UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Article professionnel | Article | 2011

Published version | Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Mésusages informationnels et plagiat : réflexions autour de quelques effets secondaires du Web 2.0

Peraya, Daniel; Peltier, Claire

How to cite

PERAYA, Daniel, PELTIER, Claire. Mésusages informationnels et plagiat : réflexions autour de quelques effets secondaires du Web 2.0. In: Cahiers de la documentation / Bladen voor documentatie, 2011, n° 2, p. 56–65.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16557

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

MÉSUSAGES INFORMATIONNELS ET PLAGIAT
Réflexions autour de quelques effets secondaires du Web 2.0

Daniel PERAYA
Professeur, Université de Genève – Unité des TEChnologies de Formation et d'Apprentissage
Claire PELTIER
Auxiliaire de recherche et d'enseignement, Université de Genève - Unité des TEChnologies de Formation et d'Apprentissage

▪ Face au phénomène du plagiat, les universités répondent le plus souvent par la détection et la sanction systématique des cas de fraude. Les causes possibles sont attribuées à l'apparente facilité d'accès à l'information aujourd'hui ainsi qu'aux mutations sociétale (consumérisme effréné) et académique (massification et hétérogénéité du public étudiant). Après avoir replacé le Web 2.0 dans le contexte d'évolution des techniques et des technologies et présenté leur impact sur les connaissances, nous montrerons que derrière le plagiat comme dénomination générique on trouve plusieurs formes de mésusages informationnels, intentionnels ou non, et que ceux-ci peuvent être considérés comme des effets secondaires négatifs, symptomatiques d'une surabondance d'information de qualité inégale et d'un manque de repères entraînant une mauvaise transposition des pratiques courantes du Web 2.0 dans la sphère académique. Enfin, nous évoquerons succinctement notre contribution à l'émergence d'une culture informationnelle chez nos étudiants de l'Université de Genève.

▪ De universiteiten reageren meestal tegen het verschijnsel "plagiaat" door het systematisch opsporen en bestraffen van fraudegevallen. De schijnbaar eenvoudige toegang tot informatie en de maatschappelijke (het ongebreideld consumeren) en academische (de toeloop en heterogeniteit van de studenten) veranderingen zijn mogelijke oorzaken van dit verschijnsel. Na het situeren van Web 2.0 in een context van technische en technologische ontwikkeling en het aantonen van hun impact op de kennis, tonen we aan dat achter het woord "plagiaat" als algemene benaming, meerdere vormen van informatief misbruik (al dan niet opzettelijk) schuilgaan. Ze kunnen beschouwd worden als negatieve neveneffecten, symptoom van een overvloed aan informatie van ongelijke kwaliteit en een tekort aan richtpunten die leiden tot een slechte overbrenging van de praktijk van Web 2.0 in een academische omgeving. Uiteindelijk zullen we het hebben over onze bijdrage tot de opkomst van een informatiecultuur bij onze studenten van de Université de Genève.

Les universités découvrent depuis quelques années l'ampleur d'un phénomène nouveau : le plagiat ou, en tous cas, un mésusage flagrant des citations et une moindre importance accordée au référencement des sources des concepts, des notions, des extraits ou même des méthodes scientifiques déjà publiés dans des travaux universitaires. De nombreux sites Web académiques - universités et bibliothèques universitaires - consacrent à ce thème de nombreuses pages : guide d'éthique académique, définition du plagiat, exemples de pratiques à proscrire et cas avérés, documentation (enquêtes, articles de presse, littérature juridique, etc.), guides de formation aux compétences informationnelles. Le problème dépasse toutefois le cadre relativement fermé des universités : on se rappellera la démission récente du Ministre allemand de la Défense Karl-Theodor zu Guttenberg accusé de plagiat dans sa thèse de doctorat et la controverse autour du dernier ouvrage de Patrick Poivre d'Arvor, une biographie d'Ernest Hemingway.

Les diverses sources consultées - la littérature professionnelle[1], les médias grand public[2] comme les enquêtes sur la vie et les pratiques étudiantes[3] - semblent proposer les mêmes raisons pour expliquer l'accroissement de ce phénomène : l'évolution du monde académique et une forte pression à la productivité, qui pèse autant sur les étudiants que sur les enseignants, le développement du Web et les énormes facilités qu'il offre dans l'accès à l'information, son extraordinaire facilité d'accès et d'usage, enfin, plus globalement, une mutation sociétale liée aux technologies numériques comme aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Certaines des causes avancées peuvent contribuer à faire du Web un "bouc émissaire", ainsi que présenté par Serres[4] (p. 8 et 9, à la suite de Stiegler[5] dans son analyse du rapport de l'école à la culture informationnelle.

S'agissant plus particulièrement des universités, la littérature pointe l'ouverture de celles-ci à de nouveaux publics, grâce notamment à la validation des acquis de l'expérience[6,7]. Par ailleurs, on observe une modification des conditions de vie des étudiants, qui sont de plus en plus nombreux à travailler et ce à un taux d'activité plus élevé qu'auparavant. Enfin, on assiste à l'émergence d'un comportement plus consumériste[8] et, comme le relève Michelle Bergadaà dans un entretien accordé au journal *Le Monde*[9], à un *"manque de repères des étudiants, à l'obsession de productivité et au désir d'immédiateté. Il est un symptôme de la mutation de notre société : nous voulons tout, tout de suite"*.

