y. (2012). Effects of teaching paraphrasing skills to students learning summary writing in ESL. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 77-89. <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i2.3145>
- Couture, M. (2017, mai). *Normes bibliographiques. Adaptation française des normes de l'APA*. Récupéré du site de l'auteur : <http://teluq.ca/~mcouture>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA : SAGE.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 2010/XV(1), 25-37. Récupéré de <https://cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee.htm>

- Diedhiou, S. B. M. (2013). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais : une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au lycée* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). **Récupéré** du répertoire Papyrus : <http://papyrus.bib.umontreal.ca>
- Dufour, R., DuFour, R., Eaker, R. et Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- Duplessis, P. et Ballarini-Santonocito, I. (dir.). (2007). *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires. Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes*. **Récupéré** du site Savoirs CDI : <http://reseau-canope.fr/savoirscdi>
- Gullbekk, E., Bøyum, I. et Byström, K. (2015). Interdisciplinarity and information literacy: Librarians' competencies in emerging settings of higher education. Dans A. Grove (dir.), *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1). <https://doi.org/10.1002/pra2.2015.145052010079>
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hutchings, C. (2014). Referencing and identity, voice and agency: Adult learners' transformations within literacy practices. *Higher Education Research and Development*, 33(2), 312-324. doi:10.1080/07294360.2013.832159
- Jamieson, S. (2016). Is it plagiarism or patchwriting? Toward a nuanced definition. Dans T. Bretag (dir.), *Handbook of academic integrity* (p. 503-518). Singapour : Springer. doi:10.1007/978-981-287-098-8_68
- Jorro, A. et Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27-50. <https://doi.org/10.7202/1024794ar>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Magnusson, E. et Marecek, J. (2015). *Doing interview-based qualitative research: A learner's guide*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Morrisette, J. et Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. **Récupéré** de http://riviste.unimc.it/index.php/es_s
- Nicholson, K. (2006). Travailler ensemble pour mieux (in)former : le partenariat bibliothécaire-professeur dans la promotion de l'intégrité intellectuelle. *Documentation et bibliothèques*, 52(3), 183-185. <https://doi.org/10.7202/1029487ar>
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne d'éducation*, 38(3). **Récupéré** de <http://journals.sfu.ca/cje>

- Peters, M., Vincent, F., Fontaine, S. et Fiset-Vincent, C. (2018). Validation d'un questionnaire sur les stratégies de créacollage numérique d'étudiants universitaires québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(1), 45-60. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n1-05>
- Petric, B. (2012). Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 21(2), 102-117. doi:10.1016/j.jslw.2012.03.005
- Piette, J., Pons, C.-M. et Giroux, L. (2007). *Les jeunes et Internet : 2006 (Appropriation des nouvelles technologies). Rapport final de l'enquête menée au Québec*. Récupéré du site du ministère de la Culture et des Communications : <http://mcc.gouv.qc.ca>
- Roig, M. (2001). Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior*, 11(3), 307-323. doi:10.1207/S15327019EB1103_8
- Shi, L. (2004). Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, 21(2), 171-200. doi:10.1177/0741088303262846
- Shi, L. (2012). Rewriting and paraphrasing source texts in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 134-148. doi:10.1016/j.jslw.2012.03.003
- Shi, L., Fazel, I. et Kowkabi, N. (2018). Paraphrasing to transform knowledge in advanced graduate student writing. *English for Specific Purposes*, 51, 31-44. doi:10.1016/j.esp.2018.03.001
- Stiggins, R. J. (2009). Assessment for learning in upper elementary grades. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421. doi:10.1177/0031721709090000608
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Vardi, I. (2012). Developing students' referencing skills: A matter of plagiarism, punishment and morality or of learning to write critically? *Higher Education Research & Development*, 31(6), 921-930. doi:10.1080/07294360.2012.673120
- Wang, W. (2016). Intertextual practices in academic writing by Chinese ESL students. *Applied Linguistics Review*, 7(1), 53-72. doi:10.1515/applirev-2016-0003
- Zimitat, C. (2008). A student perspective of plagiarism. Dans T. S. Roberts (dir.), *Student plagiarism in an online world: Problems and solutions* (p. 10-22). Hershey, PA : Information Science Reference.



Qu'est-ce qui détermine les étudiants à plagier : l'infrastructure informatique de Google ordinaire ou la « commodité »?

Nicole BOUBÉE
Université Toulouse Jean Jaurès
France
nicole.boubee@univ-tlse2.fr

What prompts students to plagiarize: Google infrastructure or convenience?

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-06>

Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons à l'une des sources possibles du plagiat étudiant, la recherche d'information. Nous examinons en détail l'impact de l'infrastructure informatique et informationnelle de Google ordinaire sur deux des activités cruciales que devraient mener les étudiants pour éviter le plagiat, l'exploration de la littérature scientifique et la différenciation du statut des sources. Nous posons comme hypothèse que l'accès trop simplifié aux sources d'information, conjugué à l'exposition à des sources qui ne sont pas toutes sélectives, empêche la recherche d'information de jouer son rôle dans l'appropriation des théorisations par les étudiants. Paraphraser ces dernières, c'est-à-dire les reformuler en les éclaircissant, compétence « antiplagiat » majeure, devient alors difficile. Par la suite, nous confrontons cette perspective techno-informationnelle aux autres cadres explicatifs de l'usage massif de Google ordinaire par les étudiants, en particulier celui de la « commodité ».

Mots-clés

Google, processus et activité de recherche d'information, étudiants, plagiat universitaire, commodité

Abstract

In this article, we consider one of the possible sources of student plagiarism, the information seeking behavior. We examine in detail the impact of ordinary Google's informatics and information infrastructure on two of the critical activities that students should undertake to avoid plagiarism, scientific literature exploration and differentiation of the status of sources. We hypothesize that oversimplified access to information sources, combined with exposure to sources that are not all selective, prevents information research from playing its role in students' appropriation of theorizations. Paraphrasing the latter, i.e. reformulating them by clarifying them,



a major “anti-plagiarism” skill, then becomes difficult. Thereafter, we confront this techno-information perspective with other frameworks that explain the massive use of ordinary Google by students, particularly that of “convenience.”

Keywords

Google, information seeking process and behavior, students, academic plagiarism, convenience

Introduction

Dans cet article, nous nous arrêterons, de façon réflexive, sur une des sources supposées du plagiat universitaire chez les étudiants, la recherche d'information. Pourquoi s'intéresser à la recherche d'information lorsque l'on se penche sur le plagiat universitaire des étudiants? On pourrait considérer que le plagiat n'a aucune relation avec la recherche d'information; des textes entiers ou des extraits ont été sélectionnés à l'issue de la recherche d'information et sont, par la suite, susceptibles d'être recopiés mot à mot, référencés ou non. Autrement dit, le plagiat viendrait après la recherche d'information et ne concernerait que les phases de rédaction et de référencement. La modélisation de Peters (2015) indique qu'il n'en est rien, en mettant en avant l'interdépendance des compétences de recherche d'information, de rédaction et de référencement, et la nécessité, pour les étudiants, de disposer de ces trois compétences pour éviter de plagier. La question est alors de rendre visible les conditions dans lesquelles s'effectue le processus de recherche d'information des étudiants et dans quelle mesure celles-ci favorisent le plagiat universitaire.

Pour ce faire, nous considérerons les technomédiations informationnelles actuelles en gardant à l'esprit que celles-ci jouent avec les modes de faire des chercheurs d'information (Van Dijck, 2010). Nous commencerons par questionner les usages étudiants de Google « ordinaire »¹ Puis nous nous arrêterons sur les particularités de l'infrastructure informatique de Google, en partie héritées de l'ingénierie documentaire qui a bâti, entre autres, les catalogues de bibliothèque. Nous estimerons leurs effets sur deux activités², cruciales du point de vue du plagiat : l'exploration de la littérature et la différenciation du statut des sources. Notre objectif est de mettre en relation les deux dimensions, technologie et activité informationnelle, pour ne pas nous en tenir à des généralités sur la pauvreté de l'activité informationnelle des étudiants ou la puissance de Google.

1. Nous utilisons le terme « Google ordinaire » suivant quelques auteurs (par exemple Georgas, citée *supra*). Nous reconnaissons plusieurs atouts à cette expression. Elle établit la distinction avec Google Scholar mieux que ne le font les termes « Google généraliste » (ou « Google Web ») en faisant référence aux notions de quotidien, d'habituel, voire d'habitude, mais aussi à la partition entre « ordinaire » et « savant » concernant les théories (voir par exemple Pedler et Cheyronnaud, 2013).
2. Nous utilisons à la fois les notions d'« activité » et de « processus ». Nous employons « processus » lorsque nous évoquons l'une des modélisations du processus de recherche d'information. Le processus informationnel est décrit de façon usuelle comme une série d'actions matérielles et cognitives assemblées en « phases ». Il faut aller plus loin : le processus n'est pas d'un seul tenant, figé; il se construit de façon singulière. La notion d'« activité » est très proche de cette conception, dans le sens que lui accorde depuis presque 40 ans la psychologie ergonomique, dans le sillage des approches situées anglo-saxonnes (voir Boubée et Tricot, 2010, p. 153-168). Nous pourrions ainsi être amenée à utiliser « activité » à la place de « phase », en référence à ces théorisations.

Notre analyse des technomédiations informationnelles poursuit un autre objectif, celui de mettre à l'épreuve la « commodité » (*convenience*), l'un des principaux éclairages théoriques de l'usage étudiant de Google. Dans un second temps, nous montrerons que l'explication par la « commodité » perd de son évidence dès qu'elle est confrontée aux conditions matérielles de l'activité informationnelle, mais aussi aux conditions sociales, celles-ci présentées en dernier lieu.

1 Usage étudiant de Google ordinaire ou l'usage d'un bric-à-brac savamment organisé

Les choix des étudiants relatifs aux modes d'accès aux sources documentaires sont abondamment étudiés, et depuis une quinzaine d'années, en comparant essentiellement l'accès par l'intermédiaire du portail de la bibliothèque universitaire et par Google. Les résultats, notoires, sont immuables. Google ordinaire (comparativement à Google Scholar et son fonds largement scientifique) a été et reste le mode d'accès privilégié par les étudiants. Google, premier dans l'ordre de consultation, est de surcroît consulté sur une durée assez longue dans les sessions de recherche (Dumouchel et Karsenti, 2018). On a assisté en direct à l'intensification de l'usage de Google. Par exemple, dans leur étude longitudinale, sur une durée de cinq ans, Kennedy, Judd, Churchward, Gray et Krause (2008) ont observé l'usage croissant de Google chez les étudiants du premier cycle universitaire et constaté que le portail de la bibliothèque universitaire restait au même niveau de consultation, et assez bas. Même les étudiants les plus avancés s'appuient massivement sur Google, tout comme les étudiants futurs enseignants observés par Dumouchel et Karsenti (2018). On aurait pu penser que d'autres modes d'accès à l'information s'imposeraient, rendant l'usage de Google moins massif, par exemple, le partage de liens via les médias sociaux. Ou encore que les approches de plus en plus critiques de l'éducation à l'information, pointant les effets du modèle économique de Google sur l'organisation et la légitimité des sources proposées, auraient dérangé l'ordre de consultation des portails d'accès et favorisé un retour franc vers les catalogues des bibliothèques. Ce n'est toujours pas le cas, notablement dans le premier cycle universitaire (Komissarov et Murray, 2016; Liu, Zamir, Li et Hastings, 2018). Le faible usage de Google Scholar est également remarqué chez ces étudiants.

La préoccupation sous-jacente à la question des modes d'accès est celle de l'usage de sources savantes, scientifiques ou de vulgarisation scientifique experte. Comme Marquis, Lenel et Van Campenhout (2018, p. 42) l'ont fait remarquer, dans l'enseignement supérieur, « la préséance doit être donnée à la perspective scientifique et à ses critères par rapport à d'autres formes de discours ». Dans une perspective de compréhension du plagiat universitaire des étudiants, la question de l'accès aux sources savantes est donc centrale. Pour préciser en quoi l'accès aux sources savantes (comparativement aux sources ordinaires) conditionne l'absence de plagiat, il faut considérer que ne pas plagier signifie avant tout que l'on a été capable de reformuler le contenu des sources savantes. Autrement dit, il s'agit, pour les étudiants, de « travailler quelques phrases avec ses propres mots pour clarifier une idée complexe ou incorporer des informations utilisant une terminologie spécifique ou des détails provenant d'une source »³, comme l'indique la définition générique de la paraphrase proposée par Jamieson (2016, p. 505). On qualifiera de

3. Les extraits d'ouvrages en anglais, entre guillemets, sont des traductions effectuées par l'auteur du présent article [note de l'éditeur].

« réussie » ce type de paraphrase⁴ qui ne se contente pas de reprendre en des termes plus ou moins approchants le texte original, mais qui explicite (« clarifie ») ce qu'il convient de comprendre et de retenir du texte sélectionné. Cela suppose, pour les étudiants, de repérer les textes qui se prêtent à un tel éclaircissement. Les textes confus, ou vagues, ouverts à toutes les interprétations (à la différence des textes scientifiques, qui ne s'accordent aucune liberté dans l'interprétation et qui proposent une interprétation cadrée par les données empiriques et les théorisations antérieures) ne faciliteront ni l'appropriation des savoirs ni la reformulation de ceux-ci par les étudiants.

Or, à quelles formes de savoirs Google ordinaire donne-t-il accès? Il n'est pas aisé d'apporter une réponse à cette question de nos jours. Google n'est plus un simple bric-à-brac de sources pour la plupart ordinaires, et dont le niveau de rigueur argumentative est variable. Le bric-à-brac est désormais savamment composé et organisé. En effet, ces dernières années, on a assisté à l'hybridation de Google Web (nommé ici Google ordinaire) et ses sources rarement scientifiques, avec Google Scholar. La première page de résultats de Google ordinaire, en particulier en réponse à des requêtes portant sur des concepts scientifiques, contient désormais plusieurs liens vers des sources scientifiques ou de vulgarisation de bonne tenue. On y retrouve des extraits de livres, des extraits d'articles, les uns et les autres issus des plateformes d'éditeurs scientifiques (Cairn pour la version française du moteur), des vidéos de colloques ou de conférences, des recensions d'ouvrages. On y voit également des liens vers les sites donnant accès à des mémoires de masters voire de thèses; certains sont accessibles dans des répertoires institutionnels mais d'autres le sont dans des sites personnels, et sans indication de l'autorisation de diffusion par le jury. On trouve également des sources ordinaires, articles ou publications de sites personnels, parfois d'étudiants, etc. Au demeurant, le bric-à-brac persiste mais dans les faits, les sources savantes correspondant aux attentes des enseignants sont bien présentes. En conséquence, on pourrait penser que Google ordinaire offre aujourd'hui un bon soutien aux travaux universitaires des étudiants. Cependant, plusieurs raisons permettent d'en douter. Elles tiennent à la fois à l'infrastructure informatique de Google et aux caractéristiques du processus de recherche d'information tel que mené par les étudiants.

2 La recherche d'information des étudiants sous contrainte technologique

2.1 Google et les catalogues de bibliothèques : une « malfaçon » originelle commune, une entrave à l'exploration de la littérature?

