

Habitudes de recherche d'information :

Perceptions des étudiants et des enseignants
du
Cégep Heritage College

Mary Frankoff

Cégep Heritage College

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

Dépôt légal Bibliothèque nationale du Québec, 2013

Dépôt légal Bibliothèque nationale du Canada, 2013

ISBN 978-1-895552-51-5

Code du projet : PA2010-008

Titre original : Information seeking behaviour: Students' and teachers' perceptions at
Cegep Heritage College

Titre français : Habitudes de recherche d'information : Perceptions des étudiants et des
enseignants au Cégep Heritage College

Chercheuse : Mary Frankoff (Cégep Heritage College)

Consultante: Martine Peters (Consultante de recherche, Professeure à l'Université du
Québec en Outaouais)

Établissement : Cégep Heritage College
325 boulevard Cité des Jeunes
Gatineau (Québec)
J8Y 6T3

Date de début : Août 2010

Cette recherche est la suite d'un projet pilote effectué en 2009-2010 dans le cadre d'un congé pour activités professionnelles octroyé par le Cégep Heritage College. Notre étude porte sur la possession et l'utilisation des outils liés aux technologies de l'information et de la communication (TIC) par les étudiants dans le cadre de leurs loisirs et de leurs études. Les données de cette étude nous ont conduites à examiner de près la manière dont les étudiants utilisent les TIC pour chercher de l'information afin de rédiger leurs travaux. Ces données nous ont aussi amenées à évaluer ce que les enseignants pensent de l'utilisation des TIC par les étudiants pour leurs travaux scolaires.

Date de fin : 30 juin 2012

Le titre provisoire utilisé à l'interne pour désigner ce projet est « Activités de rédaction et de recherche d'information à l'aide des technologies » (ARRIAT).

Remerciements

Nous aimerions remercier le Cégep Heritage College d'avoir accordé un congé à Mary Frankoff pour activités professionnelles afin de procéder à une revue de littérature, de constituer des groupes de discussion et d'effectuer une étude quantitative des habitudes des étudiants du collège en ce qui a trait aux technologies en 2009-2010. Ces données ont été présentées lors de trois colloques avec comité de sélection à l'hiver 2010.

Nous aimerions aussi remercier le Comité d'éthique et de déontologie de l'Université du Québec en Outaouais d'avoir émis un certificat d'éthique pour cette recherche.

De plus, nous souhaitons remercier le Cégep Heritage College d'avoir accordé un congé à Mary Frankoff pour activités professionnelles à l'automne 2012 afin de procéder à l'analyse de données collectées en 2011-2012 et de rédiger la version finale du rapport destiné au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Enfin, ce projet ne pourrait pas avoir vu le jour sans l'aide du PAREA.

Contenu

Abstract.....	7
Résumé.....	8
Introduction.....	9
Revue de littérature.....	10
Objectifs de la recherche.....	23
Objectifs spécifiques.....	23
Méthodologie et instruments.....	25
Instruments.....	25
Participants étudiants.....	25
Participants enseignants.....	26
Collecte de données.....	26
Analyse de données.....	27
Résultats.....	28
Les étudiants.....	28
Possession et utilisation des outils liés aux TIC chez les étudiants.....	28
Attitude des étudiants envers les TIC.....	29
Utilisation des TIC par les étudiants à des fins scolaires.....	30
Compétences des étudiants en recherche documentaire en ligne et autres sources d'information.....	32
Utilisation des documents imprimés par les étudiants.....	34
Comment les étudiants s'y prennent-ils?.....	35
Les enseignants.....	39
Les enseignants et les TIC.....	39
Les enseignants qui aident.....	41
Les critères de performance selon les enseignants.....	43
Programme d'études.....	44
Information sur le plagiat et les méthodes de détection.....	45
Discussion.....	46
Utilisation et possession des outils liés aux TIC chez les étudiants.....	46
Attitude des étudiants envers les TIC.....	47
Difficultés des étudiants en ce qui a trait l'utilisation des technologies.....	48
Capacités de recherche en ligne chez les étudiants.....	49
Stratégies de recherche des étudiants.....	49
Utilisation des documents imprimés.....	50
Discussion sur les résultats des enseignants.....	52
Limites du projet de recherche.....	54
Conclusion.....	54
Bibliographie.....	56
Publications/Communications.....	65
Aperçu du projet.....	68
Annexe 1 Formulaire de consentement pour les étudiants.....	71
Annexe 2 Formulaire de consentement pour les enseignants.....	73
Annexe 3 Questionnaire démographique pour les étudiants.....	75
Annexe 4 Questionnaire démographique pour les enseignants.....	84

Annexe 5 Évaluation de la qualité de la langue (Test de Paul Nation)	92
Annexe 6 Questionnaire technologique pour les étudiants	97
Annexe 7 Questionnaire technologique pour les enseignants	106
Annexe 8 Protocole d’entrevue pour les étudiants.....	116
Annexe 9 Protocole d’entrevue pour les enseignants.....	120

Abstract

The objective of this study was to assess the use of Information and Communication Technologies (ICTs) by college students and their professors. More specifically, the research focused on the students' use of searching, evaluating, editing and citing information when completing their college assignments. Moreover, an analysis of the assistance students receive from their instructors and an exploration of students' understanding of plagiarism was also undertaken. In the first year of this two-year project, voluntary samples of students and instructors were administered a questionnaire. In the second year, voluntary samples of students and instructors participated in group interviews with their respective peers to assess the process of completing an assignment requiring information searches. The results show that students use ICTs extensively to search for information for their college assignments. They engage in a process that we refer to as "scrapbooking". While not identical to the traditional scaffolding of information, students find a "back door" to the information they require. They report that more assistance from their instructors is required, even though many of them meet the instructors' criteria for their completed assignments. Instructors, on the other hand, are less certain of their students' abilities to search for information effectively and many blame the accessibility of information on the Internet for students' plagiarism. The data suggests that students require more assistance during the process of completing college assignments and that instructors need to be cognizant of the students' perceptions of authorship and ownership of information.

Key Words: Information and Communication Technology, information searches, writing, plagiarism, scrapbooking

Résumé

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'utilisation que les étudiants du collégial et leurs enseignants font des technologies de l'information et de la communication (TIC). Plus spécifiquement, la recherche portait sur la façon dont les étudiants cherchent de l'information, l'évaluent, la révisent et la citent dans leurs travaux scolaires. De plus, nous avons analysé l'aide que les étudiants reçoivent de leurs enseignants et leur compréhension du plagiat. Durant la première année de ce projet de deux ans, nous avons constitué un échantillon d'étudiants et d'enseignants volontaires qui ont rempli un questionnaire. Au cours la seconde année, ces personnes ont participé à des entrevues de groupe avec leurs pairs respectifs pour évaluer le processus de rédaction d'un travail nécessitant de la recherche d'information. Les résultats montrent que les étudiants utilisent largement les TIC afin de chercher de l'information pour leurs travaux scolaires. Ils s'engagent dans un processus que nous appelons « créacollage ». Bien que ce processus ne soit pas identique à l'assemblage traditionnel de l'information, les étudiants trouvent divers moyens pour obtenir l'information dont ils ont besoin. Ils signalent qu'ils ont besoin de plus de soutien de la part de leurs enseignants, même si plusieurs étudiants satisfont aux critères déterminés par les enseignants dans leurs travaux. Les enseignants, quant à eux, sont moins convaincus des habiletés de recherche efficace de leurs étudiants et plusieurs expliquent le plagiat par l'accessibilité de l'information sur Internet. Les données suggèrent que les étudiants nécessitent plus de soutien durant le processus de rédaction d'un travail scolaire et que les enseignants ont besoin de connaître les perceptions de leurs étudiants quant aux droits d'auteurs de l'information.

Mots clés : Technologies de l'information et de la communication, recherche d'information, écriture, plagiat, créacollage

Introduction

Lorsque Dawson et Campbell (2009) réfléchissent au matériel électronique exhibé par la « génération du millénaire » sur les campus collégiaux, ils décrivent un spectacle que tous les enseignants connaissent bien aujourd'hui. La mer d'étudiants branchés à leur iPod et à leurs casques Bluetooth, penchés sur leur ordinateur portable tout en envoyant des textos donne l'impression qu'il s'agit d'une génération de technophiles (ibid.). Cependant, cette impression d'homogénéité technologique peut être trompeuse. Dans un petit cégep du Québec, la possession d'appareils liés aux technologies de l'information et des communications (TIC) et l'utilisation de ces technologies sont certainement évidentes. Cependant, les conversations à bâtons rompus avec les étudiants suggèrent que le cégep abrite une combinaison déconcertante de « jeunes de l'ère numérique », « d'immigrés dans le monde numérique » (Prensky, 2001) – et de ceux que les auteurs appellent les « résistants au numérique » (Frankoff et Peters, 2010). Cette dernière expression renvoie aux personnes qui sont non seulement mal à l'aise avec les technologies, mais qui s'opposent à sa mise en place. Une enquête sur l'existence de « résistants au numérique » parmi cette population collégiale explore les répercussions de cette combinaison déconcertante sur la possession des appareils et l'utilisation des TIC ainsi que sur les attitudes des étudiants envers les technologies dans le cadre de l'apprentissage. L'initiative qui a mené à la collecte de données sur l'utilisation des TIC chez les étudiants découle de la nécessité de dépasser les témoignages anecdotiques pour dresser un portrait numérique quantitatif. Dans le cadre de cette recherche, nous étudions le lien entre l'âge, le programme d'étude, le sexe, la langue maternelle et la possession/utilisation des outils liés aux TIC. Ainsi, les concepts de culture numérique, de fossé numérique et de centralisation sur la culture sont des thèmes importants qui permettent de comprendre la variété de l'accès aux TIC et de leur utilisation chez les étudiants.