Face à ce phénomène, plusieurs postures – en réalité complémentaires – sont possibles. La première est celle des enseignants qui, confrontés au plagiat dans les travaux d'étudiants, expriment la nécessité de pouvoir assurer une évaluation équitable mais aussi de faire respecter l'éthique académique. La réponse institutionnelle à leur besoin consiste à mettre à la disposition de la communauté enseignante des logiciels de détection et d'analyse de similarité sémantique afin de les aider à débusquer les cas de plagiat et de leur apporter un soutien dans les procédures de sanctions qui en découlent. Mais il est vrai que les pratiques, selon les universités, sont encore loin d'être homogènes même si la conscience du phénomène et de la nécessité d'y trouver une réponse adéquate est largement partagée aujourd'hui.

La deuxième, celle que nous adoptons, est celle du chercheur : elle se veut donc compréhensive plutôt que prescriptive. Dans cette perspective, il nous semble important de comprendre et d'expliciter le lien entre technologies et plagiat. Plus globalement, il faut traiter comme une question de recherche la relation entre les nouvelles technologies, plus précisément celles du Web 2.0, et les conceptions de la connaissance, des modalités de leur production ainsi que de leur diffusion dans le contexte sociétal actuel, celui de la société de l'information et de la connaissance. Une autre question importante est celle de la définition de la notion de plagiat qui, de toute évidence, ne peut s'appliquer à toutes les pratiques rencontrées dans les travaux universitaires. C'est à ces questions que nous tenterons de répondre succinctement dans cet article[10].

La troisième posture, se veut formative. Elle prend en compte le fait qu'il y a vraisemblablement chez les étudiants de nombreux cas qui relèvent plus de l'ignorance que de l'intention de tricherie avérée. Aussi, dans le cadre de nos enseignements, avons-nous mis en place un certain nombre de mesures concrètes, que nous évoquerons en fin d'article, dans l'objectif de sensibiliser nos étudiants à la culture informationnelle (*information literacy*) et, plus largement, à un ensemble de cultures : la culture informatique (*computer literacy*) et la culture des médias (*media literacy*).

La fonction de médiation des objets techniques

Selon Albero[11], la technique doit être considérée comme une dimension constitutive de l'activité humaine. L'innovation technique, quant à elle, comporte des dimensions sociale et cognitive. Enfin, l'imaginaire constitue une composante essentielle du développement des techniques[12]. En synthèse, l'appropriation des objets techniques et le développement de leurs usages demandent *"un site d'accueil"* où *"trouver des points d'ancrage dans un milieu culturel, cognitif ou social qui lui préexiste"* (Béguin, cité par Fichez[13]).

De nombreux chercheurs, issus de toutes les disciplines des sciences humaines, ont tenté d'analyser les "fonctions de médiation des objets techniques", c'est-à-dire l'articulation entre les dimensions technologique, symbolique, sémiotique, cognitive, sociale et culturelle, cristallisées dans les différents dispositifs tels qu'ils sont conçus et tels qu'ils sont mis en œuvre à travers les usages tant sociaux qu'individuels.

En mettant à l'avant-plan l'importance de l'outil et de la médiation technique dans l'activité humaine, le paléontologue Leroi-Gourhan soulignait ainsi l'une des caractéristiques propres de l'humanité. Mais l'outil n'est pas nécessairement matériel, il peut être aussi de nature symbolique et cognitive comme l'a montré Goody[14] à propos de l'écriture et de son rôle dans le développement de la raison et de la pensée logique. En psychologie, les travaux de Vygotsky[15], souvent présentés comme fondateurs, comme ceux de Bruner[16] font une place essentielle à la médiation du langage et des systèmes sémiotiques dans le développement de la pensée et des fonctions cognitives supérieures. Enfin, les développements concomitants des technologies, dont l'informatique, et des courants cognitivistes ont permis de faire évoluer le concept : de nombreux chercheurs dont Jonassen[17] ou Norman[18] considèrent les artefacts technologiques comme des outils cognitifs : *"outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle"* (p.18).

Dans le domaine des sciences de la communication, dès les années 60, Mc Luhan[19,20] développait l'hypothèse selon laquelle les médias influencent nos comportements sociaux, relationnels, culturels et symboliques. À sa suite, Lévy[21] écrit à propos de l'imprimerie qu'elle *"a rendu possible une large diffusion des livres et l'existence même des journaux, fondement de l'opinion publique. Sans elle, les démocraties européennes ne seraient pas nées"*. (p. 66). Il n'est cependant pas possible d'envisager la technologie comme étant de l'ordre de la cause et la culture comme étant de celui des effets : leurs relations sont toujours complexes. Plus récemment, on trouve cette idée parfaitement exprimée par Caron et Caronia[22] : *"Les technologies fabriquent des champs d'action potentiels,*

des programmes narratifs possibles, elles élargissent les champs de possibilité des sujets humains. Et c'est dans ce sens et seulement dans ce sens que l'on peut affirmer que les technologies fabriquent la culture". (p. 58).

Pour rendre compte de cette articulation entre les médiations technologique, sémiocognitive et relationnelle nous avions, à l'époque, proposé la dénomination de dispositif techno-sémio-pragmatique (DTSP)[23]. Aujourd'hui, ce néologisme ne semble plus utile dans la mesure où le terme de dispositif implique dans sa définition même l'articulation entre ces différentes instances[24]. Aussi les termes plus génériques de "dispositif de communication médiatisée" ou de "dispositif médiatique" nous paraissent suffisamment explicites[25].