La première question que soulève l'usage de Google ordinaire par les étudiants se rapporte à son infrastructure informatique, que l'entreprise (Alphabet aujourd'hui) a empruntée aux travaux en ingénierie documentaire (*information retrieval*), comme tous les concepteurs de moteurs de recherche du Web d'alors. Si Google a su tirer parti de la structure des liens dans le Web, mieux que ne l'ont fait ses concurrents (Levy, 2011, p. 20), plusieurs de ses principes s'inspirent de ceux de l'*information retrieval*. Warner (2010) évoque ce transfert en parlant d'« héritage » et Chiaramella et Mulhem (2007), d'« adaptation directe des modèles de recherche les plus

4. Jamieson (2016) relate l'histoire de l'enseignement de l'écriture universitaire articulant plusieurs sources; elle y recense les appréciations divergentes sur la forme que devrait prendre un « emprunt de texte » et insiste sur les définitions peu consensuelles de ce qu'est une paraphrase « ratée » ou encore sur la qualification de plagiat intentionnel. Au préalable, elle propose une définition que nous avons qualifiée de « générique ». Ce qui nous importe, ici, est qu'elle saisis remarquablement la paraphrase comme « clarification ».

classiques à cet environnement particulier [le web] ». Point rarement soulevé, la puissance de façonnage de Google sur le déroulement de l'activité de recherche d'information ne tient pas seulement aux algorithmes qui définissent la hiérarchisation des liens sous forme de rangs de classement⁵. Elle tient aussi à son infrastructure informatique, propre au « retrouvage⁶ », originellement pensée dans le domaine universitaire à l'orée des années cinquante; dans ce domaine, on y a élaboré les premiers systèmes d'information informatisés comme les catalogues des bibliothèques ou les bases de données scientifiques et techniques. De ce point de vue, Google et les catalogues de bibliothèques ne diffèrent pas fondamentalement. Cette infrastructure informatique fait aujourd'hui l'objet de fortes critiques. Elle est vue comme un frein à l'autonomisation des chercheurs d'information, les privant du contrôle de leur activité informationnelle et ne leur permettant pas de développer les capacités informationnelles (Warner, 2010). Ces systèmes qui exigent de leurs usagers de formuler et reformuler des requêtes mettent en difficulté nombre de leurs usagers, ceux qui n'ont pas ou peu de connaissances sur leurs sujets de recherche, comme les étudiants. Leurs requêtes sont conceptuellement pauvres (peu de mots-clés) et leurs reformulations rares (peu de termes associés, peu de transformations de requêtes) (Boubée et Tricot, 2010; Case et Given, 2016). Une série de dispositifs d'assistance est venue compléter l'infrastructure, comme la proposition de mots-clés associés (voir les travaux fondateurs de Belkin (1980) pensant la communication usager/système). Plus fondamentalement, la critique porte sur l'objectif choisi par les premiers concepteurs de ces systèmes : épargner tout effort à l'utilisateur (Boubée, 2018); cet objectif n'était pas le bon, du moins il était diamétralement opposé à celui d'autonomisation des usagers promu par les chercheurs en sciences de l'information, et à leurs côtés les bibliothécaires (Kerssens, 2017). De ce point de vue, on peut parler de malfaçon dès ces premiers travaux originels en ingénierie documentaire.

Pour mieux comprendre la critique, il faut disposer d'une vue schématique sur le processus informationnel et repérer ce que font les technomédiations informationnelles actuelles à l'une des phases essentielles de ce processus, celle usuellement désignée par « définir son problème informationnel », comme intitulée dans la modélisation canonique de Marchionini (1997). Cette modélisation reste l'une des plus intéressantes pour discuter des effets des technologies actuelles sur l'activité informationnelle. D'une part, elle détaille une huitaine de sous-processus impliqués et arrive à restituer les niveaux de complexité que peut (devrait) atteindre la recherche d'information, en signalant les itérations et les réitérations les plus probables entre les phases du processus. D'autre part, elle suggère qu'il s'agit de tirer profit des possibilités offertes à chaque phase pour développer la compréhension de son problème de recherche d'information et en retour optimiser les actions des autres phases (Savolainen, 2018). Le processus informationnel débute par la reconnaissance d'un problème d'information et se termine lorsque le problème est résolu ou abandonné; il faut passer la première phase de reconnaissance du problème (1), et nombre de facteurs interviennent dans la décision de s'engager dans une recherche

5. Un autre « héritage universitaire » venant, lui, des travaux en scientométrie (Ertzscheid, Gallezot et Boutin, 2009).

6. Par « ingénierie documentaire », nous traduisons, imparfaitement, « *information retrieval* » (« retrouvage » de l'information). Mot-clé (uniterme), fichiers inverses, modèles booléens, vectoriel, probabiliste, etc., ont vu le jour au sein de l'*information retrieval*. À l'arrivée du Web, les travaux étaient déjà bien développés (voir l'histoire du domaine par Chiamarella et Mulhem, 2007). Voir également les trois sous-fonctions d'un moteur de recherche listées par F. Bourdoncle (2008) concepteur d'Exalea : « rapatriement des pages à collecter sur Internet, leur indexation [et consultation de l'index], et le calcul et la présentation des réponses aux questions ». C'est la deuxième fonction que nous évoquons ici (l'indexation et la consultation de l'index).

d'information : aspect organisationnel, acceptabilité sociale du thème de recherche, difficulté perçue de la tâche, etc. Dans la phase suivante (2), il s'agit de comprendre ce que l'on cherche, de « définir son problème informationnel ». La phase 3 est celle des choix des systèmes d'information, répertoires, genre de documents, etc., tout ce qui sert à accéder aux sources d'information. Les phases 4 et 5 sont les moments d'interaction avec les systèmes choisis (phases de « *searching* »), formulations de requêtes, explorations des fonctionnalités des systèmes, navigations, etc. Les phases 6 et 7 réfèrent à l'évaluation de la pertinence et à la sélection des sources d'information. Enfin, la phase 8 est celle du retour réflexif qui conduit à poursuivre (réitérer certaines phases) ou à mettre fin à la recherche. Il y a néanmoins une phase cruciale, la phase 2 (définir son problème informationnel), la seule à « rester active tant que la recherche d'information progresse » (Savolainen, 2018); c'est aussi la seule à être en connexion avec toutes les autres phases. En d'autres termes, tout doit concourir à maintenir active cette phase pour que l'exploration du problème d'information soit effective. Selon nous, c'est précisément ce que les systèmes d'information que nous venons de décrire ne permettent pas ou permettent peu de maintenir, et Google ordinaire bien moins que les catalogues des bibliothèques pour les raisons que nous détaillons *infra*.

2.2 Déléguer l'évaluation de la sélectivité des sources à Google ordinaire versus différencier le statut des sources

S'arrête ici la ressemblance entre ces systèmes d'information. Une différence majeure distingue en effet Google et les catalogues de bibliothèques. Elle est centrale pour saisir la contrainte que fait peser Google ordinaire sur le processus informationnel des étudiants. Au sein des bibliothèques, un bon système d'information est un système qui restitue plusieurs documents et des documents sémantiquement cohérents. La cohérence est assurée par l'indexation des documents réalisée à l'aide de langages documentaires spécifiques qui permettent d'établir des liens sémantiques entre termes représentant le contenu des documents, et bien entendu par la nature de leurs fonds (savants). Pour Google, un bon système est un système qui fournit « le meilleur document ». *In fine*, le but est que l'utilisateur estime positivement non seulement les documents qu'il lui soumet mais, avant tout, le système lui-même, Google. C'est bien connu, la stratégie est efficace. Hargittai, Fullerton, Menchen-Trevino et Thomas (2010) indiquent que la confiance dans les moteurs de recherche est si élevée que les étudiants (en 1^{re} année) n'éprouvent pas le besoin d'évaluer les documents auxquels ils accèdent via les moteurs. C'est particulièrement effectif pour Google qui bénéficie de plus de confiance que Yahoo, chez les étudiants observés; il y aurait un effet « marques » dans la recherche d'information. L'explication renvoie à Google comme objet de consommation et à l'incapacité des étudiants à prendre une distance critique vis-à-vis de ce qui est institué en objet de consommation. On retrouve ici la particularité de l'attribution de confiance dans les médias traditionnels. On sait depuis les premiers travaux sur les médias télévisuels que la primauté est accordée au canal sur la source ou le contenu du message, ceci aboutissant à la confusion entre canal et sources (après les travaux de Chaffé sur la télévision, voir Metzger, Flanagin, Eyal, Lemus et Mccann, 2003). On peut penser que le même phénomène se produit avec les moteurs de recherche et qu'il favorise grandement la stratégie de Google de passer pour un bon système d'information, celui qui fournit une poignée de bons documents dès la première page de la liste. La puissance de ce jugement global de confiance envers Google agit fortement, y compris chez les étudiants qui ont une bonne connaissance de leur sujet de recherche. C'est ce que montrent Unkel et Haas (2017) qui ont fabriqué une liste de résultats et étudié les critères qui président au choix des sources, le rang de classement ou l'un des trois critères de crédibilité testés (réputation de la source, objectivité du

message, recommandations [nombre ajouté à côté de chaque lien]). Le rang de classement a généralement primé, même pour les étudiants ayant des connaissances sur le thème de recherche. On le voit, les étudiants délèguent le travail d'évaluation de la sélectivité des sources à Google.

Si nous reprenons l'hypothèse que nous soutenons ici – une des sources potentielles du plagiat réside dans le manque d'exploration de la littérature savante –, on comprend qu'un portail d'accès comme Google ordinaire, qui incite à minimiser l'effort d'exploration, et qui offre des sources sans véritable cohérence sémantique, n'offre que peu de possibilités de participer à l'appropriation des théorisations, base d'une restitution non plagiée des sources. En effet, comme signalé précédemment, la production écrite sans plagiat oblige à reformuler en explicitant les idées de la source originale. Ainsi que théorisé en sciences du langage, « l'énoncé reformulateur est plus long que l'énoncé source [...] [on le définit] comme l'apport d'éléments supplémentaires » (Roquelaure et Garcia-Debanc, 2015). Sans appropriation, ce type de reformulation, qui suppose un développement, est compromis. Or, l'appropriation ne peut apparaître qu'avec une réinterprétation constante de la littérature pertinente, dans une démarche de type herméneutique que seule une recherche d'information exploratoire et approfondie autorise (Hjørland, 2015). On retrouve la pertinence, pour comprendre comment se forme l'action, de la prise en compte des « circonstances matérielles et sociales » mises en avant par Suchman (2007) dans sa théorie de l'action située. Dans le contexte actuel de médiations informationnelles dont le *design* est sous l'emprise des industries de l'accès et du contenu, les « circonstances » se muent en contraintes susceptibles de faire obstacle au processus de recherche d'information et, en conséquence, au travail d'appropriation et de reformulation des contenus savants.

On pourrait continuer à objecter que l'hybridation de Google « ordinaire » avec « Google Scholar » augmente la probabilité que les étudiants fassent usage des sources savantes. En conséquence, la délégation de l'évaluation de la sélectivité des sources serait moins préjudiciable aujourd'hui et l'une des sources du plagiat ne serait plus à situer dans la recherche d'information. Cependant, la délégation de l'évaluation de la sélectivité des sources à Google « ordinaire » demeure à bien des égards problématique. Par « évaluation de la sélectivité des sources », nous entendons la capacité à différencier le statut des sources, à repérer les sources les plus sélectives (du point de vue de leur nature savante). La notion est plus intéressante que celle d'évaluation et sélection des sources puisqu'il ne s'agit pas tant de savoir quels critères de pertinence les étudiants appliquent aux sources que de déterminer quels types de sources ceux-ci sélectionnent couramment au sein de Google ordinaire. Georgas (2015), qui a comparé chez des étudiants en premier cycle la qualité (savante) des livres et articles retrouvés avec Google ou avec le catalogue de la bibliothèque universitaire, établit un double constat. La qualité des sources retrouvées avec Google et avec le catalogue est peu ou prou semblable, légèrement supérieure pour les livres repérés via Google et, inversement, légèrement supérieure pour les articles repérés via le catalogue. Georgas (2015) note néanmoins la qualité bien moindre des sources choisies librement par les étudiants (comparativement au format de sources imposé par la chercheuse, livres et articles scientifiques); en ne considérant que les sources sélectionnées sans contrainte de format, l'« écart de qualité » entre Google et le catalogue est plus important puisque le nombre de sources savantes sélectionnées est bien moindre avec Google. Est également remarquée la conception très large de ce qu'est un article pour les étudiants. Par article, les étudiants n'entendent pas seulement article scientifique, mais aussi article journalistique, article d'encyclopédie, recension d'ouvrage, pages ou publications dans des sites divers, sites d'université, personnels ou commerciaux. Et, comme déjà remarqué (p. ex. par Jones et Allen, 2012), les étudiants expriment leur difficulté de lecture devant le haut niveau de complexité des

articles scientifiques, ce qui les conduit à avoir recours aux articles non scientifiques, en quelque sorte de « seconde main », moins précis, avec un risque de distorsion des théorisations. Suivant la distinction entre autorités proposée par Domenget et Segault (2017), on peut avancer que les étudiants, en particulier au premier cycle, se contentent de sources référant à l'autorité de contenu renforcée par l'autorité calculée (algorithmique)⁷. De ce point de vue, Google ordinaire fournit plutôt bien l'assistance attendue par les étudiants. Ceux-ci y retrouvent les contenus de tous types, apparaissant dans une page de résultats ayant une coloration savante, et issus d'un moteur perçu comme fiable. Ce faisant, les étudiants retardent le moment d'entrer dans la conversation scientifique, pour reprendre la formulation du nouveau référentiel listant les « compétences informationnelles en enseignement supérieur » (Association of College and Research Libraries [ACRL], 2016). Participer à la conversation scientifique suppose « de faire des efforts pour évaluer et soupeser les différentes positions à un problème » (Hofer et Pintrich, 1997, cités par Rosman, Peter, Mayer et Krampen, 2018). Ne pas pouvoir s'y engager comporte le risque pour les étudiants d'être dans l'incapacité de produire une explication écrite personnelle, non copiée-collée, celle qui rend manifeste l'appréhension critique des théorisations qui est attendue par leurs enseignants (Marquis *et al.*, 2018).

3 L'éclairage théorique de la « commodité »

Parmi les interprétations avancées pour analyser les usages informationnels étudiants de Google ordinaire, le recours à la notion de commodité (*convenience*) domine. La commodité est également citée comme un des déterminants de la pratique de copier-coller des étudiants (p. ex. les technologies citées comme « outil commode et facilement accessible » par Nilsson, 2016). La « commodité » connaît deux variantes. La première se rapporte aux théorisations de la rationalité limitée, la deuxième à l'aliénation provoquée par les technologies, privant les usagers du contrôle de leurs actions. La rationalité limitée issue des théorisations en psychologie et en sciences économiques est devenue transversale au sein des sciences humaines et sociales. Il n'est donc pas étonnant de la retrouver dans les travaux qui s'intéressent aux pratiques informationnelles. Elle postule, dans sa dimension instrumentale, une forme de raisonnement qui « conduit [...] à adopter des représentations incomplètes et même imparfaites de son environnement » et à « se contenter d'actions minimales » (Berthelot, 2012, p. 244). L'article qui a fortement popularisé le rapprochement entre recherche d'information et commodité dans son acception psychologique est celui de Connaway, Dickey et Radford (2011). La commodité y est théorisée, pour la première fois dans le domaine, en prenant appui explicitement sur la théorie de la rationalité limitée. Partant d'un dispositif méthodologique conséquent (enquête quantitative et qualitative, sur 3 ans, auprès d'étudiants et de professeurs [1 500 répondants au questionnaire, 78 entretiens]) les auteurs constatent i) que le critère « commodité » supplante tous les autres critères (« les chercheurs d'information sacrifieront le contenu pour des raisons de commodité », autrement dit, ils s'en tiennent à l'information qui est à portée de main, immédiatement accessible), ii) que la commodité est un facteur qui joue quels que soient l'âge, le genre, la position universitaire (étudiant ou professeur), le fait d'utiliser ou pas les services en ligne de bibliothèque, enfin iii) que ce facteur se retrouve dans tous les contextes (recherches d'information universitaires ou personnelles). L'article a été par la suite régulièrement cité et la

7. Dans l'article que nous citons, les auteurs décrivent quatre autorités : énonciative (figure de l'auteur), institutionnelle, de contenu et calculée, qu'ils appliquent au contexte de Twitter et dans le cadre d'une étude de communication organisationnelle. Malgré la spécificité de ce contexte, la partition fine des autorités présente un intérêt pour d'autres contextes.

commodité est périodiquement maintenue comme principal facteur explicatif, entre autres, de l'usage de Google (p. ex. chez Komissarov et Murray, 2016). La commodité connaît une variante, nettement critique vis-à-vis des technologies. Par exemple, Wu (2018) invoque « [n]otre goût pour la commodité [qui] en engendre toujours plus [...] », convoque la force de l'habitude, sciemment entretenue par les industries actuelles : « plus il est facile d'utiliser Amazon et plus Amazon devient puissant ». Malgré l'accent mis sur la manipulation des technologies commerciales des raisonnements et comportements, ce dernier cadrage théorique de la commodité mise toujours sur une cognition humaine faillible dont tireraient profit les « technologies de la commodité », pour reprendre l'expression de Wu (2018).