La façon dont les enseignants perçoivent l'utilisation des TIC chez leurs étudiants dans le cadre des travaux scolaires supposant une recherche d'information est le second thème de cette recherche. Nous avons jugé important de comprendre la possession et l'utilisation des outils liés aux TIC chez les enseignants. De plus,

les attitudes de ces derniers envers l'accès omniprésent à l'information et ses répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage sont une partie importante de l'énigme à l'étude. La recherche sur ce thème est bien moins vaste que celle sur les jeunes, mais nous avons trouvé quelques données.

Revue de littérature

Nous avons choisi d'adopter une perspective sociologique et de nous concentrer sur la recherche et sur les articles qui présentaient un examen critique du contexte social et politique au sein duquel – pour emprunter une phrase – cette forme apparemment théorique de « panique morale » survient (Bennett, et coll., 2008). Les étudiants « apprennent-ils différemment »? Risquons-nous de les aliéner si nous ne fusionnons pas les styles pédagogiques traditionnels et l'apprentissage en ligne? D'une part, certains affirment que l'explosion des TIC a créé un « changement de paradigme » en éducation (Desai, et coll., 2008), et que les prosélytes de ce changement dans les milieux d'affaires prédisent la fin des universités traditionnelles dans moins de trente ans (Cunningham et coll., 2002). D'autre part, ceux qui pèchent par excès de prudence nous rappellent que la fascination des jeunes pour les technologies numériques et leur utilisation des outils qui y sont liés attirent les journalistes, les réalisateurs cinématographiques, les spécialistes du marketing et les détaillants, qui s'efforcent tous de créer des identités tribales et une « rébellion larvée » pour générer des profits (Bauerlien, 2008). Le lien entre la peur et chaque nouveau média, y compris le cinéma et la télévision, est bien documenté (Kist, 2008b), en conséquence, les déclarations comme celle concernant la fin de l'université telle que nous la connaissons doivent être examinées avec prudence.

Une des nombreuses caractéristiques remarquables de la recherche actuelle sur l'utilisation des TIC et la littératie en matière d'information est l'absence de nomenclature commune. Les classifications de la littératie sont historiquement spécifiques et doivent nécessairement changer de temps en temps. Par exemple, la littératie de base au début des années 1900 renvoyait à la capacité d'écrire son nom. Dans les années 1930, la définition a été élargie pour inclure la lecture et l'écriture. Les professionnels de la bibliothéconomie et de l'information ont inventé l'expression

« compétence informationnelle » dans les années 1970, et à la fin des années 1980, les experts qui écrivaient sur la préparation d'une main d'œuvre hautement productive traitaient d'autres sujets comme des compétences en calcul et des capacités de raisonnement. L'expression « compétence technologique » – ou compétence numérique comme on l'appelle parfois — est devenue à la mode à la fin des années 1990 (Weis, 2004). La compétence numérique est parfois mise sur le même pied que la compétence informationnelle, plongeant ainsi la recherche en eaux troubles à cause du manque d'une terminologie commune. De nombreuses études indiquent que les étudiants eux-mêmes interprètent leur capacité à utiliser les logiciels et à naviguer sur la toile comme un signe de compétence en recherche. Les recherches sur les résultats qu'ils obtiennent indiquent le contraire (Fitzgerald, 2004; Brabazon, 2007; Baildon et Baildon, 2008.) Les chercheurs principaux de l'Educational Testing Service (ETS) basé aux États-Unis sont en train de mettre au point des outils d'évaluation qu'ils appellent iSkills (compétences informatiques) avec l'aide de bibliothécaires, de membres du corps professoral, d'administrateurs du monde de l'éducation, de concepteurs graphiques et de spécialistes de l'évaluation. L'objectif est de mettre au point un test valide et fiable consistant à demander aux étudiants de faire des travaux impliquant de la recherche d'information. Les premières conclusions provenant des tests à grande échelle qu'ils ont fait passer à des étudiants dans 250 établissements d'enseignement confirment ce qui auparavant n'était qu'un fait anecdotique, à savoir que les étudiants maîtrisent mal les TIC malgré leurs prouesses techniques (Katz, 2007).

Les chercheurs ont suggéré que le projet Google Print annoncé en 2004 a renouvelé l'intérêt des bibliothécaires universitaires envers le rôle que jouent les bibliothèques auprès des étudiants actuels et futurs. Le projet Google comprenait la numérisation des documents imprimés de la bibliothèque d'Harvard. Ce projet allait-il signifier la fin de la primauté des bibliothèques? Si les médias numériques devenaient « la norme » et si les médias imprimés disparaissaient, la bibliothèque deviendrait-elle un type de café Internet gratuit? Google est un moteur de recherche qui utilise une technologie mise au point par des mathématiciens et des ingénieurs afin d'évaluer, entre autres, « l'influence » ou la popularité des pages en analysant l'influence des liens vers ces pages en provenance d'autres sites. Lorsqu'on entre un sujet dans Google, la

popularité ou le nombre d'appels de fichiers d'un site particulier détermine l'organisation des résultats. L'hypothèse sous-jacente semble être que la popularité d'un site est un gage de sa qualité (Gibbons, 2007). Cette façon de faire est diamétralement opposée à la méthodologie utilisée par les bibliothécaires, les enseignants et les universitaires. Dans le cadre d'une recherche d'information traditionnelle, l'assemblage de l'information commence par la lecture de documents imprimés, qui sont résumés, interprétés et enfin évalués. Il s'agit d'un exercice qui se répète dans le temps jusqu'à l'acquisition d'une base de connaissances. C'est seulement ensuite que la qualité des recherches comme celles effectuées à l'aide de Google peut être évaluée (Brabazon, 2007). L'autre préoccupation intéressante, qui a échappé à notre propre évaluation, est que l'ère numérique a entraîné une uniformité dans les bibliothèques universitaires parce que les bases de données sont constituées par des entreprises et sont achetées en masse (Gibbons, 2007). Il semble que les entreprises se soient approprié la sélection et le catalogage minutieux des documents, activités qui appartenaient autrefois au domaine du bibliothécaire universitaire. L'implication de cette situation pour les universitaires qui demandent à leurs étudiants d'effectuer des recherches en bibliothèque mérite un examen soigneux.

Chez les enseignants et les universitaires, ce sont les propriétés des outils liés aux TIC relatives au partage de l'information qui suscitent de l'appréhension. « L'information » et « les connaissances » sont deux entités séparées. La première peut être partagée, mais la deuxième est absorbée. Les connaissances s'acquièrent au fil du temps et se construisent à partir de débats et grâce à une méthode scientifique (Gibbons, 2007). Google encourage les étudiants à faire des travaux de recherche basés sur le « copié-collé », où la recherche n'est ni bien faite ni bien théorisée. De plus, certains auteurs ont suggéré que les milieux pédagogiques axés sur le numérique ont fait augmenter les taux de plagiat (Brabazon, 2007). Selon notre estimation, c'est là que se situe le fondement des préoccupations des enseignants, surtout pour ceux qui enseignent au niveau postsecondaire. L'élément essentiel de cette étude est l'inquiétude concernant la culture de l'information chez cette génération issue de l'ère numérique – sommes-nous encore capables de produire des étudiants qui sont des lecteurs accomplis et qui peuvent faire preuve de pensée critique?