Technologies et comportement humain

Si l'on conçoit que les technologies modifient les différents aspects du comportement humain, on doit accepter aussi que le savoir et les connaissances n'échappent pas à cette évolution : *"le savoir change de statut en même temps que les sociétés entrent dans l'âge dit postindustriel et les cultures dans l'âge dit postmoderne"*[26]. Dans cet ouvrage visionnaire, Lyotard soulignait aussi l'incidence des technologies sur les principales fonctions du savoir et des connaissances : leur recherche, leur transmission et leur circulation[27].

Nous voici bien au cœur de notre problématique : quel pourrait être l'impact des technologies actuelles, celles d'Internet, du Web et particulièrement du Web 2.0 sur les pratiques de production et de diffusion des connaissances en milieu académique, qu'il s'agisse de celles des enseignants comme des étudiants ? En quoi et comment ces mêmes technologies pourraient-elles modifier les conceptions épistémiques et des enseignants et des étudiants autant que leurs pratiques professionnelles ?

Les deux générations du Web

La première génération du Web, le World Wide Web né du projet de Tim Berners Lee correspond bien à la vision de Lyotard : le Web 1.0, bouleverse les modalités de stockage, d'accès à l'information autant que celles de sa circulation puisqu'il permet de partager "mondialement" l'information. Le premier Web favorise une communication ainsi qu'une diffusion centralisées et hiérarchiques ("one to many") à la manière des médias de masse classiques. Très vite, le Web est considéré comme la plus grande bibliothèque du monde : selon l'enquête menée par l'Université de Lyon, pour 90 % des étudiants le Web constitue la première source d'informations dans le cadre de leurs travaux universitaires[28].

Pourtant, les chiffres d'estimation du nombre de pages disponibles sur le Web éclairent les difficultés que rencontrent tous les utilisateurs d'Internet, néophytes ou initiés, étudiants ou enseignants : la surcharge d'informations, appelée aujourd'hui "infobésité", conduit de facto au stockage d'informations inutiles et aboutit souvent à des quêtes thématiques aléatoires, de liens en liens, qui ne débouchent souvent sur la récolte d'aucun document pertinent, etc. À ce phénomène quantitatif de surinformation s'ajoute celui, bien connu des professionnels de l'information, du recueil d'une information de nature et de qualité très différentes. Il faut être déjà un utilisateur expérimenté pour retrouver sur une page Web les informations statutaires (type de publication et/ou collection, appartenance institutionnelle de l'auteur, date de publication. etc.) qui, habituellement rassemblées sur le paratexte ou/et le péritexte des ouvrages imprimés, font désormais souvent défaut[29]. L'étudiant pourrait enfin facilement adopter une *"attitude consumériste liée à l'impression que la connaissance lui est fournie "prête à l'emploi" à travers des mémoires et des thèses portant sur des sujets similaires aux siens et disponibles dans leur intégralité sur le Web. "Ce rapport des fournisseurs et des usagers de la connaissance avec celle-ci tend et tendra à revêtir la forme que les producteurs et les consommateurs de marchandises ont avec ces dernières. (Lyotard, 1979, p.14[30])""*[31].

Le Web 2.0 – une tentative de définition en a été proposée en 2005 par O'Reilly - constitue un changement de paradigme, une évolution qualitative du Web dans la mesure où elle transforme le Web en une véritable plateforme fournissant des applications aux utilisateurs. Il s'agit partiellement de nouvelles technologies, de nouvelles applications et de nouvelles interfaces plus transparentes et conviviales, mais aussi de nouveaux usages "centrés utilisateurs" qui favorisent la personnalisation des environnements, la collaboration, la participation active, l'échange, la mutualisation, la créativité, l'intelligence collective et le "crowdsourcing", enfin les réseaux sociaux. Le Web 2.0 constituerait avant toute chose une philosophie, une culture et un ensemble de comportements communicationnels – au sens où nous l'avons défini ci-dessus, soit cognitifs et relationnels -, *"an attitude not a technology"* (O'Reilly[32]) associés à de nouveaux services numériques dans une relation d'étroite interdépendance.

Contrairement au Web 1.0 destiné à "servir" de l'information, le Web 2.0 se définit comme un environnement participatif de lecture mais aussi de production ("read-and-write"), au sein duquel chaque utilisateur, en principe tout au moins[33], peut ou pourrait devenir un usager, un producteur actif de contenus. Cette double posture semble en effet favorisée par les affordances caractéristiques des environnements Web 2.0, appelé aussi Web social, qui suggèrent et encouragent l'interactivité, l'interconnexion, la création de contenus par des procédures de "remixing" et de "reuse", de recomposition et de réutilisation de fragments d'informations ou de contenus[34]. "Fragmentation et agrégation vont en effet de pair"[35] ; de nombreux usages basés sur des applications particulières relèvent de cette philosophie.