Les perspectives critiques sur les industries de l'accès et du contenu sont considérablement nombreuses de nos jours, notamment au sein des sciences de la communication. Elles ne reprennent pas l'idée de commodité, voire la rejettent comme étant peu explicative. C'est le cas de Van Dijck, l'une des premières à avoir proposé une analyse critique des stratégies des plateformes commerciales (Van Dijck, 2013). Ce n'est pas la commodité qui est « l'ennemie de la science », mais la « naïveté et l'ignorance », avance Van Dijck (2010) à propos des usages étudiants de Google et Google Scholar; elle insiste sur l'obstacle majeur que constitue l'ignorance des « implications des outils pratiques, mais aussi boîte noire, [qui] conduit inévitablement à un plus grand contrôle par les propriétaires des technologies de recherche d'information sur la production de connaissances ». Elle conclut sur l'importance pour les étudiants de disposer de connaissances approfondies (sociales, économiques, juridiques), des « outils qui les aident à construire leur connaissance ». La discussion n'est, en effet, pas seulement théorique (infrastructure de Google ou commodité dans toutes ses acceptions), elle est aussi éducative et renvoie à la plus ou moins grande capacité des conceptualisations à être traduites en dispositifs de formation. La notion de commodité, qui peut paraître séduisante comme piste explicative, se révèle difficile à intégrer dans un cadre éducatif et peut vite conduire à des sortes de leçons de morales inappropriées (développer le goût de l'effort, par exemple) et inefficaces.

D'autres perspectives théoriques bousculent les approches par la commodité ou s'en écartent considérablement. S'intéresser aux déterminismes sociaux, à la différenciation sociale à l'œuvre dans les pratiques informationnelles atténue fortement l'idée à laquelle conduisent les approches centrées sur la cognition d'un raisonnement (faillible) commun à tous et toutes. Par exemple, le lien est établi entre niveau d'études des parents et capacité des étudiants à évaluer l'information et à tenir un discours critique sur les moteurs de recherche commerciaux dans l'étude d'Hargittai *et al.* (2010), précédemment citée; le manque de persistance dans la recherche d'information, d'exploration, est patent dans la recherche d'information de probables futurs étudiants (lycéens de 16 à 18 ans) issus des classes sociales défavorisées. La recherche d'information des jeunes issus de classes favorisées présente les traits inverses et ces derniers ne « comptent » pas seulement sur Google comme le font les jeunes plus défavorisés (Davies, 2018). Ce type de travaux est représentatif du retour de la prise en compte des déterminations sociales au sein des études sur les pratiques numériques, un temps éclipsées par la vision d'un Internet grâce auquel il serait possible d'échapper aux limitations sociales.

Conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à saisir les liens entre recherche d'information des étudiants et plagiat universitaire, en donnant à voir la dimension matérielle de l'activité informationnelle. Cela supposait de mettre au jour les contraintes que Google en tant que technomédiation

informationnelle exerce sur les modes de faire des étudiants. Ces contraintes sont de deux ordres : entrave au déroulement complet de la recherche d'information, et renforcement de la croyance en la fiabilité, voire la responsabilité épistémique de Google. Tout concourt à desservir l'exploration de la littérature et à conduire les étudiants à déléguer l'évaluation de la sélectivité des sources à Google. Selon nous, ce sont deux points d'ancrage potentiels du plagiat des étudiants.

Certes, il y a d'autres contraintes, cognitives et sociales, et façons de les penser. La « commodité » jette un éclairage sur les contraintes cognitives, partant de nos supposées failles cognitives. Elle est plus ou moins aveugle à la puissance de la structure matérielle qui contraint l'activité. Sa portée est également réduite par les approches qui se préoccupent du contexte social, en termes de détermination. Le penchant pour la facilité n'offre qu'un argument faible pour expliquer le plagiat des étudiants. La machinerie de la recherche d'information est paradoxalement devenue plus complexe avec Google ordinaire et les réponses pédagogiques au problème du plagiat étudiant devraient être réorientées vers une meilleure prise en compte de ces contraintes matérielles.

Il resterait cependant à mettre en regard la question des « contraintes » et celle des « possibilités » pour ne pas en rester à une position déterministe, qui n'est plus guère soutenue. L'analyse des contraintes matérielles ne doit pas faire perdre de vue la dialectique de l'action : être agi n'exclut pas d'agir. Nous évoquerons donc un dernier outillage théorique, esquissé dans notre développement, celui de l'activité ou action située, ou encore action pragmatique, qui considère l'action en train de se faire. Les conceptualisations y sont positionnées dans un entre-deux théorique, sociologique et psychologique; elles ont aussi l'avantage d'être très attentives à la matérialité de l'action. En concevant l'existence de dynamiques exploratoires, même malhabiles (Auray, 2016), elles permettent d'envisager avec optimisme la possibilité de renforcer l'efficacité des dispositifs pédagogiques « antiplagiat ».

Références

- Association of College and Research Libraries (ACRL). (2016). *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur* (F. Parenteau, trad.; È-L. Rondeau, coord.). Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI) du réseau de l'Université du Québec (ouvrage original paru en 2015 sous le titre *Framework for Information Literacy for Higher Education*). **Récupéré** du site du PDCI : <http://ptc.uquebec.ca/pdci>
- Auray, N. (2016). *L'alerte ou l'enquête : une sociologie pragmatique du numérique*. Paris, France : Presses des Mines.
- Belkin, N. J. (1980). Anomalous states of knowledge as a basis for information retrieval. *Canadian Journal of Information Science*, 5, 133-143. **Récupéré** du site de la School of Communication and Information, Rutgers University : <http://tefkos.comminfo.rutgers.edu>
- Berthelot, J. M. (2012). Les sciences du social. Dans J. M. Berthelot (dir.), *Épistémologie des sciences sociales* (p. 203-268). Paris : Presses Universitaires de France.
- Boubée, N. (2018). Épistémologie des concepts de jugements de pertinence et de jugements de « crédibilité web ». *Les cahiers du numérique*, 14(2), 113-138.

- Boubée, N. et Tricot, A. (2010). *Qu'est-ce que rechercher l'information?* Villeurbanne, France : ENSSIB.
- Bourdoncle, F. (2008, 14 mars). *Les moteurs de recherches, technologie et enjeux* [vidéo]. **Récupéré** du site du Collège de France : <http://college-de-france.fr>
- Case, D. et Given, L. (2016). *Looking for information: A survey of research on information seeking, needs, and behavior*. Bingley, R.-U. : Emerald.
- Chiarabella, Y. et Mulhem, P. (2007). La recherche d'information : de la documentation automatique à la recherche d'information en contexte. *Document numérique*, 10(1), 11-38. **Récupéré** de <http://cairn.info/revue-document-numerique.htm>
- Connaway, L. S., Dickey, T. J. et Radford, M. L. (2011). "If it is too inconvenient I'm not going after it:" Convenience as a critical factor in information-seeking behaviors. *Library and Information Science Research*, 33(3), 179-190. doi:10.1016/j.lisr.2010.12.002 **Récupéré** du site CiteSeerX : <http://citeseerx.ist.psu.edu>
- Davies, H. C. (2018). Learning to Google: Understanding classed and gendered practices when young people use the Internet for research. *New Media & Society*, 20(8), 2764-2780. doi:10.1177/1461444817732326 Manuscrit **récupéré** du répertoire ORA de l'Université d'Oxford : <http://ora.ox.ac.uk>
- Domenget, J. C. et Segault, A. (2017). Une pratique collective de fabrication de l'autorité. *Quaderni*, 2017/2(93), 85-97.
- Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2018). Mon ami Google : une étude des pratiques des futurs enseignants du Québec en recherche d'information. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 43(2). <https://doi.org/10.21432/T2P09M>
- Ertzscheid, O., Gallezot, G. et Boutin, E. (2009). PageRank : entre sérendipité et logique marchande. Dans B. Simonnot et G. Gallezot (dir.), *L'entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication* (p. 113-136). Paris, France : C&F.
- Georgas, H. (2015). Google vs. the library (part III): Assessing the quality of sources found by undergraduates. *portal: Libraries and the Academy*, 15(1), 133-161. **Récupéré** du répertoire CUNY Academic Works : <http://academicworks.cuny.edu>
- Hargittai, E., Fullerton, L., Menchen-Trevino, E. et Thomas, K. Y. (2010). Trust online: Young adults' evaluation of web content. *International Journal of Communication*, 4, 468-494. **Récupéré** de <http://ijoc.org>
- Hjørland, B. (2015). Classical databases and knowledge organization: A case for boolean retrieval and human decision-making during searches. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(8), 1559-1575. Manuscrit **récupéré** du profil de l'auteur sur ResearchGate : http://researchgate.net/profile/Birger_Hjorland
- Jamieson, S. (2016). Is it plagiarism or patchwriting? Toward a nuanced definition. Dans T. Bretag (dir.), *Handbook of academic integrity* (p. 503-518), Singapour : Springer. doi:10.1007/978-981-287-098-8_68
- Jones, S. et Allen, J. (2012). Evaluating psychology students' library skills and experiences. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 94-115. **Récupéré** du site ERIC : <http://eric.ed.gov>

- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K. et Krause, K.-L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122. **Récupéré de <http://ajet.org.au>**
- Kerssens, N. (2017). When search engines stopped being human: Menu interfaces and the rise of the ideological nature of algorithmic search. *Internet Histories*, 1(3), 219-237. **<https://doi.org/10.1080/24701475.2017.1337666>**
- Komissarov, S. et Murray, J. (2016). Factors that influence undergraduate information-seeking behavior and opportunities for student success. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(4), 423-429. doi:10.1016/j.acalib.2016.04.007
- Levy, S. (2011). *In the plex: How Google thinks, works, and shapes our lives*. New York, É.-U. : Simon & Schuster.
- Liu, J., Zamir, H., Li, Y. et Hastings, S. K. (2018). Search systems and their features: What college students use to find and save information. *Library & Information Science Research*, 40(2), 118-124. doi:10.1016/j.lisr.2018.06.002
- Marchionini, G. (1997). *Information seeking in electronic environments* (Cambridge Series on Human-Computer Interaction, n° 9). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Marquis, N., Lenel, E. et Van Campenhout, L. (2018). *Pratique de la lecture critique en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Dunod.
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J., Eyal, K., Lemus, D. R. et McCann, R. M. (2003). Credibility for the 21st century: Integrating perspectives on source, message, and media credibility in the contemporary media environment. Dans P. J. Kalbfleisch (dir.), *Communication Yearbook 27* (p. 293-335), New York, É.-U. : Routledge. doi:10.4324/9781410607737
- Nilsson, L.-E. (2016). Technology as a double-edged sword: A promise yet to be fulfilled or a vehicle for cheating? Dans T. Bretag (dir.), *Handbook of academic integrity* (p. 607-623). Singapour : Springer.
- Pedler, E. et Cheyronnaud, J. (dir.) (2013). *Théories ordinaires*. Paris, France : École des hautes études en sciences sociales.
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne d'éducation*, 38(3). **Récupéré de <http://journals.sfu.ca/cje>**
- Roquelaure, M.-F. et Garcia-Debanc, C. (2015). Les reformulations comportant des exemples dans les cours magistraux de l'enseignement supérieur. *Corela*, 2015(HS-18). **Récupéré de <http://journals.openedition.org/corela>**
- Rosman, T., Peter, J., Mayer, A.-K. et Krampen, G. (2018). Conceptions of scientific knowledge influence learning of academic skills: Epistemic beliefs and the efficacy of information literacy instruction. *Studies in Higher Education*, 43(1), 96-113. doi:10.1080/03075079.2016.1156666 Manuscrit **récupéré** du site Public Open Science Institute for Psychology (ZPID). **<http://leibniz-psychology.org>**
- Savolainen, R. (2018). Pioneering models for information interaction in the context of information seeking and retrieval. *Journal of Documentation*, 64(5), 966-986. **<https://doi.org/10.1108/JD-11-2017-0154>**

- Suchman, L. A. (2007). *Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions*. New-York, É.-U. : Cambridge University Press.
- Unkel, J. et Haas, A. (2017). The effects of credibility cues on the selection of search engine results. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(8), 1850-1862. doi:10.1002/asi.23820
- Van Dijck, J. (2010). Search engines and the production of academic knowledge. *International Journal of Cultural Studies*, 13(6), 574-592. <https://doi.org/10.1177/1367877910376582>
- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford, R.-U. : Oxford University Press.
- Warner, J. (2010). *Human information retrieval*. Cambridge, É.-U. : MIT Press.
- Wu, T. (2018, 16 février). The tyranny of convenience. *The New York Times*. **Récupéré de** <http://nytimes.com>



Rethinking the relationship between plagiarism and academic integrity

Repenser la relation entre le plagiat et
l'intégrité académique

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-07>

Sandra JAMIESON
Drew University, US
sjamieso@drew.edu

Rebecca Moore HOWARD
Syracuse University, US
rehoward@syr.edu

Abstract

The term *academic integrity* is in widespread use, and while there has been much debate about what is included under that term and how we measure and encourage integrity in an academic context, no specific definition has been codified and universally accepted. This article reviews the historical evolution of the phrase through scholarship beginning in the 1960s, its shifting definition as an ethical or moral concept, and the ways in which it is currently being used, with a focus on the logics by which textual errors came to be classified as moral lapses. This article also provides analysis of students' textual errors as they work from sources. Based on these analyses, we advocate bringing together all cheating behaviors, including academic ghostwriting, under the umbrella of academic integrity and calling them cheating, plain and simple. At the same time, we contend that textual errors such as patchwriting and faulty citation should be removed from the moral category of academic integrity and treated as instances of bad writing to be remedied by pedagogy, not punishment.

Keywords

Academic ghostwriting; academic integrity; authorship; cheating; education; ethics; honesty; integrity; intertextuality; morality; plagiarism; patchwriting; pedagogy; transparency; writing instruction

Résumé

Le terme « intégrité académique » est largement utilisé, et bien qu'il y ait eu de nombreux débats sur ce qui est inclus sous ce concept et sur la façon dont nous mesurons et encourageons l'intégrité dans un contexte académique, aucune définition spécifique n'a été universellement acceptée. Cet article examine l'évolution historique du concept à partir des années 1960, sa définition changeante en tant que concept éthique ou moral, et les façons dont elle est



actuellement utilisée, en mettant l'accent sur les logiques par lesquelles les erreurs textuelles en sont venues à être considérées comme des fautes morales. Cet article fournit également une analyse des erreurs textuelles des étudiants lorsqu'ils travaillent à partir de sources.

Suite à ces analyses, nous préconisons de rassembler tous les comportements de tricheries, y compris le prête-plume académique, sous le parapluie de l'intégrité académique et de les appeler tricherie, purement et simplement. En même temps, nous soutenons que les erreurs textuelles telles que le « patchwriting » et les citations erronées devraient être retirées de la catégorie morale de l'intégrité académique et traitées comme des cas de mauvaise écriture qui doivent être corrigés par la pédagogie, et non par la punition.

Mots-clés

Éducation; enseignement de l'écrit; éthique; honnêteté; intégrité; intégrité académique; intertextualité; moralité; patchwriting; paternité d'auteur; pédagogie; plagiat; prête-plume; transparence; tricherie

Introduction

With each development in the technologies available for the production and circulation of texts comes a new array of concerns about authorship, ownership, and textual appropriation. Indeed, Mark Rose (1994) claims that the very notion of “authorship” and related copyright only came about because of the invention of the printing press, when unfettered circulation of inexpensive texts threatened the English publishing status quo. We see a similar shift of attention from the freely circulating text to the textual producers--and reproducers--starting at the end of the twentieth century and coinciding with the ubiquity of the Internet. In 1921, T.S. Eliot could assert that while all poets “borrow” from others, what counted was the quality of the work produced with what they borrowed: “bad poets deface what they take, and good poets make it into something better” (p. 114). In contrast, today's conversations about “borrowing” and academic integrity are entirely focused on the person who does that borrowing; instead of judging the quality of the final *text*, they focus on the ethics or morals of the *person* who “borrowed” it.

The democratizing impact of the rise and expansion of the Internet has complicated intertextual practices in often conflicting ways. Words, ideas, and information are readily available at a click of a key to every writer with an Internet connection, increasing the circulation of knowledge and the depth of intellectual engagement. On the one hand, this allows words to be copied, both intentionally and accidentally, with greater ease, potentially increasing incidences of unauthorized textual borrowing. On the other hand, a simple phrase search easily reveals much of that copying, and commercial plagiarism detection software will perform this task for those who wish to pay for the service. In pre-Internet days, student plagiarists drew material from papers stored in the file cabinets of tutors, coaches, Greek-letter organizations, or paper mills without much chance of detection. Today, academic ghostwriting has moved online, where options are greater but discovery is easier.