La prolifération de bases de données en ligne dans les bibliothèques universitaires a donné lieu à une série d'approches intéressantes concernant les moteurs de recherche. Même si ces moteurs deviennent de plus en plus conviviaux, les personnes qui cherchent de l'information, surtout dans l'enseignement supérieur, ne se sentent pas à l'aise avec les opérateurs booléens (« et », « ou », et « sauf ») ni avec les fonctionnalités avancées des moteurs de recherche (Jansen, 2003). Les habitudes de recherche d'information ont été catégorisées ainsi : descendantes – recherche générale; ascendantes – recherche particulière et enfin stratégies combinées – utilisation simultanée des deux stratégies (Navarro-Prieto, et coll., 1999). Day et coll. (1996) ont rapporté il y a environ treize ans que la génération issue de l'ère numérique déterminait l'efficacité de ses stratégies de recherche en se basant sur le nombre de résultats obtenus plutôt que sur leur pertinence. Plus récemment, d'autres études révèlent que les étudiants prétendent que maîtriser le monde numérique équivaut à posséder une compétence informationnelle, ce qui est loin de s'avérer lorsqu'on les évalue. De plus, les étudiants accordent la même crédibilité aux ressources en ligne qu'à celles qui sont imprimées (Fitzgerald, 2004). En 2009, affirmer que *googler* est un « verbe » est un cliché, mais l'ampleur de cette transformation dans les milieux pédagogiques utilisant le numérique ne peut être surestimée. Certaines recherches intéressantes ont été menées par des enseignants en bibliothéconomie qui se demandent comment les étudiants s'y prennent pour faire des rapports de recherche. Foster et Gibbons (2007) ont utilisé une myriade de méthodologies pour appréhender les comportements de recherche d'information des étudiants de premier cycle de l'Université Rochester. Ils ont examiné leurs activités depuis le moment où ils recevaient le travail de recherche à effectuer jusqu'à ce qu'ils le terminent. Les chercheurs ont cherché à ouvrir la « boîte noire » des tentatives de recherche d'information des étudiants évoluant dans un milieu numérique. Un des résultats est que ces derniers travaillent généralement jusque tard le soir pour effectuer leurs recherches à cause de leurs obligations scolaires, professionnelles et familiales, à un moment où la bibliothèque est fermée et où les bibliothécaires de référence ne sont pas disponibles pour répondre aux questions. La bibliothèque de l'Université de Rochester a lancé une campagne sous le thème « Bibliothécaires nocturnes » permettant aux étudiants d'utiliser les services de messagerie instantanée (MI) pour faire des demandes. Bell et Unsworth (2007) ont établi

que les étudiants ont moins utilisé la MI que prévu parce que ce service avait été mis en place après la période de rédaction des travaux scolaires. Ils suggèrent cependant que cette stratégie pourrait connaître de meilleurs résultats à l'avenir (Bell et Unsworth, 2007). Dans une étude similaire, mais distincte, les chercheurs ont trouvé un moyen novateur d'utiliser l'engouement pour les jeux en ligne, qu'ils ont intégrés aux systèmes de logiciels de la bibliothèque afin d'aider les étudiants à améliorer leurs compétences en recherche d'information. Selon Gibbons (2007), les jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs (MMORPG) nécessitent une réflexion et une prise de décision minutieuses. De plus, cette chercheuse déclare que lorsque ces jeux sont bien conçus, ils présentent les mêmes caractéristiques que celles de la recherche scientifique, à savoir qu'ils supposent d'élaborer une hypothèse, d'expérimenter à partir de cette dernière et de repenser la question. Avec l'utilisation des avatars, le système de « hurlement » des MMORPG est déjà intégré aux bibliothèques de l'Université de l'Illinois à Urbana-Champaign et à celle de l'Université Stanford (Gibbons, 2007).

Les mondes « virtuels » des étudiants constituent un mystère pour les enseignants tout comme pour les parents. McCleneghan et Clark (2007) ont étudié les préférences des étudiants de premier cycle concernant les sites Web des bibliothèques en leur demandant d'en concevoir un. Les ateliers de conception comprenaient quatre parties. Les chercheurs ont distribué un questionnaire pour mesurer le rapport qu'ont les étudiants avec la bibliothèque, puis ont organisé un exercice de réchauffement et un atelier de remue-ménages. La dernière partie de l'atelier de conception consistait à envisager la page Web de la bibliothèque comme une « boîte fourre-tout », un endroit destiné à tous les besoins relatifs aux études et aux loisirs. Comme il fallait s'y attendre, les étudiants ont créé des portails qui réunissaient tout ce dont ils avaient besoin au même endroit. Les étudiants qui ont participé à cette étude voulaient un site qui, comme les sites de réseautage social, était interactif et pouvait s'adapter à leurs besoins. Les chercheurs concluent que la contribution des étudiants à la conception de sites Web de bibliothèques agréables et conviviaux est essentielle (McCleneghan et Clark, 2007).

Les psychologues, les sociologues et les universitaires du domaine de la communication s'intéressent tout particulièrement à l'influence des TIC sur la vie sociale au quotidien. On s'entend généralement sur le fait que certaines activités reposant sur des

médias ne sont pas « nouvelles ». Le recours aux nouvelles technologies pour la communication personnelle, les recherches en bibliothèque, l'accès aux nouvelles et à la météo ainsi que les activités bancaires est répandu. Cependant, le partage de musique, les blogues et les ventes de garage en ligne dans le quartier sont des exemples de tentatives que l'on peut qualifier de « nouvelles » (Brynin et Kraut, 2006). L'ampleur des théories et des études actuelles sur les TIC et les jeunes est importante et nous avons l'intention d'aborder ici les usages « sociaux » et « scolaires » des technologies, en grande partie parce que nous avons observé les étudiants passer d'une fenêtre à l'autre et participer à des activités sociales tout en cherchant de l'information. Quel enseignant n'a jamais vu un étudiant fermer rapidement sa page Facebook lorsqu'il s'approchait de lui par-derrière dans un cours magistral? En effet, la préoccupation de plusieurs enseignants est que la génération issue de l'ère numérique « butine » lorsqu'elle cherche de l'information sur Internet, et qu'elle consacre peu de temps à la lecture en profondeur ou à la vérification de l'authenticité de l'information. On dit aussi de ces jeunes qu'ils ont « le clic facile » (Loertscher, 2008; Manual, 2002). En d'autres termes, même « le suivi » des habitudes de recherche d'information chez ces personnes est devenu une entreprise complexe. L'étude de l'Université de Rochester précédemment mentionnée est particulièrement intéressante à lire parce que les méthodologies utilisées pour obtenir des données sur ces habitudes comprennent des méthodes plus traditionnelles comme les groupes de discussions, les entrevues et les questionnaires, mais aussi la cartographie des déplacements physiques effectuée par les étudiants ainsi que des photographies numériques.

Ryberg et Dirckinck-Holmfeld (2008) ont utilisé une autre approche intéressante et innovatrice afin de comprendre l'apprentissage chez les jeunes dans un « milieu riche en technologie et en médias ». Ces chercheurs ont enregistré le processus créatif d'un groupe de huit jeunes qui devaient faire une présentation sur « les manières d'améliorer une société pauvre ». Ils ont visionné 20 heures d'enregistrement vidéo afin de décortiquer le mode d'action utilisé par les étudiants pour accomplir leur tâche. Faisant écho à d'autres rédacteurs, Ryberg et Dirckinck-Holmfeld soutiennent que la génération issue de l'ère numérique ou les « utilisateurs experts » comme ils les appellent, ne sont pas homogènes. Ils affirment aussi – une affirmation encore une fois fréquente dans la littérature – qu'il y a peu de connaissances découlant de la recherche sur cette génération

à titre *d'apprenant*. Dans cette étude de cas ethnographique qui suscite la réflexion, les auteurs vérifient l'affirmation selon laquelle au lieu de se contenter bêtement de copier-coller, les utilisateurs experts créent des créacollages (patchworks) d'idées, d'arguments, d'images ou de textes basés sur le Web. Ces « morceaux et fragments » sont assemblés selon des principes organisateurs dans leurs présentations finales. Vue de l'extérieur, la manie du clic facile des utilisateurs experts semble indiquer une absence de pensée critique. Cependant, dans cet exercice, les chercheurs ont cité des preuves substantielles de négociation, de discussion et d'entrecroisement à partir des différentes sources de TIC. Dans ce déroulement, un processus complexe, critique et réflexif étroitement ficelé a permis de produire une présentation réfléchie. Ryberg et Dirckinck-Holmfeld suggèrent que les utilisateurs experts sont capables d'exploiter tous les gadgets technologiques et de se réapproprier l'information dans leur milieu pédagogique de façon créative.

Une des affirmations les plus marquées de ce corpus de recherche est que le cyberapprentissage « transformera le paysage de performance, de connaissances et de compétences » de cette prochaine génération (Gunasekaran et coll., 2002). Si cette généralisation comprend les habitudes de recherche d'information, il y a peu de données probantes indiquant que c'est effectivement le cas. Au contraire, de nombreuses études indiquent que le recours aux TIC en classe permet d'atteindre plus d'étudiants parce que l'apprentissage en soi est multivarié. Les chercheurs Gilbert, Morton et Rowley (2007) se sont demandé ce que supposait l'expérience de cyberapprentissage chez les étudiants. Leur étude qualitative portait sur dix-neuf étudiants matures du monde entier connaissant les TIC, qui ont participé à un module de cyberapprentissage en commerce. Gilbert (et coll.) sont partis de l'absence d'évaluation crédible indiquant que les TIC favorisent ou entravent l'apprentissage et ont utilisé une théorie basée sur des données empiriques pour examiner « l'expérience des étudiants » en matière de cyberapprentissage. Les chercheurs ont élaboré des questions concernant le contenu, les mécanismes, les groupes de discussion virtuels, les tuteurs et l'accès aux épreuves et aux tests communs. Les résultats indiquent que les étudiants ont recours aux documents selon différentes séquences et à des niveaux variables. Les auteurs ont reproduit les conclusions de Manual (2002) et suggèrent que le cyberapprentissage permet d'utiliser différentes méthodes d'apprentissage. De plus, les étudiants ont déclaré trouver les fils de discussion utiles,

mais ils étaient réticents à être les premiers à y contribuer et n'étaient pas sûrs du rôle du tuteur. Enfin, ces étudiants ont imprimé une quantité importante de documents pour les lire hors ligne. Bien que cette étude contribue à notre compréhension de la perspective étudiante sur les TIC, sa portée est limitée à cause de l'échantillon restreint composé de personnes volontaires (Gilbert, Morton et Rowley, 2007).