On comprend mieux dès lors l'assimilation du Web à un "pharmakon", à la fois remède et poison, comme le suggère Stiegler et, à sa suite, Serres[36]. Le Web, dans sa relation au monde scolaire et, ajouterions-nous, académique se définit en effet par une double nature. D'une part, il constitue une source d'informations incontournable et il offre un accès facile et rapide à celles-ci, enfin il assure une base technique à la créativité, à l'expression individuelle et collaborative, à cette intelligence collective "partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences"[37]. Mais d'autre part, il n'offre pas que des avantages. En effet, il rend possible un mode de production et de diffusion des connaissances ancré dans une pratique de la citation et de la recomposition, il induit un éclatement des espaces spécialisés de production d'informations et de connaissances habituellement réservés à la production de savoirs au profit de nouveaux espaces sociaux de communication, d'échange et de mutualisation. Quant aux résultats des recherches d'informations, les moteurs de recherches tels que *Google* entretiennent une indistinction statutaire entre les ressources proposées et, de ce fait, favorisent la confusion entre information et connaissance. Enfin, souligne Serres, les pratiques de webométrie (analyse de trafic, statistiques de consultation et de lecture, mesure d'audience dans la blogosphère, degré de popularité dans les réseaux sociaux, etc.) pourraient engendrer "une tyrannie de la majorité et de l'audience, le remplacement des médiateurs et des experts par l'opinion, les risques d'un conformisme généralisé"[38]. Le Web 2.0 se trouverait menacé des mêmes travers que ceux qui ont fait évoluer la télévision vers le modèle que l'on connaît aujourd'hui sur la majorité des chaînes commerciales pour lesquelles la mesure de l'audience constitue le critère de qualité.

Formes de savoir et mondes sociaux

Les caractéristiques du Web 2.0, telles que nos venons de les évoquer brièvement ne sont pas sans rappeler celles du savoir narratif analysées par Lyotard dans son ouvrage déjà cité. L'auteur considère que le savoir est un discours, et donc qu'il est le produit d'un processus de production discursive. À ce titre, les énoncés de savoir, comme tout autre énoncé, peuvent faire l'objet d'une analyse pragmatique qui chercherait à élucider les rapports et les enjeux entre les énonciateurs, les destinataires et le référent. C'est sur la base de cette approche qu'il va comparer les savoirs scientifique et narratif. Nous rappellerons brièvement les caractéristiques de l'un et de l'autre, essentielles à notre propos.

Si le discours du savoir scientifique est constitué d'énoncés dénotatifs qui doivent pouvoir être déclarés vrais ou faux, ils doivent encore *"être accessibles dans des conditions d'observation explicites"*, d'une part, et l'on doit pouvoir décider de l'appartenance de chacun d'eux *"au langage considéré comme pertinent par les experts"*, d'autre part[39]. Autrement dit, le premier critère d'acceptabilité des énoncés scientifiques réside dans leur valeur de vérité. Le scientifique est donc censé dire vrai à propos des objets, des phénomènes, du "référent", de l'objet dont il traite. Deuxièmement, le savoir scientifique, dans les formes que connaissent nos sociétés modernes, est devenu l'apanage des spécialistes, de professionnels, de "partenaires qualifiés" regroupés au sein d'institutions dont les universités constituent un exemple par excellence. Enfin, le savoir scientifique se veut objectif et objectivant et ne tolère aucune implication (éthique, morale, comportementale) du chercheur par rapport à la réalité décrite et ce même dans les sciences sociales.

La pragmatique du savoir narratif est toute différente. La nature vériconditionnelle du savoir et ses modes de validation ne sont plus de mise dans ce contexte. Quel que soit le contenu des propositions énoncées, celui-ci n'est jamais argumenté en terme de preuve, au sens où nous l'avons défini pour le savoir scientifique : *"un énoncé de science ne tire aucune validité de ce qu'il est rapporté"* alors qu'un énoncé relevant du savoir narratif trouve sa validation – sa valeur de vérité – dans le fait d'être rapporté, répété et réaffirmé au sein d'une communauté sociale qui en constitue l'espace de légitimation. Toute personne qui se trouve destinataire de ces énoncés peut devenir à tout moment leur (re)producteur[40]. Cette posture particulière permet d'expliquer le processus de circulation et de répétition des

contenus au sein d'un réseau ou d'une communauté, la répétition en assurant leur validation au sein de ceux-ci. On doit admettre qu'il existe d'autres types de savoir pour lesquels le consensus d'un corps social en fonderait la valeur de vérité. Il n'y a donc aucune institution légitime pour assumer, pour produire de tels savoirs qui se créent dans et par le lien social. On observe alors une inversion du rapport entre vérité et consensus et l'on doit admettre qu'il existe d'autres types de savoir pour lesquels le consensus d'un corps social en fonderait la valeur de vérité.

Pour poursuivre la comparaison, Lyotard s'attache à montrer que l'extériorité par rapport au référent n'existe pas dans le cadre des savoirs narratifs : l'énonciateur doit être partiellement en tous cas l'objet – et donc le référent – de son propre discours. Le savoir narratif apparaît comme une "forme incarnée" au sein de laquelle le sujet et ses diverses compétences se cristallisent.

On aura compris l'intérêt de cette analyse pour notre propos. Les pratiques de production, de diffusion et de circulation des contenus qui se développent dans les espaces Web, principalement dans leur version 2.0, relèvent plus des savoirs narratifs que des savoirs scientifiques dans la mesure où elles respectent les règles discursives des savoirs du premier type.