With this shift comes a new concern about academic integrity. The debate about whether the Internet has caused or at least facilitated a rise in this kind of cheating is ongoing but anecdotal; to date, no large-scale study comparing papers produced before and after the arrival of the Internet has been conducted. While it is easier to catch such behavior now with Turnitin, and the

Vroniplag Wiki (<http://vroniplag.wikia.org/de>), applications such as these do not provide sufficient evidence that more students are actually cheating or plagiarizing. Like the printing press, the Internet has produced an anxiety about the circulation of ideas and an urgency to develop ways to attribute “authorship” to those who deserve it—and root out imposters. Our terminology has shifted along with the technological shift.

The 19th-century discussion of copyright was economic; the 20th-century discussion of textual appropriation is ethical. And the umbrella term we use to categorize these conversations is *academic integrity*.

As might be expected from this brief history, the term *academic integrity* is one of relatively recent currency, with the first traceable usage appearing in William Bowers’s 1964 dissertation. Since then, it has gained widespread usage, as evidenced in Tricia Gallant’s 2008 *Academic Integrity in the 21st Century: A Teaching and Learning Imperative*; in Tracey Bretag’s 2016 *Handbook of Academic Integrity*; and indeed, in the very title of this special issue.

Yet despite its currency, the term has no entry in the *Oxford English Dictionary* (2018). It is found neither in *Merriam-Webster* (2019) nor on *Dictionary.com* (2019). It has no entries in any of the specialized reference works compiled on *Credo Reference* (<http://credoreference.com>), either. How can such a common term in academic parlance have no dictionary or encyclopedia entries anywhere except in *Wikipedia* (“Academic Integrity”, 2018)? *Credo* turns up plenty of entries in response to the search term “ethics,” in places such as the *Britannica Concise Encyclopedia*, the *Dictionary of World Philosophy*, and the *Encyclopedia of Postmodernism*. But the term *academic integrity*, despite its commonplace use in key discourses that may result in punishment for those found lacking it, has not, as a term, been brought to the fore and codified. Values *associated with* academic integrity are listed by the International Center for Academic Integrity (ICAI, <http://academicintegrity.org>): “honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and courage.” The site does not, however offer a *definition* of the term in the portions available to the public without membership fees, and we have not found one quoted in published scholarship.

Although *academic integrity* still lacks an agreed-upon definition, many of the items generally classified under its umbrella are equally contested and some (most notably *plagiarism*) are responsible for much of the lack of consensus. We two researchers have invested considerable academic energy in the interrogation of other key terms in this field of inquiry. Howard (1992) examined the word *plagiarism*, acknowledging the moral issues involved in the purchase or downloading of papers written by someone other than the person submitting them (academic ghostwriting), but argued for a separation between such obvious acts of cheating and the phenomenon she named *patchwriting*. This latter describes students’ failed paraphrases and summaries, which she analyzes one (Howard, 1995) in a rhetorical, intertextual framework rather than a moral one. Her work coheres with that of Shelley Angéilil-Carter (2000), who observes: “plagiarism is a disputed concept, and . . . many instances of ‘plagiarism’ in student academic writing are not instances of intentional ‘dishonesty,’ ‘theft’ or ‘immorality,’ but problems of academic literacy” (p. 61). Jamieson (2016) traced those problems of academic literacy to the historical development of patchwriting as an educational concept, finding that examples of good summary writing provided in mid-twentieth-century North American textbooks and handbooks often actually contained patchwritten text—indications that educators’ definitions of and attitudes toward patchwriting have been in flux (p. 512). She found, too, that those who conduct and read scholarly research on patchwriting tend toward “a growing sense . . . that patchwriting is not intentional, not plagiarism, and not effectively dealt with through punishment” (p. 515).

Both *patchwriting* and *plagiarism* are intertextual practices that do not fit easily into the honest/dishonest and ethical/unethical binaries that are most commonly associated with *academic integrity*.¹

So as we undertake this contribution to a journal issue devoted to pedagogy supporting academic integrity, we find ourselves reflecting on—and now researching—the concepts underlying the term *academic integrity*. We conclude that, as is the case with the term *plagiarism*, the debate over what constitutes academic integrity obscures the very issues it tries to codify. In this article, we instead focus on the term *academic integrity* itself, first looking at its component parts, *integrity* and *academic*, and then exploring the genealogy of the term and its place in writing and information literacy instruction. We propose removing intertextuality practices (including some forms of what is currently categorized as plagiarism) from the honest/dishonest binary of academic integrity and student behavior and relocating them within writing pedagogy and textual practice. We advocate a pedagogical framework and an emphasis on teaching the literacies, intertextual skills, and intellectual practices that lead to textual engagement. Like grammar, spelling, and punctuation, whose rules students may not know or may sometimes knowingly or carelessly neglect, careless source attribution and incorporation produces bad writing and should be addressed as such. This leaves academic integrity guidelines to serve as institutional policy for the prevention and adjudication of unambiguous cheating. We believe that a clear separation between cheating (fabrication of data, copying on tests, contract cheating, purchasing or downloading papers, formulae or data and claiming authorship) and the intertextual practices that reveal a lack of critical thinking, literacy, or textual engagement will enable a globally useful consensus around issues of honesty and ethics.

These intertextual practices often take the form of patchwriting, close paraphrase, or cited copying, the very acts that muddy the category of academic integrity. They are indicators of a need for broader or deeper pedagogical interventions that take into account, and use, technological innovations and help students use technology wisely. Moving them from the judicial realm to the pedagogical realm leaves behind activities that are universally and unambiguously defined as cheating--activities that can never be defined as “accidental.” Such a move invites ongoing research based not on counting incidences of cheating but on understanding students’ writing and information literacy processes and determining where pedagogical interventions and improvements are necessary. Research into these issues has been undertaken by the Citation Project (<http://citationproject.net>), of which we are principal investigators. Additional research by Project Information Literacy (<http://projectinfolit.org>) and the Lilac Project (<http://lilac-group.blogspot.com>) offer additional opportunities for new and deeper understanding. The growing number of large collections of student papers like the Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers (MICUSP, <http://micusp.elicorpora.info>), the British Academic Written English Corpus (BAWE, <http://ota.ahds.ac.uk/headers/2539.xml>) and the Uppsala Student English Corpus (USE, <http://ota.ox.ac.uk/desc/2457>) provide rich opportunities for additional studies of source use norms.

1. Graham Allen’s (2003) book *Intertextuality* provides this perspective on the term: In traditional textual studies, *reading* and *interpretation* mean “extracting meaning from texts.” Contemporary theory, in contrast, regards all texts as intertextual, “lacking in any kind of independent meaning” (p. 1). Celia Thompson’s (2005) and Linda Hutcheon’s (1986) work demonstrate how useful the concept of intertextuality is for thinking about the ways students use sources, and the negative ways in which readers may respond to those uses.

Globalization and the need for consensus

We call for this reclassification of intertextual practices and cheating because without it, attempts to define the term *academic integrity* become hopelessly mired in the minutiae of local circumstances and politics, leaving no other choices than to attempt to itemize all things that could be considered academic integrity or to settle for general values and pass responsibility for definition to local actors. Despite its title, “Defining Academic Integrity,” Tracey Bretag’s introduction to her 1097-page *Handbook of Academic Integrity* (2016, p. 3-5) does the latter. The section that Bretag introduces, “International Perspectives” (p. 1-180), is comprised of 13 chapters by different authors offering descriptions and research on academic integrity practices and institutional responses in various countries (ranging from the UK to Japan) and regions (such as Glendinning’s [2015] work on the EU). “Academic integrity,” says Bretag in her introduction, “is such a multifarious topic that authors around the globe report differing historical developments which have led to a variety of interpretations of it as a concept and a broad range of approaches to promulgating it in their own environments.” (p. 3). Contributors to the *Handbook* offer a number of references to, and listings of, the six values espoused by the International Center for Academic Integrity (ICAI) in place of a definition (Bretag, 2016, p. 147, 348, 415, 434, 467, 731, 981, 989, 997, 1010, 1062), and Gilmore, Maher, and Feldon (2016) provide an illustration of how these values are used in place of a definition. Having listed the ICAI values, Gilmore et al. continue, “Academic institutions attempt to translate these values into practice by creating policies and codes to which campus constituents should adhere” (p. 731).

Regarding the question of whether academic integrity is a foundational concept or a social construct, Bretag and her contributors make a clear though indirect argument for social construction. Undergirding Bretag’s first section of the *Handbook of Academic Integrity* is the assumption that a definition of *academic integrity* can be established within regional or national cultures. As a social construct, though, such definitions always remain questionable and are always subject to challenge and revision. At first glance, this may seem unproblematic, even reasonable. Early scholarship on social construction tended to imagine a non-hierarchical, convivial process of generating consensus; however, the case of *academic integrity* reveals problems with such a vision. As Bretag’s *Handbook* (to which we ourselves contributed) navigates the tension between this local consensus on the one hand while calling for a universal definition by international organizations such as the ICAI on the other hand, we see the elements of power, conflict, and cultural diversity in the processes of social construction identified by Mary Louise Pratt and others (Harris, 1997, p. 117). The same tension is at work in scholarly research on both *plagiarism* and *academic integrity*, the two poles of our title.

In the earliest scholarship on plagiarism and academic integrity, those who seek to measure and understand events classified by either term first feel called upon either to offer a definition, whether local or global (Bowers, 1964; Bretag, 2016; Harp and Taietz, 1966; Nuss, 1981, 1984) or to provide an extensive catalogue of examples from which a definition can be derived (Macfarlane, Zhang, & Pun, 2012; Weber-Wulff, 2014). In this latter category, Macfarlane et al. (2012) provide an exhaustive literature review that endeavors to produce the universal definition that Bretag eschewed and to offer a compelling reason for a universal definition, although one that differs from the list promulgated by ICAI. Their detailed catalogue of categories of academic integrity revealed in the international literature on the subject is presented in response to what they describe as “the emergence of global university brands and influential international rankings [which] means that positive and negative perceptions of academic integrity can have a

significant impact on institutional reputations” (p. 1). While more literature on the subject has been published since their 2012 review, and rapidly advancing technologies will undoubtedly add to the list, the argument remains compelling. Like John Harp and Philip Taietz’s (1966) early and much-cited work on the topic, they see the development of norms of what constitutes academic integrity as fundamental for maintenance of “the stability and continuity of the academic system” p. 365). Theirs is an effort to create consensus through the sheer number of examples they offer, and thereby a stable standard that might be shared across institutions and contexts, minimizing accidental breaches of academic integrity when faculty, students, staff, and texts move across locales and contexts.

Publication, as these examples and this special issue of this journal highlight, is also global and in need of a shared standard of integrity. While Macfarlane et al.’s (2012) concern with “institutional reputation” is another matter, we take their reminder of the impact of the globalization of education and scholarship to heart. The risk of depending on locally defined academic standards is huge for students and scholars, opening them up to charges of ethical violations in one context that might be acceptable or considered minor breaches in another. For this reason alone it seems appropriate to agree upon some general principles governing a definition of the term *academic integrity* and to share it far and wide, as Macfarlane et al. and the International Center for Academic Integrity propose. Yet our methods toward that goal are in a sense contrary to those of both of these proponents; whereas the former provide a long list of types of academic dishonesty and the latter offers six character-traits or values around which policies can be developed, we focus our attention on categories themselves, in an effort to separate intertextual missteps from the moral category of academic integrity.

A philosophical definition of *integrity*

As we continue this examination of what is meant by the phrase *academic integrity*, it is helpful to pause and consider the core word in the phrase, the noun *integrity*—which in turn demonstrates why textual missteps commonly classified as “plagiarism” do not belong in the category of academic integrity, while cheating does. Appropriately, in 2001, the *Encyclopedia of Ethics* invited renowned moral philosopher Cora Diamond, Kenan professor of Philosophy Emerita at the University of Virginia, to write the key entry, “Integrity.” Her contribution begins with this statement: “Integrity is ascribed to people, newspapers, works of art, nations, and other things, but it will be considered here simply as *human virtue*” [emphasis ours]. As she explains this claim, Diamond notes the inescapable elements of “moral identity,” a “wholeness of self” entailed in integrity as human virtue. And indeed, the concepts of “wholeness of self” and “human virtue” inform the defining and policing of academic integrity by ICAI and many scholars and administrators. Diamond’s definition begins with the statement, “Integrity is *ascribed*.” *Integrity*, in other words, is a product of other people’s evaluations of an individual’s actions. This crucial part of the definition is in contrast to definitions of academic integrity as a set of values to be fostered and *adopted* by the individual. In Diamond’s definition, the actions of individuals may diminish their ascribed moral identity. When we say *integrity* in this definition, then, we are speaking of what a specific community more or less agrees constitutes virtuous conduct.

Significantly for the issue of *academic integrity*, though, integrity in Diamond’s analysis does not demand a flawless record: “It is . . . not to be expected that the virtue of integrity should be tied to acting [only] in ways that can independently be understood as morally appropriate or humanly desirable.” Single actions, in other words, should not be mistaken as a proxy for the

character of the actor. Rather, we should look at the collection of actions as “a story of someone’s life.” Yet in the policies and practices of academic communities across the globe, single actions all too often *are* taken as proxies for moral integrity when the word “academic” is added.

Diamond notes, “Reflective treatments of integrity by philosophers, writers, and literary critics (by moralists, in one sense of that term)... always involve reflection on the character of the relation between self and action.” Her encyclopedia entry complicates and ultimately shows the limits of this “familiar technique.” Yet the “moralists in one sense of the term” not only use the category of academic integrity for discussion of intertextuality practices, but also use the rhetorical moves in a text as a proxy for the morality of the actor, as if that equation were fundamentally unproblematic.

A genealogy of the term *academic integrity*

Diamond’s discussion of the core term *integrity* helps explain a significant and problematic feature of many discussions of academic integrity: the interchangeable use of the terms *integrity* and *honesty*, as if they share the same meaning. This conflation is not a new move; in fact, a brief genealogy of the term *academic integrity* reveals it to have been passed down through generations of scholars on the topic. We see this in the first scholarly use of the term *integrity* (that we can trace) in relation to textual ethics, William J. Bowers’s (1964) Columbia University dissertation, “Student Dishonesty and Its Control in College.” Bowers notes on the first page, “The college or university is concerned not simply with imparting knowledge and ideas, but also with instilling a sense of integrity about academic work in its students.” Later in the dissertation he asserts: “the individual’s personal integrity or self-respect should be the basis for the decision not to cheat” (p. 69). In this conflation of terms, personal integrity equates with academic integrity, and “cheating” is cast as “dishonesty” and a violation of “self-respect.” And so begins a citation trail up to the present day. Research by Charles Bonjean and Reece McGee in 1965 picks up on Bowers’s findings regarding which populations are most likely to cheat. Bonjean and McGee use the sociological lens of deviancy to explore the context in which students engage in what they term *scholastic dishonesty*. Although they cite Bowers’s research, they do not adopt his language of *integrity*, but they do cast cheating in the language of *morality*. Their argument provides a bridge to the first scholarly article we have found that makes significant use of the term *academic integrity*, John Harp and Phillip Taietz’s “Academic Integrity and Social Structure: A Study of Cheating among College Students,” published in the journal *Social Problems* in 1966.

In their own research into what McCabe Trevino, and Butterfield (1999) would later call “cheating behavior” (p. 212), Harp and Taietz cite the studies by Bowers (1964) and by Bonjean and McGee (1965) in a footnote (p. 365). They sign on to the notion of deviancy, equating it with a lack of academic integrity and explaining that cheating “involves a consideration of the norms to which the members of the system are oriented and subsequent deviation from the expectations of others” (p. 365). This foreshadows Diamond’s definition of *integrity* as a descriptor applied to one individual by others in a specific social context. In language later picked up by Macfarlane et al., Harp and Taietz describe these “norms” as the very lifeblood of the academy. They assert that without norms of academic integrity, the stability and continuity of the academic system could not be maintained. Educators view any violation of the norms of academic integrity both as an ethical problem and as a negation of one of the objectives of education, i.e., the development of independent critical thinking. (p. 365)

It is worth thinking through the dual role of academic integrity described by Harp and Taietz: they identify academic integrity as both an ethical or moral value *and* as evidence of “independent critical thinking.” While Harp and Taietz echo Bowers’s claim that one objective of a university education is to teach academic integrity, their addition of critical thinking would seem to diversify the conversation, preventing it from being addressed exclusively in ethical terms. Having named the moral and critical thinking aspects of academic integrity, however, Harp and Taietz do not go on to discuss that second aspect. Instead, their article focuses only on ethical/moral values, presenting cheating as always a deliberate choice rather than as a breakdown of independent critical thinking. In this manner they help to establish academic integrity as fundamentally an ethical issue. The ethical element lies in the notion of choice. Cheating is dishonest, and making a choice to cheat is demonstration of dishonesty. From here, Harp and Taietz’s discussion of academic integrity uses the term *dishonesty* interchangeably with the term *cheating*, laying the groundwork for similar lapses in contemporary discourse and our struggle to offer a universal definition.