Le phénomène qui a peu changé est le manque constant de préparation des élèves du secondaire lorsqu'ils entrent au collège et à l'université. Fitzgerald (2004) traite de trois études menées aux États-Unis qui comparent les attentes des membres du corps enseignant aux capacités des étudiants. L'écart entre les attentes des premiers et les derniers continue à être une source de consternation tant pour les étudiants que pour les enseignants. Dans la même veine, Alvarez et Dimmock (2007) ont interviewé les professeurs des facultés de lettres et sciences humaines et de sciences sociales de l'Université de Rochester et ont découvert qu'alors que les enseignants ont des attentes claires par rapport aux travaux et aux sources, ils n'indiquent pas comment trouver lesdites sources.

Jusqu'ici, plusieurs thèmes peuvent être résumés. Il n'y a pas de données claires indiquant que l'utilisation des TIC en classe améliore de façon absolue les résultats des étudiants, cependant, leur utilisation rendrait l'expérience plus intéressante. De plus, il semble que le monde virtuel des étudiants comprenne de la recherche d'information, cependant, bien qu'ils pensent posséder des compétences dans ce domaine, ils ne sont pas capables d'évaluer ce qu'ils trouvent. De plus, les technologies ont permis aux jeunes d'estomper la frontière entre les activités sociales et scolaires, rendant ainsi leurs habitudes de recherche d'information plus difficiles à évaluer. Enfin, alors que les spécialistes du marketing continuent à cibler le marché des jeunes, il semble improbable que l'aspect « trousse à outils scolaire » (Gibbons, 2007) des TIC s'amenuise dans un futur proche. L'abandon des documents imprimés en classe n'est pas nécessairement irréversible, mais il semble certainement important de combiner ces derniers aux ressources en ligne.

Même si les membres de la génération issue de l'ère numérique possèdent des caractéristiques communes à celles des membres des autres générations, certaines sont uniques, selon que ces personnes ont été exposées ou non aux progrès technologiques.

Certaines recherches suggèrent que cette génération croit que les technologies résoudreont les problèmes. Comme nous l'avons déjà souligné, certains de ces membres manifestent une fermeture envers l'apprentissage à partir de documents imprimés. En ce qui a trait à la recherche d'information, il pourrait s'agir d'une génération de « scanneurs » plutôt que de « lecteurs » (Manual, 2002). La question qui découle de ce type d'observation est « Les jeunes lisent-ils encore »? Une enquête nationale effectuée auprès des Canadiens pour connaître leurs habitudes de lecture et d'achats de livres a fourni peu de preuves de cette transformation (Createc, 2005). Les données de cette enquête auprès d'un échantillon de 1963 Canadiens de 16 ans et plus indiquent que l'habitude de lire pour le plaisir est établie depuis longtemps et que ce modèle a peu changé depuis la dernière enquête nationale effectuée en 1991. Si toutes les estimations sont exactes, la génération issue de l'ère numérique est représentée dans cette recherche. Malgré le fait que la littérature entre désormais en concurrence avec une vaste gamme de médias électroniques, jusqu'à il y a trois ans, il semble que cette génération lisait encore pour le plaisir.

L'analyse sociologique de la question à l'étude nous amène tout naturellement à l'existence de ce qu'on appelle le « fossé numérique ». Alors que les spécialistes de l'éducation, les enseignants en bibliothéconomie et les « gourous » des TIC (Howe et Strauss, 2003) ont tendance à se concentrer sur les différences entre les générations, les sociologues ne sont que trop conscients des autres aspects de ce fossé. Une recherche exceptionnelle utilise le concept bien connu de « capital culturel » de Pierre Bourdieu (Bourdieu et Passeron, 1977). Bourdieu postule que tous les étudiants arrivent à l'école avec un « capital culturel » basé sur le statut qui leur est attribué. Cependant, comme le programme d'enseignement est largement de nature eurocentrique et a été mis au point par les classes privilégiées, seuls les étudiants possédant le capital acceptable peuvent « investir » pour obtenir un rendement. Thiessen et Looker (2008) étendent ce concept à l'ensemble des compétences en TIC et soutiennent que les jeunes qui sont marginalisés au Canada ont un accès limité aux TIC et les utilisent peu. Ils s'appuient sur les données du recensement de Statistique Canada pour affirmer que les jeunes des Premières Nations, inuits, métis et appartenant aux minorités visibles ont un accès limité au « capital » des TIC – surtout s'ils sont loin du « centre » culturel des programmes

d'enseignement canadiens à dominance eurocentrique. Plus simplement, plus ces groupes de jeunes s'identifient à leur héritage culturel, moins ils sont susceptibles d'acquérir les compétences en TIC leur permettant d'avoir des possibilités de carrières intéressantes (Thiessen et Looker, 2008.) Ces auteurs ne sont pas les seuls à suggérer qu'à cause du fossé numérique, l'introduction de méthodes de prestation numérique en classe peut créer des obstacles supplémentaires pour les jeunes qui sont marginalisés (Golding et Murdock, 2001; Harper, 2003; Jackson, et coll., 2008).

Les chercheurs mesurent l'utilisation d'Internet de différentes façons, en examinant notamment les autodéclarations, les enregistrements par l'utilisateur, le temps passé en ligne par rapport à la fréquence d'utilisation. Cela a entraîné une absence de données de référence sur l'utilisation de l'Internet en Amérique. Cependant, cela étant dit, on s'entend généralement pour dire qu'aux États-Unis, la plupart des jeunes sont en ligne. Des rapports indiquent que les enfants se branchent le plus souvent pour faire leurs devoirs et ensuite pour communiquer. On comprend mieux le fossé numérique chez les adultes américain parce que les données sociodémographiques de cette population ont fait l'objet de recherche, contrairement à celles des enfants (Jackson, et coll., 2006).

Il n'est pas surprenant d'apprendre que le sexe est un autre aspect du fossé culturel. Spender (1995) doute que les femmes bénéficient de façon égale de la « révolution de l'information », affirmant qu'historiquement, leur sort empire souvent après une révolution. De plus, elle soutient que le fait que les femmes doivent entrer en compétition avec les hommes pour produire du savoir prouve leur statut de deuxième sexe et donc, de subordonnées. Au moment où l'auteure publie, elle indique que les hommes ont plus d'ordinateurs, passent plus de temps à les utiliser et constituent la présence dominante dans le cyber espace. Elle rappelle ironiquement à ses lecteurs que lorsque les ordinateurs ont fait leur entrée dans le monde des affaires, ils étaient considérés comme des machines à écrire sophistiquées et que donc les femmes, qui possédaient des compétences en dactylographie, étaient les premières à utiliser ce qu'on qualifiait alors de simple traitement de textes. Spender établit un parallèle entre l'écart entre les sexes en ce qui a trait aux ordinateurs et l'histoire de l'automobile. La solution consiste non seulement à permettre l'accès aux nouvelles technologies, mais à donner aux femmes une raison de s'aventurer dans ce nouveau territoire. La relation difficile qu'elles

entretiennent avec la science et les technologies en général explique au moins en partie le malaise initial qu'elles éprouvent envers l'informatique. L'analyse de Spender va dans le sens des travaux antérieurs affirmant que la socialisation de la relation des femmes aux machines a historiquement été du type « N'y touche pas, tu vas avoir un choc » (Turkle, 1988: 41). Aujourd'hui, l'écart entre les sexes en ce qui a trait au numérique s'est réduit (Wasserman et coll., 2005; Jackson et coll., 2008). Cependant, certains chercheurs suggèrent que l'analyse macro des facteurs structurels comme le sexe, l'âge et la classe sociale a tendance à éclipser les facteurs situationnels au niveau micro qui déterminent « l'utilisation » des TIC par opposition à leur « accès ». Enoch et Soker (2006) se sont intéressés au « fossé numérique » à l'Université Open d'Israël (OUI). La recherche publiée aux États-Unis et dans d'autres pays développés indique que ce fossé s'amenuise avec le temps. Depuis 1995, l'OUI a progressivement introduit l'enseignement basé sur le Web (EW) dans ses programmes. Aujourd'hui, tous les cours comportent une composante EW, mais aucun n'est axé uniquement sur ce moyen. Les étudiants peuvent continuer à utiliser des documents imprimés, et en plus, accéder à des salons de clavardage, à des banques de données, à des bibliothèques, à des cours magistraux sur vidéo, etc. On s'entend généralement pour dire que les étudiants qui choisissent d'améliorer leur apprentissage grâce à l'EW sont clairement avantagés par rapport aux autres. Les chercheurs ont examiné des dossiers universitaires pour évaluer la différence entre les utilisateurs et les non-utilisateurs. Ils ont découvert qu'entre 1995 et 2002, l'utilisation de l'EW avait généralement augmenté. Les jeunes étudiants les utilisaient davantage que les étudiants plus âgés. De plus, les étudiants appartenant au groupe ethnique ashkénaze (d'origine européenne ou américaine) étaient plus nombreux que les autres à utiliser l'EW. Il convient de noter que le statut socioéconomique des Ashkénazes est plus élevé que celui des autres groupes ethniques. Enfin, les résultats montrent qu'alors que 76,6 % des étudiants de sexe masculin utilisent l'EW, seulement 67 % des étudiantes en faisaient autant en 2002. Cet écart entre les sexes est contraire aux résultats auxquels les chercheurs s'attendaient (Enoch et Soker, 2006).