Ce qui fait l'originalité mais aussi la difficulté de la situation actuelle est que les mêmes dispositifs de communication médiatisée constituent les bases techniques communes aux pratiques du monde scientifique et à celles du monde social "ordinaire". Or chaque sujet appartient à des sphères différentes et évolue dans des instances sociales de coopération différentes : ses comportements, les usages des technologies et les conceptions qu'il développe varient donc nécessairement et peuvent être fort différents selon les sphères considérées. Mais on peut faire l'hypothèse que ces dispositifs médiatiques, dans la mesure où ils sont généralisés et donc communs aux différents mondes, constituent alors des ponts entre des mondes sociaux jadis complètement étanches, brouillant du même coup les règles discursives et pragmatiques, les comportements et les valeurs. Les étudiants importeraient donc, grâce à ces technologies, dans le monde académique des pratiques et des valeurs correspondant à l'usage de celles-ci dans leurs sphères privées et personnelles (famille, loisirs, etc.) ou sociales (réseaux professionnels) mais qui n'ont pas cours dans le monde académique, lequel semble assez prompt à considérer tout écart dérogeant au canon comme étant une pratique déviante à éradiquer.

Derrière le plagiat, des mésusages informationnels

Le plagiat constitue une réalité dont il ne s'agit ni de minimiser la gravité ni la récurrence au sein des institutions d'enseignement supérieur. Il nous importe toutefois de nuancer l'idée selon laquelle tout plagiat serait forcément intentionnel. Le plagiat volontaire ne constitue, selon nous, que l'une des facettes des mésusages informationnels. "Mésuser", dit *Le Petit Robert*[41], c'est *"faire mauvais usage d'une chose par méconnaissance mais aussi par abus"*. Partant de cette définition, nous pouvons donc distinguer deux facettes différentes du plagiat : le plagiat par méconnaissance, non intentionnel, et le plagiat par abus, intentionnel. Nous y ajoutons une troisième facette, celle du plagiat par négligence ; dans ce cas, le plagiaire est conscient de ne pas agir selon les règles mais ne peut identifier quelles seraient les "bonnes pratiques" pour s'y conformer et, surtout, ne se préoccupe pas de remédier à cette lacune. Nous pourrions donc considérer d'une part le plagiat comme une forme intentionnellement frauduleuse et d'autre part les mésusages informationnels, qui seraient plutôt de l'ordre du non intentionnel ou de la négligence.

Deux éléments nous semblent jouer un rôle non négligeable dans l'accroissement des mésusages informationnels : tout d'abord des différences profondes caractérisant la culture du Web 2.0 et celle de la sphère académique et scientifique. Ensuite, l'apparente facilité de la recherche d'information sur le Web (*"Google is your friend"*) générant une illusion de compétences chez bon nombre d'étudiants.

Deux paradigmes culturels différents

La culture du Web 2.0 est caractérisée selon Rebillard[42] par *"la primauté de l'horizontalité des échanges sur la verticalité des hiérarchies"*. Dans ce contexte, l'autorité de l'auteur n'est plus considérée comme étant l'un des critères de qualité et de fiabilité nécessaire à la validation d'une source d'information. La popularité d'une ressource, d'un propos, d'une information, constitue désormais un critère suffisant aux yeux des internautes[43]. De plus, le Web 2.0 encourage tout un chacun à enrichir le travail d'autrui dans une approche participative et anonyme (comme cela est le cas avec *Wikipédia*). Ces caractéristiques que nous mettons en avant, en complément de celles déjà évoquées plus haut, sont probablement à l'origine d'un certain nombre de cas de mésusages informationnels par méconnaissance ou par négligence que l'on observe aujourd'hui chez les étudiants.

Digitaux natifs : une illusion de compétences informationnelles

Les étudiants primo-arrivants ont, avec le Web et les technologies mobiles, une familiarité incontestable. Toutefois, les usages qu'ils développent sont peu diversifiés et souvent superficiels. De nombreuses études sur la question[44] montrent que les usages des 15-25 ans sont, en effet, circonscrits à un nombre restreint de technologies[45] : messageries instantanées (*Facebook* ou *MSN*),, téléchargement de musique, échange de fichiers multimédia, etc. et qu'il s'agit plus d'une familiarité instrumentale que d'une réelle appropriation intellectuelle[46].

Plusieurs travaux (notamment Gallezot, Roland et Araszkiewiez[47]) remettent en cause le modèle de la fracture numérique générationnelle selon laquelle les jeunes générations (les fameux "digitaux natifs" popularisés par Prensky dès 2001) seraient naturellement nanties des compétences nécessaires pour répondre aux nouvelles exigences de la société de l'information et de la connaissance. Or nous constatons, à l'instar des professionnels de l'information, un manque criant de repères vis-à-vis des règles et des pratiques académiques, notamment en termes de recherche et d'identification des sources d'information scientifique.

Ces lacunes apparaissent particulièrement dans les études mesurant les compétences informationnelles des étudiants. Citons, par exemple, une enquête menée par Thirion et Pochet[48]. Celle-ci a mis en évidence les points faibles des étudiants primo-arrivants à l'université. Ces faiblesses portent principalement sur la distinction des différents types de documents, l'utilisation massive de moteurs de recherche généralistes à l'exclusion de tous autres outils de recherche, ainsi que sur la méconnaissance des bases de données bibliographiques en tant que source d'information spécialisée[49].