Elizabeth Nuss’s award-winning 1981 dissertation, “Undergraduate Moral Development and Academic Dishonesty,” cites these precursors but offers a slightly different take on the topic. Nuss addresses the issue not from the standpoint of the sociology of deviance but from that of the academic field of education. Her 1984 article, “Academic Integrity: Comparing Faculty and Student Attitudes” was published in the journal *Improving College and University Teaching*. As that journal’s name suggests, Nuss takes the academic integrity discussion in a direction mentioned but not pursued by Harp and Taietz: critical thinking and learning. It is significant to our argument that Nuss’s (1984) article uses the word “plagiarism” only once, in a discussion of the kinds of questions we should invite students to raise as we incorporate into the curriculum real discussions of academic integrity in the context of the purpose and expectations of higher education (p. 143). Also of relevance to our argument are the terms Nuss included in the survey she conducted among instructors and students. She identified fourteen items that she considered to be violations of academic integrity, ranging from “altering or forging an official university document” (which students considered to be the 3rd most serious offense, and which faculty ranked 8th) to copying and contract cheating (p. 142). While the word *plagiarism* does not appear on the list, Nuss identifies four items generally classified as plagiarism: “paying someone to write a paper to submit as your own work” (now often termed *contract cheating* or *academic ghostwriting*), “writing a paper for another student,” “copying a few sentences without footnoting in a paper,” and “padding” a few items on a bibliography” (p. 142). Of those, students and faculty both ranked padding a bibliography as least important (14th out of 14). Not surprisingly, faculty ranked purchasing a paper as the second worst offense (after “copying from someone’s exam paper without his or her knowledge”), while students ranked it as the fourth most serious offense. (For both faculty and students “Taking an exam for another student” and “having another student take an exam for you” ranked first.)

Cheating Behaviors and Intertextual Missteps

What may be most relevant about Nuss’s (1984) findings is that both students and faculty ranked “copying a few sentences without footnoting in a paper” as the 12th most serious offense, with only “working on homework with other students when the instructor doesn’t allow it” and “padding” ranking lower (p. 142). That these infractions are ranked as lesser, given the attention to this and other textual missteps known as *patchwriting* in current discussions, attests to changing patterns concerning what constitutes plagiarism. In 1984, “copying a few sentences” without citation was considered significantly less serious than purchasing a paper; in 1991,

copying a few sentences *with* citation was being labeled as plagiarism (Hacker, 1991), even when the copy was not exact and words were rearranged or substituted. By 2014, Debora Weber-Wulff was devoting an entire chapter of her book on plagiarism to parsing different kinds of source integration that we would identify as *patchwriting*, all of which she categorizes as plagiarism although not in the context of penalties. Similarly, plagiarism detection software such as Turnitin codes texts for what it terms “originality,” flagging duplicated words to derive an “originality score” but leaving instructors (or increasingly, administrators) to determine what is acceptable, based on the kind of locally determined rules we argue against in this article.

As the absence of cited patchwriting from the studies conducted by Bowers, Nuss (1981, 1984) and Harp and Taietz suggests, educators have not always classified patchwriting as academic dishonesty. In “Is it Plagiarism or Patchwriting? Toward a Nuanced Definition,” Jamieson (2016) offers an historical account of the classification of patchwriting as academic dishonesty. In the mid-twentieth century, scholarship and textbooks in the US talked about summary and quotation, but seldom about paraphrase. When North American textbooks (including the 1977 MLA style guide) did begin providing examples of paraphrase, many of those examples would now be classified as patchwriting. By the end of the century, writers’ handbooks in a variety of disciplines included not only guidelines for paraphrase but also advice about how to avoid plagiarizing while paraphrasing (p. 509). Whereas the sample summaries in mid-twentieth-century US textbooks and handbooks often contained patchwriting, it is now common to see academic integrity policies that specify patchwriting (regardless of whether that term is itself used to label the textual practice of too-close paraphrase) as a violation of academic integrity, sometimes labeled as “unintentional plagiarism,” but classified as plagiarism nonetheless. This criminalization of patchwriting, Jamieson says, is part of a movement over the past 75 years toward increasingly tight, codified strictures against academic dishonesty.

It may also be part of the increasing corporatization of US universities. In a 2016 article in the journal *Ethics and Behavior*, Bradford Barnhardt describes the “behavior inventories” that constitute academic codes of conduct. These inventories are, he points out, for administrative purposes, rendering “the prevention of excuses more of a policing issue than a moral or theoretical one” (p. 339). We see this administrative agenda also at work in the lists produced by Macfarlane et al., whose concern is for the overall health of higher education rather than for student learning or critical thinking *per se*. We also see it in the widespread adoption of plagiarism detection software to check for a lack of “originality” without a full understanding of how to “read” the results.²

It is this broadening of the term *cheating* to include patchwriting and other activities in the grey area between intentional and unintentional that is our concern. If *academic integrity* is another way of referring to what Bowers (1964, p. 1) calls “the decision not to cheat,” that is, if it refers to intentional ethical and moral violations of community standards, then the terms *academic integrity* and *cheating* do not and should not be used interchangeably with the term *plagiarism*. While Bowers’s definition clearly links *academic integrity* and intent, in the case of *plagiarism* that link—like the definition itself—is not always clear.

2. Amanda McKenzie (personal communication. April 30, 2019) points out that one of the most popular plagiarism detection programs, Turnitin, does provide guidelines for the interpretation of originality scores and stresses the importance of careful review of the score and flagged content to differentiate between quoted material and uncited copying. However, as with other programs, the nuance between copying and patchwriting is easily lost (see Weber-Wulff, 2019). More education about the use of this software may help instructors/administrators use it appropriately, but only if these nuances are clarified and addressed.

To remedy that problem, we do not recommend redefining *plagiarism*, but eliminating the term entirely, with all of the intertextual acts broadly included under the term *academic integrity* removed and moved into a separate, pedagogical arena. Whether students can paraphrase, summarize, quote, and cite well is a matter of writing instruction, along with critical thinking and reading skills—what Diamond identifies as the writer’s “life story”—not a sign of the writer’s moral character. Longitudinal studies of graduate student writers in several different countries, disciplines, and educational systems show that as they become more deeply enculturated into their academic environment, citation missteps decrease (see summary of research in Jamieson, 2018, p. 111-119). Citation Project research reveals that many students are able to paraphrase effectively some of the time, slipping back and forth between patchwriting and paraphrase as shown in Figure 2 (see also Jamieson & Howard, 2013), just as most students are capable of editing sentences and paragraphs more effectively than they actually do in many papers. The “choice” may be one of how much time or effort to expend rather than how to be more ethical. To be clear: we do not regard any form of contract cheating or academic ghostwriting as plagiarism. We regard it as cheating, and cheating is a separate category from intertextual missteps.

Intertextual missteps can be addressed in multiple ways. One method described by Cassandra Sachar (2018) in *Inside Higher Ed* is to use Turnitin as a pedagogical tool to help students check their own originality. She includes an example of a student text to illustrate the process (In Figure 1). The student takes 12 words from the original 39, replacing “some” with “many” and compressing “rabbits, hamsters, guinea pigs and rodents” into “animals.” Sachar observes that “when comparing the student paper to the original source, it is easy to tell why Turnitin highlighted as it did.” She adds, “once patch writing has been detected, students need tools to alter their wording,” and then proceeds to discuss paraphrase and summary. In the second part of Figure 1, Sachar’s example has been coded using the methods of visual analysis that we developed for the Citation Project. Defining the material in Figure 1 as “patch writing” is a far cry from “copying a few sentences without footnoting in a paper,” which Nuss’s research found to be low on the list of concerns in 1984.

Sachar’s argument that the appropriate response to text like this *in a draft* should be pedagogical aligns with our own thinking. But the article is entitled “Using Turnitin to teach students not to plagiarize,” suggesting that in a final draft, what she identifies as “patch writing” might lead to the writer being classified as a plagiarist, even though only a few decades ago, such errors were classified, even by the Modern Language Association, as satisfactory paraphrase, even summary. If this implication is the way she would proceed, Sachar would be in line with others who use Turnitin’s originality scores—against the advice of many of the spokespeople for the organization. According to Weber-Wulff (2019), “Universities formally define ‘acceptable’ levels of plagiarism, evaluated by the software, for various degree levels” (p.435). And they are not alone. Weber-Wulff continues, “journal editors use the numbers as a crutch to quickly filter out papers that they can reject outright, or that they can publish without worry if reviewers give a thumbs up. Some journals and conferences even publish their threshold online” (p. 435). As an example, she offers, “abstracts submitted to the World Conference on Research Integrity [in 2019] were analysed by software, with a text-overlap threshold set at 30%” (p.435). Thus does intertextual misstep become cheating.

Figure 1: Student text coded as unoriginal by Turnitin, from Sachar, Cassandra O'Sullivan. "Using Turnitin to Teach Students Not to Plagiarize," *Inside Higher Ed*, April 10, 2018

Samples published by Sachar (IHE)	<i>Student text as quoted by Sachar</i>	<i>Source text as quoted by Sachar</i>
	Many companies will test their products by forcing animals to breathe in poisonous chemicals while also having lethal substances poured in their eyes and rubbed in their skin (Cole, 2015)	It is awful that some companies still test their new products and ingredients by forcing rabbits, hamsters, guinea pigs and rodents to suffer through horrific practices such as breathing in poisonous fumes or having lethal chemicals rubbed onto their skin. (para. 13)
Same material with Citation Project coding	<i>Student text with copied words double underlined and transformed /substituted word underlined once</i>	<i>Student text with copied words double underlined and transformed /substituted word underlined once</i>
	Many <u>companies</u> will <u>test their products by forcing animals to breathe in poisonous chemicals</u> while also having <u>lethal</u> substances poured in their eyes and <u>rubbed in their skin</u> (Cole, 2015)	It is awful that <u>some companies</u> still <u>test their new products</u> and ingredients <u>by forcing rabbits, hamsters, guinea pigs and rodents</u> to suffer through horrific practices such as <u>breathing in poisonous fumes</u> or having <u>lethal chemicals rubbed onto their skin</u> (para. 13)
ORIGINAL SOURCE: Cole, Natacha, "It Is Time Canada Banned Cosmetic Animal Testing," <i>Huffington Post</i> . 12/23/2015		

Academic Integrity, Morality, and Intentionality

The work of Donald McCabe and his various coauthors in the 1990s (McCabe & Trevino, 1993; McCabe, Trevino, & Butterfield, 1999) seems to stand as a significant bridge in the progression from Nuss's relatively low level of concern about plagiarism in 1984 to Weber-Wulff's absorption with it in 2014 and to Sachar's use of Turnitin in 2018. McCabe and Linda Trevino cite Harp and Taietz (1966), Nuss (1984), and Bowers (1964) in a 1993 article that is sometimes incorrectly identified as having made the first use of the term *academic integrity*. The title of that article is "Academic Dishonesty: Honor Codes and other Contextual Influences," and in it they identify academic integrity policies, codes of conduct, and classes as "contextual influences" that can affect whether students behave dishonestly.

For McCabe and Trevino, *dishonesty* and *cheating* describe student behavior. *Academic integrity* describes institutional policies and practices designed to stop cheating and is used interchangeably with the term *academic honesty* (as in "academic honesty policies"). Although focused on the value of institutional measures, McCabe and Trevino note that "it is possible for institutions of higher education to create a strong climate supportive of academic integrity" without having "an explicit honor code" if students are aware of the sanctions for violation and if academic integrity rules and guidelines are enforced effectively (p. 526). Academic integrity, for them, is

- a collection of “contextual influences” that reduce cheating
- the climate created by that reduction
- student behavior within that climate

It follows, then, that students who violate policies and norms do so because they are dishonest, and the implication is that if they know there are serious penalties, they will not cheat. McCabe and Trevino propose education about academic integrity policies and the frightening consequences of violating them, rather than the kind of education about critical thinking proposed by Bowers, or the broader educational project described by Nuss (1984). Their work, then, is of a piece with the studies of cheating as deviancy.

McCabe and Trevino, joined by Kenneth Butterfield, explored this idea further in 1999 in an article whose title specifically names academic integrity in relation to honor codes as its object of study. This article, though, does not include the term *plagiarism* in its discussion of cheating. McCabe and Trevino’s 1993 article mentions the word once in a description of a study of peer behavior in which students were asked “how frequently (never to very often on a five-point scale) either plagiarism or test cheating occurred at their school” (p. 531). These two categories (“cheating on tests” and “cheating on term papers and reports”) were also named by Harp and Taietz as “forms of cheating essentially agreed upon by faculty and students as comprising a class of acts which violate norms of academic integrity” (p. 366). Harp and Taietz’s research focuses on the latter because “50 per cent of all students reported cheating on term papers” (p. 367), although they neither identify what they mean by “cheating on term papers” nor use the term *plagiarism*.

Importantly, labeling certain acts that violate standards and codes of academic integrity as cheating without using the term *plagiarism* informs our argument in this article. It is possible to consider “cheating behavior,” as these scholars do, as a choice, e.g., purchasing a paper and submitting it as one’s own. It is also possible to generate long lists of other behaviors that violate agreed academic standards of integrity, as do Macfarlane et al. (including everything from faculty-student relations to behavior in labs). Things become more complicated, however, when we try to classify plagiarism beyond the obviously deliberate. The kind of cheating described by all of these scholars when they use the term *academic integrity* does not include the more subtle forms of failed intertextuality practices that are included in the subcategory of plagiarism that is now often labeled *patchwriting*.

Barnhardt (2016) is particularly opposed to interpreting a student’s violation of an item in a behavior inventory as a sign of the student’s personal lack of morality (p. 331). He offers two reasons for separating the morality of an act from the morality of an actor: students may not know that what they are doing is transgressive; and they may have their own scale for measuring the severity of academic infractions, a point of view supported by Susan Blum’s 2009 ethnographic investigation of students’ attitudes toward college writing assignments, as well as by Elizabeth Nuss’s 1984 survey of students’ and instructors’ attitudes toward academic integrity.

From writer to text

In our own Citation Project research, we have moved from an early focus on the actions of the writer to a focus on what is happening in the text. Written in 1992, Howard’s initial definition of *patchwriting*, “Copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical

structures, or plugging in one-for-one synonym-substitutes” (p. 233) was focused on what the writer *does*. Our more recent Citation Project work, however, led us to adopt a text-based rather than a writer-based definition: in patchwriting, the text “restates a phrase, clause, or one or more sentences while staying close to the language or syntax of the source” (Jamieson, 2018, p. 110). Jamieson describes how this shift from writer to text took place as the 25 coders of Citation Project data, working with Howard’s writer-centered definition of *patchwriting*, fell prey to confirmation bias (p. 109-110). As Jamieson notes, the revised definition of *patchwriting*, which speaks in terms of what the text rather than what the writer does, is value-neutral and does not encourage character judgments about the student writer, making no guesses about the choices open to and made by the student.

In other words, our research, as well as our reading of others’ research, has led us to move our attention from the morality of the writer to the rhetorical actions involved in intertextual writing. This is an evidence-based, logical shift, but it is one that runs afoul of contemporary trends toward administratively-driven policy development. Our change in focus underscores the complex realities of intertextual, source-based writing. Our objective is to foster writers’ engagement with the sources they use in their work. To classify patchwriting or other textual missteps as a moral failure interferes with that work, and that misclassification in fact has no supporting data.

Our research is also contextual. Rather than fetishizing one incidence of source use (or misuse)—“single actions,” as Diamond would term them—we look at source use in the context of the entire paper. We code each citation by hand and then look at them together as a whole, not as potential infractions but as evidence of students’ facility (or lack thereof) in engaging and incorporating source material in naturalistically produced text. That shift, from fetishizing isolated citations to analyzing citations in context, reveals patterns of patchwriting, paraphrase, summary, and quotation co-occurring within contained passages in students’ work, as those student writers wrestle their sources into their “own” texts. The sample in Figure 2 shows the trend: Here the writer of paper Z07 (a code used by the Citation Project to anonymize student writers) begins with summary; then shifts to patchwriting. Within the 1,811 citations in 174 papers collected from 16 colleges across the US that we coded and studied in the first wave of Citation Project research, we find such shifts so common that it is difficult to conclude anything other than that the student writer may be unaware of the movement away from and toward the source language.