La recherche sur le « fossé culturel » est particulièrement importante pour cette étude, parce qu'elle porte sur la question de l'accessibilité par rapport à l'utilisation. Au Cégep Heritage College, l'utilisation des manuels de notation ainsi que d'autres logiciels

en ligne est fortement encouragée, mais pas obligatoire. Et même si certains programmes et cours comprennent un enseignement basé sur le Web, ces technologies ne sont pas appliquées de façon universelle. Chez les étudiants du Cégep, l'utilisation des technologies est aussi très inégale, à la fois au sein des programmes et d'un programme à l'autre. L'étude actuelle visait à évaluer les connaissances des étudiants, la manière dont ils les acquièrent et dont ils les utilisent en ce qui a trait aux TIC, à la fois au sein du collège et à l'extérieur. De plus, nous souhaitions étudier l'utilisation que les étudiants font des technologies dans le cadre de leur recherche d'information. Nous voulions trouver des modèles en fonction du programme, du sexe, de l'école secondaire de provenance et de la langue maternelle. Sur le plan anecdotique, nous savions qu'il existe un fossé numérique au Cégep Heritage College, mais des données empiriques étaient nécessaires pour déterminer où les différents acteurs se situent dans ce fossé. Des caractéristiques situationnelles et culturelles plus subtiles peuvent entrer en jeu.

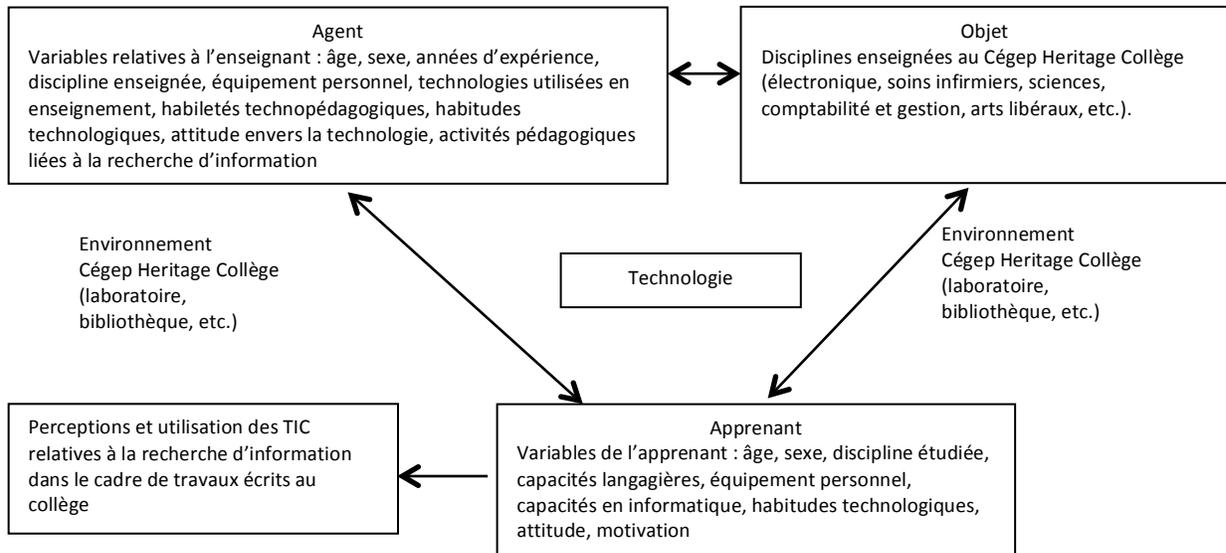
Il est nécessaire de résumer cette abondante documentation. À ce jour, il y a très peu de données définitives sur les répercussions de l'utilisation des TIC sur le comportement des étudiants en matière de recherche d'information. La recherche existante est suggestive plutôt qu'exhaustive. Alors que de nombreux chercheurs prétendent que les technologies peuvent augmenter la connectivité sociale et le partage de l'information (Horrigan, 2006), d'autres avancent que la perte des outils traditionnels de communication – y compris les documents imprimés – peut se traduire par l'abandon de la lecture en profondeur et de la pensée critique (Shlovski, Kiesler et Kraut, 2006). Les autres thèmes découverts dans cette littérature comprennent l'accès inégal aux TIC, même parmi ceux que nous appelons désormais la génération issue de l'ère numérique (Jackson, et coll., 2008; Enoch et Soker, 2006; Wasserman, 2005). Le fossé numérique est plus subtil que le simple fossé générationnel. Il comprend des variables comme le sexe, l'âge, la scolarité et le type de ménage. Dance (2006) nous rappelle que la religion, l'apathie et l'anomie peuvent aussi expliquer la pauvreté relative aux TIC. Le résultat invariable est que l'utilisation des TIC augmente au fil du temps, à la fois en Amérique du Nord (Horrigan, 2006) et en Europe, mais que les premiers à avoir adopté les TIC sont ceux qui ont des revenus plus élevés dans tous les pays (Raban et Brynin, 2006).

Le fait que les étudiants du niveau collégial ne possèdent pas les compétences nécessaires pour bien évaluer l'information qu'ils trouvent n'est pas un phénomène nouveau. Les chercheurs suggèrent cependant que leur environnement en ce qui a trait aux TIC peut compliquer la manière dont les enseignants peuvent remédier à la situation (Alveraz et Dimmock, 2007; Brabazon, 2007; Gibbons, 2007).

Objectifs de la recherche

L'objectif général de ce projet était d'examiner les variables expliquant les différences entre les perceptions des étudiants et celles des enseignants concernant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en ce qui a trait à la recherche d'information dans le cadre d'un travail de recherche documentaire au collège.

Le modèle ci-dessous a été mis au point pour saisir toutes les variables qui entrent en jeu dans l'exploration des relations entre les enseignants, les programmes d'études, l'utilisation des TIC, les recherches d'information effectuées par les étudiants ainsi que les travaux écrits.



Objectifs spécifiques

Le premier objectif était de mesurer l'utilisation des TIC chez les étudiants et chez les enseignants dans le cadre de leurs activités scolaires. Nous avons employé une approche quantitative.

Le deuxième était d'évaluer la façon dont les étudiants s'y prennent pour effectuer un travail scolaire nécessitant de la recherche d'information. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse qualitative.

Le dernier objectif était d'évaluer l'aide fournie par les enseignants aux étudiants lorsqu'ils trouvent et évaluent l'information, paraphrasent et terminent leur devoir de recherche. Nous avons effectué une analyse qualitative.

Méthodologie et instruments

Nous nous sommes basées sur le cadre conceptuel ci-dessus et avons conçu des instruments pour atteindre les objectifs spécifiques précisés.

Instruments

Nous avons bâti les formulaires de consentement à propos des activités de rédaction et de recherche d'informations à l'aide des technologies pour les étudiants et les enseignants. Nous avons choisi le test de langue anglaise de Paul Nation (1990) et les étudiants l'ont passé à l'hiver 2011. Nous avons mené une étude démographique des étudiants et des enseignants et bâti un questionnaire destiné à ces deux groupes. Les questions portaient sur la perception des technologies et sur leur utilisation. Nous avons fixé deux calendriers d'entrevues pour ces deux groupes, et ces dernières ont eu lieu à l'automne 2011. Nous avons envoyé tous les instruments au Comité d'éthique et de déontologie de l'Université du Québec en Outaouais en décembre 2010, et ce Comité nous a émis un certificat d'éthique le 11 février 2011. Les formulaires de consentement et les instruments de recherche sont joints à ce rapport.

Participants étudiants

Nous avons choisi les participants issus de la population étudiante d'après les listes d'étudiants inscrits à temps plein dans un des douze programmes offerts au Cégep Heritage College à l'automne 2011. Nous avons procédé au prétest du questionnaire auprès d'un échantillon d'étudiants volontaires pendant la semaine du 14 février 2011. La participation était strictement volontaire, comme prescrit dans le formulaire de consentement. La collecte de données a commencé au cours de la semaine du 21 février 2011. Nous avons effectué l'analyse de données à l'aide du Progiciel de statistiques pour les sciences sociales (SPSS).

Pour ce qui est de la partie qualitative de ce projet de recherche, les étudiants ont été invités à participer de façon volontaire à des entrevues de groupes composés de trois à cinq étudiants. Ils ont signé le formulaire de consentement et nous avons enregistré les entrevues. Ces dernières ont commencé à l'automne 2011 et se sont poursuivies tout au

long de l'hiver 2012. Nous avons engagé des scopistes pour transcrire les documents audio et avons entré ces transcriptions dans le logiciel NVivo pour faire l'analyse des données qualitatives.