Nous faisons, pour notre part, des constats similaires auprès de nos étudiants de Bac 1 à l'Université de Genève, dans le cadre du cours d'introduction à l'usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication (appelé "Us@TICE 74111")[50]. L'usage de ces primo-arrivants se restreint le plus souvent à quelques technologies isolées. Quant à leurs compétences informationnelles, elles sont effectivement peu développées. Les nombreuses questions posées à ce sujet dans l'un des forums de discussion que nous mettons à leur disposition dans l'environnement de cours[51] témoignent d'un réel souci de bien faire mais également d'une grande confusion dans la façon d'identifier la nature d'un document, de référencer les documents adéquats, de distinguer un article scientifique d'un article de blog ou de presse, de citer les sources utilisées, de reprendre les idées d'autrui dans les règles, etc. Pour illustrer cette confusion, nous prendrons pour exemple cet échange écrit, dans le forum de discussion du cours, avec un étudiant qui se questionnait tout d'abord sur la nécessité de citer ses sources à la fois dans le corps de son travail et à la fin dans une bibliographie récapitulative : *"Toutes nos sources sont mises dans la bibliographie".* Voici sa réponse après que nous lui ayons expliqué la nécessité de citer chaque emprunt direct ou indirect : *"Je n'avais jamais eu la coutume de faire ainsi, de citer à chaque phrase d'où venait ma source, étant donné que je me forçais de toujours changer mes phrases pour qu'elles ne soient pas identiques aux sources".* Nous voici donc indubitablement face à un cas de mésusage par méconnaissance[52].

On pourrait penser que l'inexpérience de ces étudiants et leur méconnaissance des codes et des règles régissant le travail académique et scientifique explique en partie ces lacunes. Or, une enquête menée en France auprès de doctorants[53] a mis en évidence des résultats relativement proches de ceux obtenus pour les étudiants primo-arrivants. Si les moteurs de recherche généralistes constituent également la source d'information première pour les candidats au doctorat (85 % des répondants utilisent *Google*), l'usage de *Google Scholar* (37 % des répondants) marque la différence avec les étudiants d'autres cycles d'études. L'enquête met également en lumière leur méconnaissance des outils de recherche d'information avancés (métamoteurs, outils de recherche thématiques ou disciplinaires, etc.), outils de veille. Enfin, cette enquête permet de constater chez ces doctorants une méconnaissance des nouveaux circuits de production et de diffusion de l'information scientifique comme l'"open access" par exemple.

Développer les compétences informationnelles des étudiants, une nécessité

Face à cette perte de repères généralisée et à ses effets secondaires négatifs (le plagiat par méconnaissance et par négligence notamment), il nous importe de proposer des balises à nos étudiants afin qu'ils acquièrent les compétences informationnelles minimales leur permettant de répondre aux exigences du premier cycle d'études à l'université. Pour ce faire, nous leur prodiguons des conseils de base destinés à les aider à mener une recherche documentaire efficace et ciblée, à leur permettre d'identifier la

nature des sources récoltées et à référencer celles-ci selon les normes requises. Tout au long de l'année, mais plus particulièrement en période de travaux, nous assurons un suivi en ligne afin de répondre à leurs questions spécifiques, relatives à la recherche, à l'identification et au référencement des sources d'information. En cela, nous espérons contribuer à la construction d'une culture informationnelle ("information literacy") nécessaire à leur réussite[54].

Les objectifs pédagogiques du cours Us@TICE 74111, déjà évoqué plus haut, sont toutefois plus larges et s'inscrivent dans l'idée du développement d'une forme de culture multidimensionnelle et transversale, la "transliteracy", évoquée notamment par Le Deuff[55].

Ces objectifs visent l'acquisition :

- de connaissances de base relatives aux médias ("media literacy") et aux environnements technopédagogiques ;
- de compétences instrumentales et techniques ("computer literacy") par l'immersion dans un environnement numérique relativement complexe, demandant l'appropriation de nouveaux usages et de savoir-faire techniques pour produire des travaux dans un wiki, communiquer via des forums thématiques, etc. ;
- de compétences relationnelles (par le biais de travaux collaboratifs de groupe) ;
- de compétences et métaréflexives (tenue régulière d'un journal de bord et rédaction de deux rapports réflexifs à l'issue de chaque semestre).

Si ces derniers objectifs n'entrent pas directement en lien avec la problématique qui nous occupe dans le cadre de cet article, nous pensons toutefois qu'il est intéressant de les mentionner car ils contribuent, à l'instar des buts visés par les compétences informationnelles, au développement de l'autonomie intellectuelle et à l'appropriation du "métier d'étudiant".

Notre exemple constitue, nous l'espérons, l'une des réponses possibles à la problématique des mésusages informationnels. Il montre bien, quoi qu'il en soit, que la question du plagiat à l'université est complexe à traiter et appelle sans doute des réponses plus nuancées que la seule sanction[56]. La multiplicité et l'accroissement exponentiel des sources d'information, ainsi que l'évolution rapide des technologies et des valeurs qui s'y rapportent, expliquent aisément la perte de repères et la multiplication des cas de plagiat par méconnaissance ou par négligence. Proposer aux étudiants des balises afin de les aider à s'orienter *"dans cet univers en expansion"*[57] constitue l'un des défis de l'enseignement supérieur auquel enseignants et professionnels de l'information sont confrontés aujourd'hui.

Daniel Peraya
Claire Peltier
Université de Genève –
Unité de TEChnologies de Formation et d'Apprentissage
40 Bd du Pont d'Arve
1211 Genève
Suisse
daniel.peraya@unige.ch
claire.peltier@unige.ch

Avril 2011

Notes

1 Par exemple, le site *Internet : Fraude et déontologie selon les acteurs universitaires* (<http://responsable.unige.ch>, consulté le 30 avril 2011) initié et maintenu par Michelle Bergadaà, Professeure à l'Université de Genève.