Figure 2: Sample from a source text and student paper, with marginal notations of how the source is being used. Summary of the source is indicated in boldface; patchwriting from the source is underlined (double underline signifies words exactly copied, single underline indicates word substitutions – “meant to” for “purpose” for example)

	Student text (consecutive sentences from one paragraph on p. 3 of the paper)	Source text (non-consecutive passages from pages 424-425 of <i>The Sacred Willow: Four Generations in the Life of a Vietnamese Family</i>)
(1) Summary	<p>First, the government tried to build their power over the economy to enforce economic equality and eradicate capitalism. The process was divided into two movements: the currency conversion and the attack at businessmen. First, right after the new authority was established in the South,</p>	<p>The next move for the government was to smash businessmen and entrepreneurs. This happened in two waves. At first, the big capitalists were targeted. The biggest of them all—Hoang Kim Quy, who had been known as the king of iron and steel—was arrested and sentenced to twenty years in jail, because he had produced the barbed wire used by the Saigon army. The second wave came in 1978 and focused on merchants.</p>
(2) Patchwriting	<p><u>the currency conversion happened suddenly to prevent people from subverting it.</u> Keeping in mind that most of the upper class had fled the country, <u>the conversion was meant to wipe out the savings of the middle class and upper middle class in order to bring them down to the level of the poor to achieve economic equality.</u> In the end, every <u>household could get up to 200 piasters in the new currency</u> despite how much money they previously had (Elliot 424).</p>	<p><u>The currency conversion happened suddenly, to catch everyone off guard and prevent people from subverting it. Its purpose was to wipe out the savings of the middle and upper middle class, and therefore reduce them to the level of the poor in order to achieve economic equality. . . .</u></p> <p><u>In the end, each household could get at most 200 piasters in new money—actually a big sum considering how much each piaster could buy—even if the number of people living in it entitled them to more.</u></p>
	STUDENT CITATION: Elliott, Duong Van Mai. <i>The Sacred Willow: Four Generations in the Life of a Vietnamese Family</i> . New York: Oxford UP, 1999. Print.	

Conclusion: Morality and Transparency

Diamond (2001) concludes her definition of *integrity* with the following: “One’s understanding of one’s life and who one is can be *in* an act, but showing what it is for this to be so, which is essential to showing what integrity is, means not focusing . . . on acts and choices detached from the life story to which they belong.” Writing from sources is a rhetorical, intertextual experience, not a moral act or series of disconnected acts that can be judged in isolation from each other. The more experience writers have in working from sources, the more likely they are to be able to accomplish this complex work transparently. The *transparent* use of sources is a more accurate and more productive frame for all the intertextual missteps typically labeled *plagiarism*. As Angélic-Carter (2000) notes, “there are a range of underlying causes for plagiarism in student writing, few of which seem to be intention to deceive” (p. 113).

The term *plagiarism* has no place in the category of academic integrity, and to link the two together prevents attention to the rhetorical education and experiences needed for excellent

writing from sources. The criminalization of missteps makes this a terrifying rather than satisfying learning experience for students.

There is one sort of activity that should be exempted from what we've just said: contract cheating, downloading term papers, or otherwise knowingly submitting someone else's whole texts and claiming authorship of them. Too often these are miscategorized as plagiarism. Let us be clear: students who submit under their own name papers that were actually composed by someone else are *cheating*. This *is* a moral issue that obviously belongs in the category of academic integrity. All the other intertextual missteps that are labeled *plagiarism*, such as failure to cite extracted material, failure to correctly mark quotations, and patchwriting, are what Diane Pecorari (2003, p. 342) termed non-transparent source use and are *not a violation of academic integrity*. They are not good writing. But they are also not immoral acts, unless the reader (the instructor, presumably) has evidence beyond the text that the writer is deliberately trying to deceive. For the reader who encounters any of these missteps to *assume* unethical intentions on the part of the writer—as so many college academic integrity policies do, indeed, insist upon—is itself unethical.

References

- Academic integrity (2018, November 12). In *Wikipedia*. Retrieved from <http://en.wikipedia.org>
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London, UK: Routledge.
- Angélil-Carter, S. (2000). *Stolen language? Plagiarism in writing*. New York, US: Longman.
- Barnhardt, B. (2016). The 'epidemic' of cheating depends on its definition: A critique of inferring the moral quality of 'cheating in any form.' *Ethics & Behavior*, 26(4), 330-343. doi:10.1080/10508422.2015.1026595
- Blum, S. D. (2009). *My word! Plagiarism and college culture*. Ithaca, US: Cornell University Press.
- Bonjean, C. M., & McGee, R. (1965). Scholastic dishonesty among undergraduates in differing systems of social control. *Sociology of Education*, 38(2), 127-137. doi:10.2307/2112195
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York, US: Columbia University Bureau of Applied Social Research.
- Bretag, T. (Ed.). (2016). *Handbook of academic integrity*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-287-079-7
- Diamond, C. (2001). Integrity. In L. C. Becker & C. B. Becker (Eds.), *Encyclopedia of ethics / 2* (2nd ed.). New-York, US: Routledge.
- Eliot, T. S. (1921). *The sacred wood. Essays on poetry and criticism*. New York, US: Knopf.
- Gallant, T. B. (2008). *Academic integrity in the 21st century: A teaching and learning imperative* (ASHE higher education report, vol. 33, no. 5). Hoboken, US: Wiley.
- Gilmore, J., Maher, M., & Feldon, D. (2016). Prevalence, prevention, and pedagogical techniques: Academic integrity and ethical professional practice among STEM students. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 729-748). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_45-1

- Glendinning, I. (2015). European perspectives of academic integrity. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 55-74). Singapore: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_3-2
- Hacker, D. (1991). *The Bedford handbook for writers* (3rd ed.). Boston, US: Bedford.
- Harp, J., & Taietz, P. (1966). Academic integrity and social structure: A study of cheating among college students. *Social Problems*, 13, 365-73. doi:10.2307/798585
- Harris, J. (1997). *A teaching subject: Composition since 1966*. Upper Saddle River, US: Prentice Hall.
- Howard, R. M. (1993). A plagiarism penitence. *Journal of Teaching Writing*, 11(3), 233-45.
Retrieved from <http://journals.iupui.edu/index.php/teachingwriting>
- Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788-806. **Retrieved** from SURFACE: Writing Program Series:
<http://surface.syr.edu>
- Hutcheon, L. (1986). Literary borrowing . . . and stealing: Plagiarism, sources, influences, and intertexts. *English Studies in Canada*, 12(2), 229-39. **Retrieved** from TSpace repository:
<http://tspace.library.utoronto.ca>
- Jamieson, S. (2016). Is it plagiarism or patchwriting? Toward a nuanced definition. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 503-518). Singapore: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_68-1
- Jamieson, S. (2018). Shouldn't our expectations of students' and academics' intertextuality practices differ? In D. Pecorari & P. Shaw (Eds.), *Student plagiarism in higher education: Reflections on teaching practice* (pp. 105-122). London, UK: Routledge.
doi:10.4324/9781315166148
- Jamieson, S., & Howard, R. M. (2013). Sentence-mining: Uncovering the amount of reading and reading comprehension in college writer's researched writing. In R. McClure & J. P. Purdy (Eds.), *The new digital scholar: Exploring and enriching the research and writing practices of NextGen students* (pp. 111-133). Medford, US: Information Today.
Retrieved from the Citation Project website: <http://citationproject.net>
- Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun. A. (2012). Academic integrity: A review of the literature. *Studies in Higher Education*, 39(2), 339-358. doi:10.1080/03075079.2012.709495
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.
doi:10.1080/00221546.1993.11778446
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (1999). Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *Journal of Higher Education*, 70(2), 211-234. doi:10.1080/00221546.1999.11780762
- Nuss, E. M. (1981). *Undergraduate moral development and academic dishonesty* (Ph. D. dissertation, University of Maryland, US). **Retrieved** from DRUM repository:
<http://drum.lib.umd.edu>
- Nuss, E. M. (1984). Academic integrity: Comparing faculty and student attitudes. *Improving College and University Teaching*, 32(3), 140-144. doi:10.1080/00193089.1984.10533862

- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317-345. doi:10.1016/j.jslw.2003.08.004
- Rose, M. (1994). The author as proprietor: Donaldson v. Becket and the genealogy of modern authorship. In B. Sherman & A. Strowel (Eds.), *Of authors and origins: Essays on copyright law* (pp. 23-56). Oxford, UK: Clarendon.
- Sachar, C. O. (2018, April 18). Using Turnitin to teach students not to plagiarize. *Inside Higher Ed*. Retrieved from <http://insidehighered.com>
- Thompson, C. (2005). 'Authority is everything': A study of the politics of textual ownership. *International Journal for Educational Integrity*, 1(1). Retrieved from <http://ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI>
- Weber-Wulff, D. (2014). *False feathers: A perspective on academic plagiarism*. Berlin, Germany: Springer.
- Weber-Wulff, D. (2019). Plagiarism detectors are a crutch, and a problem. *Nature*, 567(7749), 435. doi:10.1038/d41586-019-00893-5 Retrieved from <http://nature.com>



Stopping plagiarism through enculturation: A practice-based approach

Arrêter le plagiat par l'enculturation : une
approche fondée sur la pratique

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-08>

Shirley Ann MCDONALD
University of British Columbia | Okanagan
Canada
Shirley.McDonald@ubc.ca

Ramine ADL
University of British Columbia | Okanagan
Canada
Ramine.Adl@ubc.ca

Abstract

For the past decade or more, instructors in all disciplines and at all levels of education have worried about increased student misconduct and plagiarism. The rise in plagiarism is due, partly, to an evolving ethos among communities of users and providers who share open source media and, partly, to misleading models, such as Internet sources that offer information without crediting authors ((Buchanan & McKay, 2018). There has also been a rise in inadvertent plagiarism as international students arrive at Western universities and face the challenges of developing skills in a new language and of learning how to reference source materials (Howard, 2005; Lei & Hu, 2015; Li & Casanave, 2012; Pecorari, 2003). This paper explores the efficacy of the Academic Literacies Training in English (ALTE) method which the authors designed to help students develop skills in quoting and citing sources while fostering *enculturation*, an anthropological term, meaning welcoming students to become members of the community and embrace academic values (Wang 2008, p. 751). The value the authors seek to promote is that of intellectual property. Familiarizing students with the academic conventions of quoting and citing sources is essential to make them cognizant of the ethical and logical reasons for crediting scholars for their work (Jamieson, 2008; Maddox, 2008). The ALTE method integrates referencing, vocabulary, and grammar into writing instruction, using low-stakes exercises and formal assignments that serve as learning tools (Gibbs, 2010). In this paper, we discuss how the ALTE method, a systematic, practice-based approach in writing and referencing instruction, is an effective means of minimizing inadvertent plagiarism among lower-level university students.

Keywords

Inadvertent plagiarism, academic integrity, academic literacy, enculturation, best practices, acculturation, patchwriting, referencing sources, active learning, student-centered learning.



Résumé

Depuis une dizaine d'années ou plus, les enseignants de toutes les disciplines et de tous les niveaux d'enseignement s'inquiètent de l'augmentation des cas d'inconduite et de plagiat chez les étudiants. La montée du plagiat est due, d'une part, à l'évolution de l'éthique au sein des communautés d'utilisateurs et de fournisseurs qui partagent des médias open source et, d'autre part, à des modèles trompeurs, tels que les sources Internet qui offrent des informations sans citer les auteurs (Buchanan & McKay, 2018). Il y a également eu une recrudescence du plagiat involontaire lorsque des étudiants étrangers arrivent dans des universités occidentales et doivent relever le défi de développer des compétences dans une nouvelle langue en plus d'apprendre à référencer les documents sources (Howard, 2005; Lei & Hu, 2015; Li & Casanave, 2012; Pecorari, 2003). Cet article explore l'efficacité de la méthode ALTE (Academic Literacies Training in English) que les auteurs ont conçue pour aider les étudiants à développer des compétences pour citer et référer leurs sources tout en favorisant l'enculturation, un terme anthropologique qui signifie accueillir les étudiants à devenir membres de la communauté et à adopter des valeurs académiques (Wang 2008, p. 751). Les auteurs cherchent à promouvoir la valeur qu'est la propriété intellectuelle. Il est essentiel de familiariser les étudiants aux conventions académiques de référencement documentaire et de citation des sources afin de leur faire prendre conscience des raisons éthiques et logiques qui justifient que l'on crédite les chercheurs pour leur travail (Jamieson, 2008; Maddox, 2008). La méthode ALTE intègre le référencement documentaire, le vocabulaire et la grammaire dans l'enseignement de l'écriture à l'aide d'exercices à faible enjeu et de travaux sommatifs qui servent d'outils d'apprentissage (Gibbs, 2010). Dans cet article, nous examinons comment la méthode ALTE, une approche systématique et pratique de l'enseignement de l'écrit et du référencement documentaire, est un moyen efficace de réduire le plagiat involontaire chez les étudiants débutants à l'université.

Mots-clés

Plagiat involontaire, intégrité académique, littératie académique, enculturation, meilleures pratiques, acculturation, patchwriting, référencement des sources, apprentissage actif, apprentissage centré sur l'étudiant.

Introduction

Our research explores the efficacy of a systematic, practice-based approach to instruction in writing and referencing source materials as a means of minimizing inadvertent plagiarism among lower-level university students. Our approach, the Academic Literacies Training in English (ALTE) method, promotes *enculturation*, which means welcoming students to the academic community and fostering their adoption of academic values¹ (Jian, Marion, and Wang, 2018; Wang, 2008). Buchanan and McKay (2018) contend that “the best prevention strategy [...] is enculturation of academic standards by mentorship”, quipping: “prevention of plagiarism is better than cure” (p. 46). As this paper seeks to demonstrate, the ALTE method fosters values pertaining to intellectual property. By familiarizing first-year students with the conventions of documentation, that is, the forms of and rationale behind quoting and citing source materials, the method shifts the focus in plagiarism management from detection and punishment to prevention.

1. Academic values, according to the International Center for Academic Integrity (ICIA), are honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and courage (Fishman, 2013).

As Gallant (2017) argues, a “teaching and learning approach is a positive way forward” to reduce plagiarism “because it employs strategies that are known to enhance learning, while at the same time reduce cheating” (p. 92). The ALTE method is an effective technique to instruct domestic students in ways to quote and cite source materials so they can avoid committing plagiarism, and to enculturate international students who come to Western universities from countries where copyright and intellectual property do not exist.²

The ALTE method integrates the delivery of instruction in writing and referencing source materials in a contextualized way, meaning that the models of quotations and citations are based on course texts. These are provided in a customized course pack and the models based on them in a workbook that offers explanations of their usage and integrates grammar and referencing exercises to reinforce that instruction. Myhill and Watson (2014) observe “an emerging trend to reintroduce grammar in the teaching of English” (p. 42). This trend, they state, values the integration of writing and grammar and presents the idea “that the grammar should be contextualized” (p. 44), rather than be presented as a set of rules, making the rules “more important than [...] a relationship between grammar and meaning” (p. 43). Myhill, Jones, Lines, and Watson (2012) distinguish between writing instructors who “conceptualize grammar as prescriptive, rule-bound and focused on correctness,” and those who offer “a rhetorical view focused on exploration, choice and effects when asked about how it might be useful in supporting students’ writing development” (pp. 49-50). The value of contextualized grammar exercises is supported by research conducted by experts like Myhill et al. (2012) who found “strong evidence for the beneficial effect of contextualised grammar teaching” (p. 48). They reveal that, in comparison to students in the control group who learned grammar out of context and had improved by 12% over the school year, “students who had experienced the embedded grammar teaching improved by about 20%” (p. 49). In 2015, McDonald began to integrate contextualized grammar instruction in the customized workbook (McDonald, 2019) and saw good results in her classes. The ALTE method fostered the development of the writing skills of students studying English as an Additional Language (EAL students) because it encouraged them to take risks and explore new methods of composition. The English-speaking international and domestic students benefitted by learning and employing new grammatical terms to discuss their writing, and the advanced students began to employ “rhetorical grammar” to shape “language and written text, in ways that connect grammar to ‘rhetorical and stylistic effects’” (Paraskevas, 2004, as cited in Myhill & Watson, 2014). Thus, embedded or contextualized grammar assists all students in developing communication and writing skills.