Participants enseignants

Les participants provenant de la population d'enseignants ont été choisis parmi ceux qui enseignaient à temps plein dans un des douze programmes du secteur de l'enseignement régulier au Cégep Heritage College à l'hiver 2011. Nous avons prétesté le questionnaire auprès d'un échantillon de volontaires au cours de la semaine du 14 février 2011. Là encore, la participation était entièrement volontaire, comme prescrit dans le formulaire de consentement. La collecte de données a commencé au cours de la semaine du 21 février 2011 et nous avons effectué l'analyse quantitative à l'aide du logiciel SPSS.

Pour la partie qualitative de cette recherche auprès des enseignants, nous avons demandé aux enseignants volontaires de participer à des entrevues de groupes composés de trois à sept participants. Ils ont signé les formulaires de consentement et nous avons enregistré les entrevues. La collecte de données a commencé à l'automne 2011 et s'est poursuivie tout au long de l'hiver 2012. Nous avons engagé des scopistes pour transcrire les documents audio et avons entré ces transcriptions dans le logiciel d'analyse des données qualitatives NVivo.

Collecte de données

Nous avons communiqué avec les participants concernant le questionnaire en utilisant le système de courriel du collège. En général, le groupe d'étudiants a rempli le questionnaire en groupe en présence du chercheur principal qui était sur place pour répondre aux éventuelles questions. Les enseignants participants ont reçu un courriel et ont rempli le questionnaire individuellement.

Deux interviewers externes ont été engagés pour collecter les données qualitatives dans le cadre d'entrevues d'une heure en groupe avec chaque population. Chaque groupe était composé de trois à cinq participants.

Analyse de données

Nous avons analysé les données quantitatives des deux questionnaires à l'aide du Progiciel de statistiques pour les sciences sociales (SPSS). Cette analyse comportait plusieurs variables nominales et ordinales. Nous avons analysé les transcriptions imprimées des données d'entrevues à l'aide du logiciel Nvivo.

Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats en deux parties distinctes. La première comprend les résultats de l'échantillon d'étudiants et est organisée en fonction des divers thèmes que nous avons trouvés dans l'analyse. Ces thèmes sont indiqués dans le sous-titre de chaque section et sont abordés dans la discussion qui suit. Ils ont généralement trait à la possession des outils liés aux TIC et à leur utilisation, à la résistance aux TIC, aux compétences et aux connaissances des étudiants en ce qui a trait à la recherche et à leurs connaissances sur le plagiat. Nous présentons les résultats des séries de données quantitatives et qualitatives. Enfin, nous terminons cette première section par une discussion sur les résultats.

La deuxième section comprend les résultats de l'échantillon des enseignants ainsi que l'examen de la possession des outils liés aux TIC et de leur utilisation, des attitudes envers les étudiants qui utilisent les technologies pour effectuer leurs travaux et de l'aide que les enseignants leur fournissent pour chercher de l'information et éviter le plagiat. Les résultats présentés proviennent de la série de données quantitatives et qualitatives. Ils sont suivis d'une discussion.

Les étudiants

Possession et utilisation des outils liés aux TIC chez les étudiants

À maints égards, les étudiants de cette étude sont comparables aux autres populations d'étudiants en ce qui a trait à la possession et à l'utilisation des outils liés aux TIC (Sciadas, 2002). Quatre-vingt-trois pour cent possèdent un téléphone cellulaire, 71 % un ordinateur portable, 90 % un lecteur MP3 ou un iPod et 83 % utilisent une clé USB. De plus, 41 % regardent des clips vidéo sur Internet au moins une fois par jour, 75 % vérifient leurs comptes de réseaux sociaux au moins une fois par jour et 62 % textent quotidiennement. Au niveau agrégé, ces résultats suggèrent une homogénéité technologique.

La relation inverse entre l'âge et la possession d'outils liés aux technologies est évidente en ce qui a trait aux téléphones cellulaires. Les jeunes membres de l'échantillon

sont plus nombreux à posséder un téléphone cellulaire que les plus âgés. Par exemple, 85 % des propriétaires de téléphones cellulaires appartiennent à la tranche d'âge de 16 à 20 ans. Chez les étudiants âgés de 21 à 25 ans, cette possession tombe à 77,4 %. Ce modèle continue pour chaque cohorte d'étudiants plus âgés, moins de 1 % des étudiants de la tranche d'âge des 36 ans et plus possédant un téléphone cellulaire.

Contrairement à la possession de téléphones cellulaires, plus d'étudiants âgés possèdent un ordinateur que les étudiants plus jeunes. Alors que 70 % de la tranche d'âge des 16 à 20 ans possèdent un ordinateur portable, ce chiffre s'élève à 77 % chez les 21 à 25 ans et à 85 % chez les étudiants âgés de 26 à 36 ans. Pour tous les autres appareils, le taux de possession diminue au fur et à mesure que la tranche d'âge augmente. Le sexe n'est pas un facteur figurant parmi les variables explicatives pour la possession et l'utilisation d'outils liés aux TIC.

L'analyse selon le programme d'études montre que les étudiants des programmes préuniversitaires en sciences et en sciences sociales sont plus nombreux à posséder des appareils liés aux TIC que ceux de tous les autres programmes.

Attitude des étudiants envers les TIC

Les participants à cette étude ont été sondés sur leur attitude en général envers les technologies. Soixante-quinze pour cent de l'échantillon total ont déclaré être favorables ou très favorables aux technologies. Dans leurs commentaires, tant dans le sondage qu'au cours des entrevues, les étudiants ont exprimé leur mépris envers les directives provenant de leurs enseignants qui les prévenaient de ne pas utiliser certaines sources d'information.

« Les enseignants détestent Wikipédia. Je l'utilise quand même. »

« La bibliothèque, c'est nul. J'utilise Internet. »

Les participants de chacune des tranches d'âge ont des attitudes relativement similaires envers les technologies, comme l'indique le tableau 1, à l'exception des participants de 31 ans et plus. Aucun de ces derniers n'a choisi la réponse « très favorable ».

Tableau 1 : Attitudes favorables et très favorables envers les technologies, selon la tranche d'âge

Tranche d'âge	Favorable	Très favorable	Total
16 -20 ans	43,1 %	31,8 %	74,9 %
21 – 25 ans	53,3 %	23,3 %	76,6 %
26 – 30 ans	38,5 %	38,5 %	77 %
31 – 35 ans	100 %	0 %	100 %
36 ans +	50 %	0 %	50 %

Les hommes manifestent une attitude légèrement plus favorable (51,2 %) que les femmes (48,8 %). L'analyse en fonction des programmes d'études indique que le taux de participants qui étudient en sciences, en sciences sociales, en commerce et en nouveaux médias et qui se déclarent favorables et très favorables est significativement plus élevé que celui des autres participants. Les étudiants de tous les autres programmes ont choisi les réponses « favorables » et « très favorables » dans moins de 7 % des cas.

La langue maternelle est fortement associée à l'attitude envers les technologies. Quarante-cinq pour cent des anglophones ont une attitude favorable ou très favorable envers les technologies, alors que c'est le cas uniquement pour 16,9 % des allophones et pour 12,6 % des francophones.

Utilisation des TIC par les étudiants à des fins scolaires

Les chercheurs ont également demandé aux étudiants de réagir à la suggestion selon laquelle les technologies contribuent à leur apprentissage. Soixante-dix-sept pour cent des étudiants se sont montrés d'accord ou tout à fait d'accord avec cet énoncé. Cependant, lorsqu'on croise ces données avec l'âge, 82 % des étudiants de 20 ans et moins se disent totalement d'accord, et moins de 10 % des participants de tous les autres groupes d'âge ont choisi cette réponse. Le lien entre l'âge et l'attitude en ce qui a trait à cette mesure est digne de mention. Un nombre à peu près égal de répondants féminins (51,9 %) et masculins (48,1 %) étaient d'accord ou fortement d'accord avec le fait que les technologies les aident à apprendre.

Les résultats selon les programmes d'étude au tableau 2 (ci-dessous) montrent que les étudiants en techniques d'éducation à l'enfance (TEE), en comptabilité et gestion, en nouveaux médias et en informatique sont plus nombreux à penser que les technologies les

aident à apprendre que ceux qui suivent le programme d'intégration ou de soins infirmiers. Dans les autres programmes, le nombre de réponses indiquant un accord est assez élevé.

Tableau 2 : Taux de réponse « d'accord » et « totalement d'accord » avec l'énoncé « Les technologies m'aident à apprendre », selon le programme

Programme d'étude	D'accord	Totalement d'accord	Total
TEE	50 %	50 %	100 %
Électronique	60 %	20 %	80 %
Soins infirmiers	45,5 %	18,2 %	63,7 %
Sciences sociales	56,6 %	23,7 %	80,3 %
Nouveaux médias	52,4 %	38,1 %	90,5 %
Comptabilité et gestion	72,7 %	18,2 %	90,9 %
Commerce	52,6 %	26,3 %	78,9 %
Sciences	58,2 %	17,6 %	75,8 %
Informatique	33,3 %	60 %	93,3 %
Arts libéraux	70,6 %	17,6 %	88,2 %
Arts visuels	30 %	50 %	80 %
Intégration	25 %	25 %	50 %

Le taux de réponse « totalement d'accord » le plus élevé (49,6 %) concerne les étudiants de langue maternelle anglaise. Les allophones n'étaient pas aussi nombreux à manifester leur accord avec cet énoncé (17,1 %) et 12,3 % des francophones de l'échantillon étaient d'accord ou totalement d'accord. Le tableau 3 ci-dessous illustre ces données.