2 Notamment les émissions radiophoniques de la Radio Suisse romande, des dossiers et des articles de la presse écrite (notamment Contre-enquête, *Le Monde* du 11 novembre 2010). Ces divers documents sont disponibles sur le site <http://responsable.unige.ch>

3 On citera par exemple l'enquête menée par Six Degrés et Sphinx Développement (2007). *Enquête sur les usages d'Internet à l'Université de Lyon : de la documentation…au plagiat*, ainsi que les enquêtes régulières de l'observatoire genevois de la vie étudiante (OVE) dont les études sont disponibles à l'adresse <http://www.unige.ch/rectorat/observatoire/publications-etudes.html> (consulté le 30 avril 2011).

4 Serres, Alexandre. *L'école au défi de la culture informationnelle* [en ligne], 2009 (consulté le 01.06.2011), <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00274638/fr/>

5 Stiegler, Bernard. *Prendre soin : de la jeunesse et des générations*. Vol. 1. Flammarion, 2008.

6 Il s'agit, pour un apprenant, de pouvoir faire reconnaître son expérience professionnelle en vue de l'obtention d'une certification.

7 Lenoir, Hugues. La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. *Connexions*, février 2002, n° 78, pp. 91-108.

8 Bergadaà, Michelle ; Dell'Ambrogio, Piera ; Falquet, Gilles ; McAdam, Daisy ; Peraya, Daniel ; Scariati, Renato. *La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants : rapport 2008* [en ligne]. Commission Éthique Plagiat, Université de Genève, 2008 (consulté le 30 avril 2011). <http://responsable.unige.ch/rapportunige/>

9 Jacqué, Philippe. Pourquoi le plagiat gangrène-t-il l'université ? *Le Monde*, 11 novembre 2010.

10 Une partie de ce texte s'inspire largement de notre contribution : Peraya, D. (2008). Technologies, mutations des connaissances et de l'apprentissage : impact sur les métiers d'enseignant et d'étudiant. In M. Bergadaà, P. Dell'Ambrogio, G. Falquet, D. McAdam, D. Peraya et R. Scariati (2008). *La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants*. (p. 19-31), Rapport 2008. Genève : Commission Éthique-Plagiat, Université de Genève.

11 Albero, Brigitte. Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques. In Gilles Leclercq ; Renata Varga. *Dispositifs de formation et environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatique.* Hermès/Lavoisier, 2010, p. 37-70.

12 Flichy, Patrice. *L'innovation technique : récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation.* La Découverte, 1995.

13 Fichez, Elisabeth. Les logiques de production à l'œuvre dans l'espace éducatif. In Gilles Leclercq ; Renata Varga. *Dispositifs de formation et environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatique.* Hermès/Lavoisier, 2010, p. 71-90.

14 Goody, Jack. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage.* Éditions de Minuit, 1979.

15 Vygotsky, L. *Pensée et langage*. La Dispute, 1997. (Édition originale 1934, Moscou).

16 Bruner, Jerome. *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press, 1996.

17 Jonassen, David H. What are cognitive tools? In Kommers, Jonassen et Mayes, (eds.) *Cognitive Tools for Learning*. Nato ASI Series, 1992, Vol. 81, p. 1-6.

18 Norman, Donald A. Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 1993, n°4, 15-34. Traduction française partielle par F. Cara de "Cognitive artifacts", in J. M. Carroll (Ed.). *Designing Interaction*. Cambridge University Press, 1991, p. 17-38.

19 Mac Luhan, Marshall. *The Gutemberg Galaxy.* University of Toronto Press, 1962. Traduction française : *La galaxie Gutenberg face à l'ère électronique*. Mame, 1967.

20 Mac Luhan, Marshall. *Understanding Media.* McGraw Hill, 1964. Traduction française *Pour comprendre les média*. Mame/Seuil, 1968.

21 Lévy, P. *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberespace.* La Découverte**,** 1994.

22 Caron, André H. ; Caronia, Letizia. *Culture mobile : les nouvelles pratiques de communication*. Presses universitaires de Montréal, 2005.

23 Peraya, Daniel. Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales, Mémoire et savoir à l'ère informatique*, 1998, vol. XXXVI, n°111, p. 171-188.

24 Peraya, Daniel. Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In G. Jacquinot et L. Monnoyer (éd.), *Hermès. Le Dispositif. Entre Usage et concept*. CNRS Éditions, 1999, numéro spécial, n° 25, p. 153-168.

25 Dans le champ des sciences de la communication, l'usage du terme « nouveaux médias » se maintient pour désigner les technologies de l'information et de la communication. Par contre, dans le domaine anglophone, on trouve le plus souvent le terme "média" pour désigner indifféremment tous les dispositifs qu'ils soient anciens ou nouveaux, analogique ou numériques.

[26] Lyotard, Jean-François. *La condition post-moderne*. Éditions de Minuit, 1979, p.11.

[27] Ibid., p.12.

[28] Université de Lyon, Six Degrés et Sphinx Développement. *Enquête sur les usages d'Internet à l'Université de Lyon : de la documentation...au plagiat* [en ligne], 2007 (consulté le 25 avril 2011). <http://www.compilatio.net/files/sixdegres-univ-lyon_enquete-plagiat_sept07.pdf>

[29] Belisle, Claire (éd.). *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Presses de l'ENSSIB, 2005.

[30] Lyotard, op. cit. p.14.