The ALTE method helps students increase their familiarity with course materials and deepen their understanding of important concepts. An additional benefit is that students learn how to use secondary sources to employ special terms and cite them. Novice writers often tend to write in clichés. A typical phrase found in the first paragraphs that students write on White’s “Death of a Pig” is: The farmer began to love his pig like a pet or a child. To help them increase their vocabulary and use accurate word choices, McDonald (2019) provides prescribed sources in the custom course materials booklet and vocabulary lists in a customized workbook. An important term that students learn is *sentience*, from Singer’s “All Animals Are Equal” (p. 42). Students learn to employ the term in their analysis of “Death of a Pig” while quoting and citing Singer (Figure 1).

2. We are cognizant of the cultural bias in our assumption that students, regardless of their home countries, should embrace Western values. As Jian, Marion, and Wang (2018) ask: “Is our ethical culture so superior that others should see it our way?” (p. 67). Thus, the ALTE method teaches conventions rather than prescribing values.

Example 1: A specialized term from a prescribed source:

Peter Singer defines “sentience” as having “the capacity to suffer and/or experience enjoyment” (p. 42).

Example 2: Incorporating that specialized term into the analysis of a primary source:

When the pig becomes ill, White comes to recognize the animal’s capacity for “sentience,” which Peter Singer defines as having “_____” (p. 42).

Figure 1

Sample exercise that asks students to create a direct quote by filling in the blank (from McDonald, 2019).

As the above example suggests, the first exercises on quoting and citing sources are simple and merely require students to locate the correct phrases provided in prescribed sources and fill in the blanks. Requiring EAL students to use prescribed sources at the same time as they develop skills in quoting and citing sources fosters their learning of new vocabulary and engagement in critical thinking. Research into the efficacy of grammar instruction suggests that students benefit little from memorizing vocabulary when they have no time or opportunity to practice using the new words (Al-Mekhlafi & Nagaratnam, 2011). The ALTE method introduces students to vocabulary in its context in the course materials and provides them with numerous opportunities to practice using the vocabulary in their analysis, which increases their comprehension of the words and develops long term memory. For example, when students revise a sentence from passive to active voice (underlined words), they also practice quoting and citing the text.

Singer asserts that animals have “sentience,” which is defined by him as having “the capacity to suffer and/or experience enjoyment” (p. 42).

Singer asserts that animals have “sentience,” which he defines as having “the capacity to suffer and/or experience enjoyment” (p. 42).

Figure 2

Sample exercise that asks students to revise passive voice into active voice (from McDonald, 2019).

Likewise, they practice citing the source in grammar exercises such as one that asks them to create parallel structure in a paraphrase of a phrase taken from E. B. White’s “Death of a Pig”: “quick and skillful” (p. 228).

White assures readers that he butchers his pigs quickly, skillfully, and without pain (p. 228).

White assures readers that he butchers his pigs quickly, skillfully, and painlessly. (p. 228).

Figure 3

Sample exercise that asks students to revise the sentence for parallelism (from McDonald, 2019).

The complementary course pack and workbook comprise the first innovative tool in the ALTE method. The second innovative tool is an inkshed, a ten-minute directed free writing exercise (Sargent & Paraskevas, 2005). Inksheds are initiated with a prompt or question based on a course text so, as students practice writing, they increase their knowledge of that text. Inksheds are closed-book writing exercises; thus, they encourage EAL students to relinquish their dependency on *patchwriting*, which Rebecca Moore Howard (1993) defines as the practice of “copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym substitutes” (p. 233). Evidence of patchwriting is sometimes found in the writing of students in the early stages of English language development. Inksheds encourage EAL students to use their current vocabulary. Moreover, they foster the broadening of

vocabulary for all students by inviting them to practice using terms introduced in course texts. Inkshedding is also an effective means to teach essay components. For example, by rewording inkshed prompts, instructors can model leading statements. They can also use inksheds as drafts upon which students can build to practice quoting and citing sources. Peter Elbow (2000) provides a way of responding quickly to inksheds and other low-stakes writing exercises using nonverbal pointers, that is, straight lines to praise students for good ideas and well written phrases, and wiggly lines to alert students to errors in their analysis and/or articulation.

The third learning tool of the ALTE method is a series of formal assignments. Following the work of John C. Bean (2011) and Graham Gibbs (2010), these assignments serve more as formative exercises than assessment tools. To facilitate their development of skills in writing, critical thinking, and employment of sources, students are required to revise these assignments. The revision process provides instructors opportunities to praise them for good insights and well written phrases and sentences and to offer comments and suggestions for improvement. Wang (2008) suggests that instructors “need to design learning that discourages plagiarism,” such as requiring “students to turn in multiple drafts” (p. 754). Requiring students to submit multiple drafts of their formal assignments gives them “opportunities to correct the wrongdoings in their early work before the final product is due” (Wang, 2008, p. 754). By teaching the conventions of quoting and citing sources in a scaffolded way and offering students chances for practice, they gradually build the skills needed in referencing sources so they can avoid plagiarism and come to value documentation as an intrinsic component of writing.

The revision process need not involve full essays or even lengthy pieces of writing, requiring time and energy to correct. The submission of a series of several short pieces, such as one-page analyses of single texts, allows instructors to scaffold instruction. Each assignment in this series would be worth only a small part of the total grade (5%); thus, they are low-stakes and low-risk. They offer students the benefit of practicing and building their skills before writing the final formal assignment, which is an assessment tool worth 15 or 20% of the total course grade. The latter calls upon students to demonstrate the skills acquired throughout the course. It asks them to engage in research, to choose their secondary sources, and to logically incorporate them into their essays. Ideally, the final essay will not entail revision. However, when a student is intently focused on content, inadvertent plagiarism may arise, which makes their revision of quotes and citations a necessary and valuable part of the learning experience.

An important component in course design is research skills development, essential for students to achieve academic excellence. The ALTE method entails the use of prescribed secondary sources, provided in the customized course pack. Prescribing these sources precludes students’ searching for and using unrelated materials, which some EAL students will mimic to give an impression of fluency. The authors have found that in some cases, students did not comprehend the information they had found, memorized, and employed in their examinations. Although their phrases may have seemed logical and coherent, in merely reiterating the information they had learned by rote, the students had failed to answer the exam essay question. Wondering why they had failed, students reported that they had been trained to use this strategy in their home countries.

The ALTE method with its customized workbook, inksheds, and mandatory revision process provides students with learning experiences that foster their writing and critical thinking skills and prepare them to write something meaningful in their examination essays. Prescribed secondary sources are carefully selected so they complement the primary sources and provide critical lenses to help deepen students’ analysis. They are also chosen to model forms in a discipline specific manner as a way of introducing students to the basic principles of referencing

source materials. As East (2016) asserts, “academic integrity and academic literacy go hand in hand” and while a teaching approach to preventing plagiarism is a best practice, “there is limited value in teaching academic literacy through generic principles, because even texts abiding by these principles can be read differently, depending on the discipline and subject” (p. 490). By using prescribed secondary sources in the ALTE, instructors can monitor their students’ progress as these novice researchers practice creating direct and indirect quotes, works cited lists, and so on. Thus, instructors can quickly determine if a student has taken a quote out of context, has misquoted information, has chosen an unsuitable quote, or has inadequately or improperly cited or even failed to cite a source. Such occasions are not evidence of a student’s intention to deceive us or a reason for reprimand; they are teaching moments that motivate us to help students develop their skills.

The ALTE method is built on the premise that students need time and practice to develop skills (Means, Toyama, Murphy, Bakia, & Jones, 2010). East (2016) asserts that acculturation “leading to skills development can only happen over time when students can explore pertinent conventions, can access models of responses to assessment tasks, and have enough opportunities for practice” (p.490). The ALTE method is based on the belief that students learn best how to choose, quote, paraphrase, and cite sources by experiential learning, that is, by working with quotation and citation forms in context-based exercises that lead up to their writing of formal assignments. The three learning tools promoted in the ALTE method work in combination to provide students with authentic learning experiences that foster their writing and critical thinking skills and increase their awareness of academic conventions.

The Problem: The Rise of Academic Misconduct

For the past decade or more, instructors working in all disciplines have worried about increased student misconduct and plagiarism. Khadilkar (2018) addresses plagiarism in the School of Medicine; Caldwell (2010) discusses academic misconduct in Business Schools; and Singh and Remenyi (2016), affiliated with the School of Computing at the University of South Africa, reveal “instances of academic fraud at universities” in general (p. 1). Moreover, instructors at all educational levels have concerns. Gilmore (2008) focuses on plagiarism in high schools; Thompson, Bagby, Sulak, Sheets, and Trepinkski (2017) discuss plagiarism committed by international students at both undergraduate and graduate levels and emphasize the importance for instructors of differentiating between inadvertent plagiarism and deliberate and conscious student misconduct.

David Callahan (2005) asserts that “problems of academic dishonesty are symptoms of larger problems in American society” (p. xv), a society in which “people judge their self-worth by their net-worth, and where our cultural icons are people like Donald Trump” (xvi). Current social attitudes “coupled with a ‘winning is everything’ attitude” can lead people to “justify anything that will be a competitive advantage” (Hamlin, Barczyk, Powell, & Frost, 2013, p. 37).

In response to students’ changing attitudes towards academic ethics, Hamlin et al. (2013) conducted a study of student misconduct management at ten American universities and reveal a lack of consensus on ways of dealing with cheating and on how to “effectively communicat[e] expected behaviours” (p. 44). Stanford has a “code of conduct ...[that] has been in effect since 1896” and recruits its students to uphold that code (p. 41). So, too, does the Southern Utah University (SUU), where the Center for Teaching and Learning Excellence encourages students to be “pro-active in dealing with cases of academic dishonesty” (p. 42). SUU also has a General Catalogue with examples of cheating, including: “Purchasing a paper or other project for which

one then seeks to receive credit;” “Failing to properly document source material;” and “‘Cutting and pasting’ source material from various Internet sites and submitting it as your own work without proper citation” (p. 42). At the ten universities Hamlin and his colleagues surveyed, they found “no uniform method for dealing with the problem within the same departments much less different universities” (p. 36). Moreover, they learned that some instructors are reluctant to charge students with misconduct for fear of retaliation in course evaluations (p. 36). In other studies, researchers found that instructors often resent the additional workload of policing students (Anson, 2008; Davis, 2011).

The rise in plagiarism is due, partly, to an evolving ethos among communities of users and providers who share open source media and, partly, to misleading models, such as Internet sources that offer information without crediting authors (Buchanan & McKay, 2018; Cvetkovic & Anderson, 2010; Roberts, 2008). Yu-Mei Wang (2008), citing a 2005 study, states that “77% of the students surveyed did not think that copying sentences from various sources on the Internet was a serious issue” (p. 744). The Internet has made plagiarism easy for students who, for various reasons, do not wish to write and learn in the process, but it has also facilitated detection (Gilmore 2008, p. 24). Velliariis and Breen (2016) list twelve sites where students can buy papers or hire ghost writers (p. 574). They also list thirty electronic plagiarism detectors (EPDs) available for purchase (p. 571). These software programs seem invaluable tools to expedite searches of plagiarized sources for gone are the days when educators could recognize an author’s work from having “read all the books and journal articles written in their particular discipline” (Goddard & Rudzki, 2005, as cited in Velliariis & Breen, p. 571). The most common EPD seems to be Turnitin (Cvetkovic & Anderson, 2010; Davis, Drinan, & Gallant, 2009; Ocholla & Ocholla, 2016). Lathrop and Foss (2005) assert, however, that “papers written ‘to order’ and purchased from online paper mills or other sources will not show up” in EPD searches (p. 187). Moreover, Velliariis and Breen argue that EPDs cannot discern “between *inept* citation and *intentional* plagiarism” (p. 571). Thus, they state, instructors must decide for themselves whether a student has intentionally or unintentionally plagiarized, especially when working with English Language Learners, for whom “patchwriting” and “mosaic writing” are part of the developmental process (p. 569). To Howard (1999), “patchwriting” is a “means of learning the language and ideas of the source” and is a “mark of writers who do not understand what they are reading” (p. 110). She asserts that “in this interpretation,” patchwriting “constitutes a positive learning experience” (p. 111). Without the insight afforded by prolonged experience of working with EAL students, some instructors see it as a form of plagiarism and a lack of integrity on the part of the student. The authors of this paper see patchwriting as an indication of a student’s formative processes. We recognize and emphasize the importance of distinguishing between conscious and inadvertent plagiarism as EAL students take reasonable steps towards fluency in English.

Current Attitudes Towards Plagiarism

Some members of the academic community attribute the rise in plagiarism to a change in the student demographic in Western universities as many international students arrive from countries where intellectual property and copyright do not exist (Howard, 2005; Lei & Hu, 2015; Li & Casanave, 2012; Pecorari, 2003). Instructors must consider their students’ cultural differences when delivering writing instruction and when responding to student writing. For example, Maria Leedham (2015) argues that there are differences between Chinese academic attitudes and practices and those in the West, such as “different attitude[s] towards plagiarism” (p. 29). Moreover, there are differences in approaches to writing. Chinese students tend to incorporate

“‘beautiful words’ into academic writing” as well as “popular Chinese proverbs [...] or a ‘moral’ tale” (McPherron, 2011 as cited in Leedham, 2015, p. 29). Leedham (2015, p. 19) quotes Lijing Shi³ (2008) who emphasizes the value of considering “the variety of [students’] national, regional, economic, class and cultural backgrounds as well as age, religion and gender”. While Shi (2006) does not elaborate on the differences in age and gender, he does offer insights into the cultural backgrounds of Chinese students and discredits the assumptions of some Western instructors about the intellectual implications of Confucianist influences. He writes that some researchers and instructors think that Chinese students “rely heavily on memorising or rote learning” while others “even assert that Chinese students do not think critically, as certain values underlying the notion of critical thinking are incompatible with their cultural beliefs” (p. 123). Shi identifies the values as Confucianism (p. 123). He argues that “many perceptions about Confucianism come from partial understanding” of foundational texts such as *The Analects* (p. 124). Shi argues that the “Confucian idea reflected in *The Analects* [...] portray[s] Chinese learners as actually valuing active and reflexive thinking, open-mindedness and a spirit of inquiry” (p.125). Shi asserts that it is “crucial for all professionals to understand Chinese learners properly in this developing market” (p. 123), one marked by “an increasing number of Chinese learners pursuing higher education in Western universities (p. 122). In a similar discussion, Leedham identifies a tendency among instructors in the West to conflate the cultural backgrounds of Chinese speaking students, whether they come from the People’s Republic of China (PRC) “Taiwan, Hong Kong, Singapore or Malaysia” (p. 19). “Making judgments [about students’ integrity] without proper orientation to cultural differences,” Thompson et al. (2017) assert, “discourages students and faculty alike and can lead to adversarial positions” (p. 150). Consideration of a student’s background must come into play when judging whether a student has plagiarized inadvertently or intentionally.

In a study of Japanese students, Greg Wheeler (2009) reflects on the different cultural values among students who recognize that cheating is unethical, but do not discern the subtle differences between copying an author’s words or paraphrasing (p. 19). In a study of Chinese students, Li and Casanave (2012) discuss the struggles EAL students have when attempting to incorporate sources, which, combined with a tendency to rely “on patchwriting,” lead to inadvertent plagiarism (p. 171). They offer an example of a student who lacked proficiency in quoting and citing source materials and used a direct quote when she should have used an indirect quote but did not know how to create the latter form. Moreover, the student referred to the author by first name, which led her instructor to perceive an omission of names in the bibliography (p. 171). The problems, Li and Casanave point out, stemmed from the student’s “lack of full proficiency in English writing and her deficient knowledge of citation, including the distinction between primary and secondary citations and between the first and last names of authors” (pp. 171-72). The student was accused of plagiarism. A knowledgeable reader might see the example as inadvertent plagiarism, but, more likely, as a reflection of skills in writing and referencing source materials that need further development.

Gilmore (2008) observes that students begin plagiarizing in high school because teachers have not taught them the proper way to use and acknowledge source material (p. 48). Thompson et al. (2017) encourage instructors to provide adequate “training on academic literacy” for international students at both undergraduate and graduate levels to ensure that they have the skills “necessary to succeed in their environment” (Song & Cadman, 2013, as cited in Thompson

3. Leedham misspells Lijing Shi’s name as Shu.

et al., 2017, p. 149). “There may be an assumption among higher education leadership,” Thompson and her colleagues state, “that all students who enter graduate programs already understand an institution’s expectations when it comes to academic honesty and plagiarism” (p. 150). This assumption is false according to the authors.