Tableau 3 : « Les technologies m'aident à apprendre », selon la langue maternelle

Réponse	Anglophone	Francophone	Allophone
D'accord	34,1 %	8,0 %	11,8 %
Totalement d'accord	15,5 %	4,3 %	5,3 %
Total	49,6 %	12,3 %	17,1 %

Les preuves d'une « résistance au numérique » minimale deviennent évidentes lorsque les étudiants s'expriment sur les difficultés qu'ils pourraient avoir lorsqu'ils utilisent les technologies.

Tableau 4 : Avez-vous des difficultés à utiliser les technologies suggérées par votre enseignant?

Langue	Totalement d'accord
Anglophone	6,3 %
Francophone	1,9 %
Allophone	12,7 %
Total	20,9 %

Le tableau 4 montre que 1,9 % des francophones déclarent avoir des difficultés à utiliser les technologies suggérées par leur enseignant. Environ 6 % des anglophones sont totalement d'accord avec le fait que les difficultés techniques constituent un obstacle à l'utilisation des technologies. Parmi les allophones, 12,7 % sont totalement d'accord avec le fait que ces difficultés ont entravé leur utilisation des TIC.

Alors que le sexe n'est pas une variable explicative des différences en matière de possession et d'utilisation d'outils liés aux TIC, l'âge influence les résultats. La moitié des étudiants de 31 à 35 ans et 66 % des 36 ans et plus ont déclaré avoir des difficultés à utiliser les TIC. De la même façon, le programme d'études est lié à l'utilisation des TIC et aux attitudes positives, les étudiants des programmes préuniversitaires étant plus nombreux à déclarer avoir une attitude plus positive envers les TIC et les utiliser à des fins scolaires.

Compétences des étudiants en recherche documentaire en ligne et autres sources d'information.

En ce qui a trait aux habitudes de recherche d'information, 21 % des étudiants qualifient leurs capacités à naviguer en ligne dans les ressources documentaires de « très bonnes » ou « [d']excellentes ». Les étudiants appartenant la tranche d'âge de 16 à 20 ans (22 %) et à celle de 21 à 26 ans (23 %) manifestent la plus grande confiance en leurs capacités de recherche. Dans toutes les autres tranches d'âge, moins de 8 % de l'échantillon ont manifesté ce niveau de confiance. Le sexe ne semble pas avoir de répercussion sur cette autoévaluation : 22 % des femmes et 19,1 % des hommes ont choisi les réponses « très bonnes » ou « excellentes ».

Lorsqu'on croise ces données avec le programme d'études, ce modèle varie considérablement. Les étudiants du secteur des études professionnelles sont moins susceptibles de choisir la réponse « très bonnes » pour qualifier leurs capacités de recherche en ligne. Par exemple, aucun des étudiants du programme de techniques d'éducation à l'enfance (TEE) n'a choisi cette réponse, et seulement 11,8 % des étudiants en soins infirmiers l'ont fait. De la même façon, les étudiants en informatique et en nouveaux médias ont répondu « très bonnes » dans moins de 12 % des cas. Par contre, les étudiants en sciences sociales (25,9 %) et en arts libéraux (29,4 %) sont plus susceptibles de qualifier leurs compétences de « très bonnes ». Vingt-neuf pour cent des étudiants du programme d'arts libéraux ont également choisi cette réponse.

Nous avons demandé aux participants de préciser les sources qu'ils utilisent lorsqu'ils cherchent de l'information. Nous leur avons fourni une liste de vérification et leur avons demandé de choisir toutes les réponses qui s'appliquaient. La liste comprenait également une catégorie « autre », mais les ceux qui l'ont choisie n'ont pas toujours détaillé leur choix. Dans l'ensemble, 95,1 % des étudiants de cet échantillon ont déclaré utiliser Google pour chercher de l'information et 19,3 % ont affirmé utiliser Google Scholar. Par ordre de fréquence, les étudiants ont déclaré utiliser les bases de données en ligne (48,8 %), les bases de données en ligne des bibliothèques (47,2 %), les revues en ligne (45,5 %) et le moteur de recherche du site Web de Statistique Canada (34,7 %). En ce qui a trait aux autres sources d'information accessibles aux étudiants du collège, 26 % ont dit consulter les journaux imprimés et 24,8 % ont indiqué qu'ils participaient à des groupes de discussions en ligne ou à des forums pour chercher de l'information.

Google est un choix répandu dans tous les groupes d'âge de cette étude. À l'exception de la tranche d'âge de 26 à 30 ans, tout le monde a choisi Google comme première source d'information. Il est intéressant de noter que 50 % des participants du groupe d'âge de 31 à 35 ans et que 35,5 % des 21 à 25 ans utilisent Google Scholar. Pour ce qui est des tranches d'âge plus jeunes, moins de 20 % des participants ont choisi cette réponse. Le recours aux vidéos de YouTube pour chercher de l'information est beaucoup plus évident chez les jeunes participants de l'échantillon. En effet, 86 % des 16 à 20 ans ont déclaré utiliser les vidéos de YouTube pour obtenir de l'information, alors que moins de 10 % des étudiants de tous les autres groupes d'âge ont dit en faire autant.

Le sexe semble jouer un rôle en ce qui a trait aux habitudes de recherche d'information. Alors qu'un nombre à peu près égal d'étudiants (46,8 %) et d'étudiantes (53,2 %) déclarent utiliser les bases de données des bibliothèques en ligne au collège, davantage d'étudiantes (59,8 %) que d'étudiants (40,2 %) ont dit utiliser statistique Canada et davantage d'étudiantes (58,7 %) que d'étudiants (41,3 %) ont affirmé utiliser Google Scholar.

Utilisation des documents imprimés par les étudiants.

Un item de l'étude visait à évaluer la connaissance des documents imprimés, notamment des livres. Nous avons demandé aux étudiants dans quelle section d'un livre ils pourraient trouver d'autres documents sur le même sujet. Comme pour les autres mesures, les étudiants ont été invités à cocher autant de réponses qu'ils le souhaitent à partir de la liste fournie. Moins de 5 % de l'échantillon ont effectué des choix multiples, comme l'indique le tableau 5 à l'item « autre ».

Tableau 5 : Quelles sections du livre consulteriez-vous pour trouver d'autres documents sur le sujet?

Section du livre	Fréquence
Glossaire	8,4 %
Index	22,4 %
Bibliographie	43,9 %
Table des matières	13,5 %
Ne sait pas	7,4 %
Autre	4,4 %
Total	100 %

Un peu moins de 44 % de l'échantillon ont choisi la bibliographie comme étant la section du livre dans laquelle ils pourraient trouver d'autres documents, suivis de 22,4 % qui ont opté pour l'index. Environ 7 % des étudiants ont indiqué qu'ils ne savaient pas où chercher d'autres documents. Moins de 5 % des étudiants ont choisi des catégories de

réponses multiples, comme glossaire et index, et leurs réponses sont regroupées dans la catégorie « autre » au tableau 5.

Comment les étudiants s’y prennent-ils?

Nous avons voulu savoir comment les étudiants s’y prenaient pour faire leurs travaux de recherche et avons élaboré une série de questions à ce sujet dans le protocole d’entrevue. Les données ne révèlent pas de modèle clair, comme le montrent les commentaires suivants.

« Il n’y a pas vraiment de façon de décrire ça. On le fait, c’est tout. »

« Souvent, je fais ma recherche d’abord pour trouver les livres qui ont des sous-sujets dont je veux traiter, puis je commence mon introduction et j’essaye de trouver ce dont je vais parler dans mon document. »

« Généralement je commence par faire un plan, comme un plan provisoire. Je fais quelques recherches et je vois si ça a du sens. Je le modifie. Ensuite je rédige. »

« Je ne fais pas de plan du tout parce que pour moi, je fais le plan pendant l’introduction ».

D’après les données quantitatives, il est clair que peu d’étudiants préparent des plans/brouillons pour leurs travaux de recherche. Le tableau 6 indique qu’un peu moins d’un quart des participants ne préparent jamais de brouillon ni de plan lorsqu’ils commencent leur travail. Un tiers en préparent un une ou deux fois par trimestre. Presque 23 % indiquent qu’ils ont procédé ainsi plus de cinq fois par trimestre.

Tableau 6 : Préparez-vous un plan ou un brouillon lorsque vous faites un travail?

Réponse	Pourcentage
1 ou deux fois par trimestre	33,3 %
Jamais	23,3 %
Plus de cinq fois par trimestre	22,5 %
Parfois, très irrégulièrement	1,7 %
Toujours	0,8 %
3 à 5 fois par trimestre	15,8 %
Total	97,4 %*

* Cas manquants

Lorsqu'on croise ces résultats avec le sexe, un plus grand nombre d'étudiants (31,7 %) que d'étudiantes (18,2 %) indiquent qu'ils ne préparent jamais de plan lorsqu'ils rédigent un travail. De plus, les étudiantes rapportent qu'elles préparent un plan plus de cinq fois par trimestre, ce qui est beaucoup plus fréquent que pour les étudiants. Le tableau 7 suggère que le sexe joue un rôle important dans la façon dont les étudiants effectuent leurs travaux en ce qui a trait la planification. Les répondants ont choisi des réponses parmi celles que nous avons suggérées et ont inscrit des commentaires dans la catégorie « autre ».