[31] Peraya, Daniel. Savoirs narratif et scientifique, digitaux natifs et migrants : un cadre d'analyse des rapports entre conception épistémique, comportements communicationnels et évolution des dispositifs numériques de travail. In F. Paquienseguy (éd.). *Les compétences à l'œuvre dans l'e-learning. Apprendre en communiquant*. L'Harmattan, (à paraître).

[32] O'Reilly, Tim. *What Is Web 2.0.: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* [en ligne], septembre 2005 (consulté le 29 avril 2011) <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

[33] La faiblesse du Web 2.0 serait le faible taux de participation des internautes à la production de contenus (Red Grove, 2008. Voir <http://www.scribd.com/doc/2422208/web-2-0-dans-le-elearning-et-le-partage-des-connaissances>).

[34] Greenhow, Christine, Robelia, Beth, Hughes, Joan E. Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age. Web 2.0 and Classroom Research : What Path Should We Take Now ? *American Educational Research Association*, 2009, n° 38, p. 246-259.

[35] Peraya, Daniel (à paraître), op. cit.

[36] Serres, Alexandre, op. cit. p.9.

[37] Levy P., op. cit. p.29.

[38] Serres, Alexandre, op cit. p.9.

[39] Lyotard, Jean-François, op. cit. p.36.

[40] Le préfixe "re" marquant la répétition est un ajout de notre part qui nous semble fondé à éclairer la problématique du plagiat et son contexte.

[41] Édition 2011.

[42] Rebillard, Franck. *Le web 2.0 en perspective : une analyse socio-économique de l'internet*. L'Harmattan, 2007.

[43] Le Deuff, Olivier. *Autorité et pertinence vs popularité et influence : réseaux sociaux sur Internet et mutations institutionnelles* [en ligne], 2006 (consulté le 25 avril 2011). <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00122603_v1/>

[44] Dont Lardellier, 2006, cité par Serres, 2008, p. 11.

[45] Sous une apparente homogénéité, les usages des adolescents dépendent toutefois de critères liés à l'environnement socioculturel ; voir à ce sujet le chapitre rédigée par Fluckiger dans l'ouvrage de Granjon, Lelong et Metzger (*Inégalités numériques : clivages sociaux et mode d'appropriation des TIC*. Paris : Lavoisier, 2009).

[46] Jacquinot-Delaunay, Geneviève. On ne naît pas internaute, on le devient... In Stenger, Thomas, Coutant, Alexandre (coord.). *Hermès 59 : Ces réseaux numériques dits sociaux*. CNRS Éditions, 2011. ISBN 978-2-271-07165-1.

[47] Gallezot, Gabriel ; Roland, Michel ; Araszkiewiez, Jacques. La recherche floue. In Broudoux, E. et Chartron, G. (dir.) *Traitement et pratiques documentaires : vers un changement de paradigme ? Actes de la deuxième Conférence Document numérique et société, Paris, CNAM, 17-18 novembre 2008* [en ligne]. ADBS, 2008 (consulté le 23 avril 2011), p. 411-430. <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/08/35/HTML/>

[48] Thirion, Paul ; Pochet, Bernard. Quelles compétences documentaires et informationnelles à l'entrée dans l'enseignement supérieur ? Résultats d'une enquête *Edu*DOC-CIUF en Communauté française de Belgique. *Cahiers de la documentation* [en ligne], décembre 2008 (consulté le 25 avril 2011), vol. 62, n° 4, p. 4-37. <http://www.abd-bvd.net/cah/2008-4_Thirion-Pochet.pdf>

[49] L'obtention d'un mauvais score à une question, corrélé à un indice d'incertitude particulièrement bas (comme cela est pour la question relative à la connaissance des bases de données bibliographiques) laissent entrevoir l'existence d'un sentiment d'illusion de connaissances (et, ajouterons-nous, de compétences) chez les répondants de l'étude (Thirion et Pochet, op. cit., p. 8).

[50] Ce cours à option est destiné aux étudiants de première année de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Descriptif disponible à l'adresse : <http://wadme.unige.ch:3149/pls/opprg/w_det_cours.debut?p_code_cours=74111&p_plan_is=0&p_langue=1&p_frame=N&p_mode=PGC&p_annee=2010&p_suffixe=&p_grtri=> (consulté le 30 avril 2011).

[51] La plateforme d'enseignement et d'apprentissage à distance *Moodle*.

[52] Lequel serait probablement considéré comme plagiat par l'institution et sanctionné comme tel.

[53] Henriet, Ottilia ; Malingre, Marie-Laure ; Serres, Alexandre. *Enquête sur les besoins de formation des doctorants à la formation scientifique dans les écoles doctorales de Bretagne* [en ligne], 2008 (consulté le 25 avril 2011) <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1793>

[54] Voir notamment les travaux de Coulon (1999), relatifs à l'affiliation intellectuelle des étudiants et au lien entre le suivi d'un module de formation à la recherche documentaire et la réussite aux études.

[55] Le Deuff, Olivier. *La culture de l'information en reformation* [en ligne]. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication. Université Rennes 2, septembre 2009 (consulté le 23 avril 2011) <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00421928/en/>

[56] Les réponses actuelles des institutions vont plutôt dans le sens d'une détection systématique du plagiat par voie logicielle et l'application de sanctions administratives.

[57] Boisvert, Danielle. Participer au développement des compétences informationnelles : source de pouvoir et d'échange. In Boisvert, D. (dir.). *Le développement de l'intelligence informationnelle : les acteurs, les défis et la quête de sens*. ASTED, 2010, p. 57-79.