Wang and Wen (2002, as cited in Leedham, 2015, p. 25) reveal that students in the PRC “receive ‘no systematic training in writing’”. Leedham describes the “ways in which English is currently studied in the PRC at primary, secondary, and tertiary levels” (p. 24), which, typically, align with elementary school, secondary school, and university levels of education. The syllabus of the secondary level, she explains, focuses on what is “known as the Intensive Reading lesson and the nature of written tasks within the English language component of the university entrance exam or ‘gaokao’” (p. 24). Cheng (2000, as cited in Leedham, 2015) observes that “in the PRC, ‘ToEFL⁴ takers spend hundreds of hours doing simulated tests to develop test-taking strategies rather than improving their real language skills’” (p. 28). Class sizes are additional obstacles to student learning. Leedham reveals that class sizes for all subjects in the PRC have “an average of 50 students,” which means that it is “difficult” for instructors “to engage in discussions around writing, thus promoting a transmission method of teaching” (p. 25). For many EAL students, learning styles pose a significant obstacle to their success at Western universities. Velliari and Breen (2016) maintain that preparing such students “for the demands of academic study in an English environment requires a dual focus of helping them develop the language competency *and* study skills that will enable them to succeed” (p. 568, original emphasis). They offer a three-stage framework “to develop students’ writing skills and over time promote a consistency of practice so that as they progress from first-year they become more ... aware of literacy requirements and appropriate referencing conventions in their discipline” (pp. 570-71). Initiatives such as theirs reflect a recognition of student needs, especially as increasing numbers of international students arrive from countries where learning strategies include copying from models provided by experts and where academic values differ.

Lori G. Power (2009) suggests that scholarly values are not inherent in students when they first arrive at university; they are “imposed on them by authorities;” thus, students *externalize* plagiarism and see it as someone else’s problem (p. 654). Wendy Sutherland Smith (2011) observes that students are devastated by accusations of plagiarism, especially when they believe they should not be “punished because the plagiarism was inadvertent as they did not know or understand the academic writing conventions of the institution” (p. 133). Rather than offering comprehensive teaching of documentation, she asserts, universities employ “quasi-legal” language to warn students that plagiarism is “misconduct” for which “punitive action is the result” (p. 133). Fear tactics, implementing software to detect plagiarism, and prescribing penalties when it is detected are shown to be less effectual than most university administrators seem to expect (Anson, 2008; Marsden, 2001, as cited in Sutherland Smith, 2011; Power, 2009; Wood, 2004). Many instructors feel that providing first year students with adequate information about intellectual property and plagiarism is an effective preventative technique (Jian et al., 2018 p. 54). Thoroughly familiarizing students with forms of quotes and citations and explaining their usage is essential to making them cognizant of the logical and ethical reasons for recognizing and citing other scholars’ work (Jamieson, 2008).

Rather than attempting to combat plagiarism by invoking punitive measures, the authors of this paper seek to prevent it by fostering students’ internalization of the values shared by academic

4. ToEFL is the acronym for the Test of English as a Foreign Language.

communities. We do so by promoting *enculturation*, which means welcoming students to become members of the community and embrace academic values (Wang, 2008 p. 751).⁵ The ALTE method promotes enculturation by introducing students to the forms of quotes and citations, explaining their logical applications, and providing these novice learners with opportunities to practice referencing sources in low-stakes writing exercises. Evidence of enculturation is found in students' writing and speech when they demonstrate their understanding of the notion of intellectual property and their internalization of the belief that plagiarism is an infringement of the rights of ownership. Yet, the ALTE method aids students in developing an appreciation of documentation, not just as a tool for crediting scholars for their work, but as an aid in creating records of their own research and in facilitating the research of future readers when they begin to publish that research.

Proactivity and New Methodologies

The ALTE method is built on the hypothesis that students learn best how to choose, use, and document sources through experiential learning, that is, by working with quotes, citations, and bibliographical forms in authentic context-based exercises. Through practice, students extend their familiarity with the forms and uses of documentation while increasing their knowledge of course material and their skills in applying it. The goal is to help students build tacit knowledge (Perl, 2004; Polanyi, 1967), rather than forcing them to face steep learning curves during the writing of their essays since working under time constraints, they attempt, often erroneously, to decipher and mimic generic documentation examples provided on library websites and student writers' handbooks.

McDonald conceived the ALTE method in 2013 and continued to develop it with Ramine Adl between 2014 to 2015, when they undertook a small research project to test the tools and determine whether their *systematic*, contextualized and practice-based approach in writing and documentation instruction was an effective means of minimizing inadvertent plagiarism among post-secondary students. "Nonsystematic approaches," according to Wang, "tend to result in uncoordinated efforts, which have limited effects in combating plagiarism" (p. 750). In that study, Adl and McDonald explored the efficacy of three learning tools designed to foster enculturation: low-stakes exercises, PowerPoint demonstrations of referencing forms, and customized booklets (Adl, 2014; McDonald, 2014) that offer models of forms of quotes and citations and explains their usage. Preliminary results on the first iteration of the ALTE method (collected by the authors from a small data set) revealed a 68.8% decrease in the number of cases of inadvertent plagiarism. McDonald built upon that research to develop the three current learning tools - the customized course pack; a complementary workbook with exercises in grammar, quoting, and citing (McDonald, 2019); inksheds for writing practice; and a mandatory revision process. In this paper, the authors have described the latest iteration of the ALTE method as a means to foster enculturation in first year composition classes.

Conclusions

The ALTE method delivers instruction in writing, grammar, vocabulary, and documentation in an integrated, contextualized, and practice-based approach. Its development, which took several years, was *organic*. That is, McDonald created the learning tools and each of the exercises

5. Jian, Marion, and Wang (2018) discuss *acculturation* which "refers to the process of human adaptation in cross-cultural contexts" (p. 54).

associated with them in response to student needs, and gradually built the compendium that comprises the ALTE method materials. The most prolific period was when McDonald was assigned to teach a course designed to help EAL students and native English speakers achieve success in first-year composition classes. The course was designed to facilitate increases in language proficiency for EAL students and foster the development of writing skills for domestic students whose previous education failed to prepare them to meet the challenges of first year university. Students' inadequate referencing skills and lack of awareness of academic conventions often put them at risk of committing plagiarism. Thus, motivated by a desire to advocate for these ill-prepared students, McDonald created learning tools and exercises to help them. Despite positive results in the initial testing of the first three tools, and scholars' praise and interest, only a couple of instructors have adopted the method. Admittedly, the creation of the customized booklet is time consuming and labour intensive, but neither the booklet nor the low-stakes exercises need to be done all at once.

Potentially, the best candidate for adopting the method and learning tools would be the English graduate student about to assume responsibilities for delivering instruction in writing and documentation. Novice instructors need to acquire a few "tools of the trade" to preclude hours of reinventing the wheel. These are the future scholars who, no doubt, will teach the international students as universities in North America and the United Kingdom continue to recruit and welcome them in this increasingly globalized education system. One must hope, too, that the next generation of teachers in secondary and post-secondary education will increase the amount of instruction in referencing sources for English-speaking students, as well, so they will be aware of some academic conventions before entering university.

Current plagiarism management strategies set up adversarial positions between administrators and students (Thompson et al., p. 150). Disseminating the results of testing the ALTE method may well motivate university administrators to shift their focus in plagiarism management from detection to prevention. As scholars like Velliari and Breen (2016) and Li and Casanave (2012) argue, when marking students' essays, we must differentiate between intentional and inadvertent plagiarism. Indeed, we have a moral obligation to help students build the skills needed to avoid committing plagiarism. The ALTE method affords students time to practice quoting and citing as they learn to write; it provides them the opportunity to develop critical thinking skills, so they grasp the importance of crediting the authors when writing their essays; and, ultimately, helps them increase their knowledge of the academic conventions they must employ when referencing source materials.

Acknowledgments

This research has been funded by an Innovations in Teaching and Learning Research Grant, University of British Columbia Okanagan Campus.

References

- Adl, R. (2014). *Custom course materials – FREN 221*. Kelowna, Canada: University of British Columbia Okanagan Bookstore.
- Al-Mekhlafi, A. M., & Nagaratnam, R. P. (2011). Difficulties in teaching and learning grammar in an EFL context. *International Journal of Instruction*, 4(2), 69-92. Retrieved from <http://e-iji.net>

- Anson, C. M. (2008). We never wanted to be cops: Plagiarism, institutional paranoia, and shared responsibility. In R. Moore Howard & A. E. Robinson (Eds.), *Pluralizing plagiarism: Identities, contexts, pedagogies* (pp. 140-157). Portsmouth, US: Heinemann.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco, US: Jossey-Bass.
- Buchanan, G., & McKay, D. (2018). Leader of the pack: On plagiarism prevention through research group enculturation. In L. Freund (Ed.), *Proceedings of the 81st Annual Meeting of the Association for Information Science and Technology* (pp. 39-48). doi:10.1002/pr2.2018.14505501006 **Retrieved** from the Association website: <http://asist.org>
- Caldwell, C. (2010). A ten-step model for academic integrity: A positive model for business schools. *Journal of Business Ethics*, 92(1), 1-13. doi:10.1007/s10551-009-0144-7
- Callahan, D. (2005). Preface. In A. Lathrop & K. Foss (Eds.), *Guiding students from cheating and plagiarism to honesty and integrity: Strategies for change* (pp. xv-xvi). Westport, CO: Libraries Unlimited.
- Cvetkovic, V. B. & Anderson, K. E. (Eds.). (2010). *Stop plagiarism: A guide to understanding and prevention*. New York, US: Neal-Schuman.
- Davis, L. (2011). Arresting student plagiarism: Are we investigators or educators? *Business Communication Quarterly*, 74(2), 160-163. **Retrieved** from CiteSeerX: <http://citeseerx.ist.psu.edu>
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Gallant, T. B. (2009). *Cheating in school: What we know and what we can do*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- East, J. (2016). Educational responses to academic integrity. In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 481-496). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-278-098_33
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write: Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York, US: Oxford University Press.
- Fishman, T. (Ed.). (2013). *The fundamental values of academic integrity* (2nd ed.). **Retrieved** from International Center for Academic Integrity website: <http://academicintegrity.org>
- Gallant, T. B. (2017). Academic integrity as a teaching & learning issue: From theory to practice. *Theory into Practice*, 56(2), 88-94. doi:10.1080/00405841.2017.1308173
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. **Retrieved** from Leeds Beckett Repository: <http://eprints.leedsbeckett.ac.uk>
- Gilmore, B. (2008). *Plagiarism: Why it happens, how to prevent it*. Portsmouth, US: Heinemann.
- Hamlin, A., Barczyk, C., Powell, G., & Frost, J. (2013). A comparison of university efforts to contain academic dishonesty. *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*, 16(1), 35-46. **Retrieved** from <http://abacademies.org>
- Howard, R. M. (1993). A plagiarism penitence. *Journal of Teaching Writing*, 11(3), 233-45. **Retrieved** from <http://journals.iupui.edu/index.php/teachingwriting>
- Howard, R. M. (1999). *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators*. Stamford, US: Ablex.

- Howard, R. M. (2005). Contextualist stylistics: Breaking down the binaries in sentence-level pedagogy. In T. R. Johnson & T. Pace (Eds.), *Refiguring prose style: Possibilities for writing pedagogy* (pp. 42-56). Logan, US: Utah State University Press. doi:10.2307/j.ctt4cgq34.7 **Retrieved** from JSTOR: <http://jstor.org>
- Jamieson, S. (2008). One size does not fit all: Plagiarism across the curriculum. In R. M. Howard & A. E. Robinson (Eds.), *Pluralizing plagiarism: Identities, contexts, pedagogies* (pp. 77-91). Portsmouth, US: Heinemann.
- Jian, H., Marion, R., & Wang, W. (2018). Academic integrity from China to the United States: The acculturation process for Chinese graduate students in the United States. *Ethics & Behavior*, 29(1), 51-70. doi:10.1080/10508422.2018.1468760
- Khadilkar, S. S. (2018). The plague of plagiarism: Prevention and cure!!! *The Journal of Obstetrics and Gynecology of India*, 68(6), 425-431. <https://doi.org/10.1007/s13224-018-1182-9>
- Lathrop, A., & Foss, K. (Eds.). (2005). *Guiding students from cheating and plagiarism to honesty and integrity: Strategies for change*. Westport, US: Libraries Unlimited.
- Leedham, M. (2015). *Chinese students' writing in English: Implications from a corpus-driven study*. New York, US: Routledge.
- Lei, J., & Hu, G. (2015). Chinese university EFL teachers' perceptions of plagiarism. *Higher Education*, 70(3), 551-565. doi:10.1007/s10734-014-9855-5 **Manuscript retrieved** from NIE Digital Repository: <http://repository.nie.edu.sg>
- Li, Y., & Casanave, C. P. (2012). Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 165-180. doi:10.1016/j.jslw.2012.03.002
- Maddox, T. T. (2008). Plagiarism and the community college. In T. S. Roberts (Ed.), *Student plagiarism in an online world: Problems and solutions* (pp. 124-144). New York, US: IGA Global.
- McDonald, S. (2014). *Custom course materials – ENGL 112*. Kelowna, Canada: University of British Columbia Okanagan Bookstore.
- McDonald, S. (2019). *Custom course materials – ENGL 009*. Kelowna, Canada: University of British Columbia Okanagan Bookstore.
- Means, G., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Center for Technology in Learning. **Retrieved** from US Department of Education website: <http://ed.gov>
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Beyond notions of 'proper English': rethinking grammar as a resource for writing. *English Drama Media*, 2012(22), 47-52.
- Myhill, D., & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62. doi:10.1177/0265659013514070 **Manuscript retrieved** from Open Research Exeter repository: <http://ore.exeter.ac.uk>

- Ocholla, D. N., & Ocholla, L. (2016). Does open access prevent plagiarism in higher education? *African Journal of Library and Information Science*, 26(2), 187-200. **Manuscript retrieved** from D. N. Ocholla's ResearchGate profile: http://researchgate.net/profile/Dennis_Ocholla
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317-345. doi:10.1016/j.jslw.2003.08.004
- Perl, S. (2004). *Felt sense: Writing with the body*. Portsmouth, US: Heinemann.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London, UK: Routledge.
- Power, L. G. (2009). University students' perceptions of plagiarism. *The Journal of Higher Education*, 80(6), 643-662. doi:10.1080/00221546.2009.11779038
- Robert, T. S. (Ed.). (2008). *Student plagiarism in an online world: Problems and solutions*. Hershey, US : IGI Global. doi:10.4018/978-1-59904-801-7
- Sargent, M. E., & Paraskevas, C. C. (2005). *Conversations about writing: Eavesdropping, inkshedding, and joining in*. Toronto, Canada: Nelson.
- Shi, L. (2006). Successors to confucianism or a new generation? A questionnaire study on Chinese students' culture of learning English. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 122-147. doi:10.1080/07908310608668758
- Singh, S., & Remenyi, D. (2016). Plagiarism and ghostwriting: The rise in academic misconduct. *South African Journal of Science*, 112(5-6), 36-42. <https://doi.org/10.17159/sajs.2016/20150300>
- Sutherland Smith, W. (2011). Crime and punishment: An analysis of university plagiarism policies. *Semiotica*, 2011(187), 127-139. doi:10.1515/semi.2011.067 **Retrieved** from the author's ResearchGate profile: http://researchgate.net/profile/Wendy_Sutherland-Smith
- Thompson, L. W., Bagby, J. H., Sulak, T. N., Sheets, J., & Trepinkski, T. M. (2017). The cultural elements of academic honesty. *Journal of International Students*, 7(1), 136-153. <https://doi.org/10.32674/jis.v7i1.249>
- Velliari, D. M., & Breen, P. (2016). An institutional three-stage framework: Elevating academic writing and integrity standards of international pathway students. *Journal of International Students*, 6(2), 565-587. **Retrieved** from <http://ojed.org/index.php/jis>
- Wang, Y. (2008). University student online plagiarism. *International Journal on E-Learning*, 7(4), 743-757.
- Wheeler, G. (2009). Plagiarism in the Japanese universities: Truly a cultural matter? *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 17-29. doi:10.1016/j.jslw.2008.09.004
- Wood, R. E. (2004). Encouraging excellence: A departmental approach. In V. Bowman (Ed.), *The plagiarism plague: A resource guide and CD-ROM tutorial for educators and librarians* (pp. 95-103). New York, US: Neal-Schuman.