Tableau 7 : Préparation de plan/brouillon pour les travaux, selon le sexe

Sexe	1 à 2 fois par trimestre	3 à 5 fois par trimestre	Plus de 5 fois par trimestre	Parfois, très irrégulièrement	Jamais	Toujours	Total
Femmes	28,6 %	20,8 %	28,6 %	2,6 %	18,2 %	1,3 %	100 %
Hommes	41,5 %	7,3 %	12,2 %	0 %	31,7 %	0 %	92,7 %*

Les données quantitatives révèlent clairement que peu d'étudiants préparent un plan/brouillon pour leurs travaux de recherche. Lorsqu'on croise ces données avec le sexe, un modèle distinct apparaît.

Le tableau 8 montre que les étudiants évaluent l'information qu'ils rassemblent avec une certaine fréquence. Environ 36 % réévaluent trois à cinq fois par trimestre et près de 25 % le font plus de cinq fois par année.

Tableau 8 : À quelle fréquence réévaluez-vous l'information que vous rassemblez pour vos travaux scolaires?

Réponse	Pourcentage
Jamais	5,8 %
1 à 2 fois par trimestre	30,8 %
3 à 5 fois par trimestre	35,8 %
Plus de 5 fois par trimestre	24,2 %
Toujours	0,8 %
Cas manquants	2,5 %
Total	100 %

Les étudiants sont persuadés de respecter les critères obligatoires dans le cadre de leurs travaux écrits. Le fait qu'ils réévaluent l'information qu'ils ont rassemblée à une fréquence raisonnable, comme indiqué ci-dessus, pourrait expliquer ce succès.

Tableau 9 : À quelle fréquence êtes-vous capable de respecter les critères relatifs à vos travaux écrits?

Réponse	Pourcentage
Jamais	0,8 %
1 à 2 fois par trimestre	7,5 %
3 à 5 fois par trimestre	25,8 %
Plus de 5 fois par trimestre	60,8 %
Presque toujours	0,8 %
Cas manquants	2,5 %
Total	100 %

Lorsqu'on croise les programmes d'études avec l'utilisation de plans/brouillons dans le cadre des travaux scolaires, on obtient des résultats intéressants lorsqu'on compare les choix des étudiants inscrits au secteur préuniversitaire et de ceux qui suivent un programme d'études professionnelles. Il est clair que les premiers sont plus nombreux à faire des plans/brouillons que les deuxièmes. Le tableau 10 indique que les étudiants des programmes préuniversitaires de sciences sociales, de science, de commerce et d'arts libéraux utilisent cet outil beaucoup plus fréquemment que les étudiants des programmes professionnels de TEE, d'électronique, et de comptabilité et gestion.

Tableau 10 : Préparation de plans/brouillons pour les travaux, selon le programme d'étude

Programme d'étude	1 à 2 fois par trimestre	3 à 5 fois par trimestre	Plus de 5 fois par trimestre	Parfois, très irrégulier	Jamais	Toujours	Total
Sciences sociales	24,3 %	10,8 %	35,1 %	2,7 %	21,6 %	2,7 %	97,2 %*
Commerce	23,5 %	11,8 %	29,4 %	5,9 %	29,4 %	0 %	100 %
Sciences	35,3 %	29,4 %	17,6 %	0 %	17,6 %	0 %	100 %
Arts libéraux	0 %	50 %	50 %	0 %	0,0 %	0 %	100 %
Soins infirmiers	50 %	18,8 %	12,5 %	0 %	18,8 %	0 %	100 %
Arts visuels	100 %	0 %	0,0 %	0 %	0,0 %	0 %	100 %
Informatique	62,5 %	0 %	25,0 %	0 %	12,5 %	0 %	100 %
Comptabilité et gestion	0 %	50 %	0 %	0 %	50 %	0 %	100 %
TEE	30,8 %	15,4 %	7,7 %	0 %	46,2 %	0 %	100 %
Électronique	50 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	50 %*
Intégration	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %	100 %
Nouveaux médias	50 %	50 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %

* Cas manquants

Les enseignants

Les enseignants et les TIC

Un peu plus de la moitié des enseignants consultés ont indiqué qu'ils utilisent les technologies pour enseigner au quotidien. L'âge ne semble pas être un facteur influençant l'utilisation des technologies. Tous les enseignants jusqu'à l'âge de 60 ans utilisent un ordinateur dans le cadre de leur travail, comparés à 66,7 % chez les 60 ans et plus. Cette distinction est bien résumée dans le commentaire d'un enseignant chevronné :

« Tout ce qu'on trouve dans Internet, on peut aussi le trouver dans un livre ».

La méfiance envers les TIC et les répercussions de ces dernières sur l'apprentissage des étudiants se reflètent dans les commentaires suivants issus des données qualitatives :

« L'autre côté de la médaille, le côté négatif, je pense, c'est l'aspect divertissant. Je pense que les jeunes d'aujourd'hui sont trop habitués à obtenir de l'information très rapidement et en s'amusant, ce qui a un effet négatif quand vient le temps de s'asseoir et de lire un livre, de gérer la frustration générée par une activité qui n'est pas si enthousiasmante... »

« Mais je dois dire que la plus grande partie de ce que je fais, c'est donner des cours magistraux, et la méthode socratique, c'est d'avoir une conversation avec les gens plutôt que d'utiliser énormément la technologie et les gadgets tape-à-l'œil. »

Il y a un lien intéressant entre les années d'expérience en classe et l'utilisation des technologies. Cinquante pour cent des enseignants ayant 25 ans d'expérience et plus déclarent utiliser leur ordinateur à la maison pour des activités professionnelles. Par ailleurs, 100 % des enseignants ayant moins de 25 ans d'expérience indiquent qu'ils utilisent leur ordinateur à la maison pour le travail.

En général, le degré d'aise par rapport à l'utilisation des TIC en classe varie légèrement selon le sexe. Par exemple, 75 % des enseignantes déclarent être très à l'aise avec l'utilisation de PowerPoint en classe, mais seulement 50 % de leurs homologues masculins font la même déclaration. Il est intéressant de souligner que toutes les enseignantes de l'échantillon et que 91,7 % des enseignants ont déclaré utiliser leur ordinateur personnel à des fins professionnelles. L'utilisation de l'ordinateur pour les loisirs comme les passe-temps est plus élevée chez les enseignants (83,3 %) que chez les enseignantes (62,5 %).

Les commentaires et les données des entrevues indiquent clairement les différences selon les programmes d'étude en ce qui a trait à l'utilisation des TIC en classe :

« J'ai de la difficulté à voir la pertinence de certaines formes de TIC dans ma discipline qui est la littérature anglaise. La messagerie instantanée, les tableurs, les webcams, Skype et la baladodiffusion ainsi que les jeux en ligne semblent ne s'appliquer que de façon très limitée à la littérature, tout du moins pour ce que j'en comprends et compte tenu de la façon dont je l'enseigne. »

« Les TIC s'appliquent plus à certaines disciplines, mais pas autant à d'autres. Les départements et les enseignants doivent être conscients de leur prévalence, mais aussi reconnaître leurs limites. »

« J'enseigne à temps partiel au département d'électronique. Selon moi, la communication est essentielle pour tout ce que nous faisons. Je viens du milieu de la haute technologie. Toutes mes communications avec les étudiants passent par les médias numériques. »

« Dans notre programme, c'est absolument essentiel parce qu'encore une fois, nous enseignons la publication sur le Web et sur support imprimé, donc nous développons des sites Web. Si nous n'utilisons pas la technologie, et bien nous ne pourrions certainement pas survivre. »

La majorité des enseignants ont une opinion positive ou très positive des étudiants qui utilisent les technologies pour chercher de l'information pour leurs travaux scolaires.

Un des commentaires émis lors des entrevues résume bien leur opinion :

« Je pense que les TIC aident les étudiants à réussir. Si nous n'en avons pas ici, cela sera difficile pour eux parce qu'ils y sont habitués. Cela peut nuire à la réussite des étudiants si l'enseignant ne sait pas comment les utiliser correctement, ce n'est pas parce qu'elles existent qu'on doit forcément les utiliser. »

Les enseignants qui aident

Les enseignants s'entendent généralement sur le fait que leurs étudiants ont besoin d'être bien guidés lorsqu'ils choisissent l'information dans le cadre de leurs travaux scolaires. Le tableau 11 démontre que la majorité des enseignants interrogés ont fourni des critères d'évaluation à leurs étudiants pour leurs devoirs.

Tableau 11 : Déclaration des enseignants concernant la fourniture de critères d'évaluation à leurs étudiants

Réponse	Pourcentage
Quotidiennement	7,1 %
3 à 4 fois par semaine	7,1 %
5 à 10 fois par semaine	53,6 %
Moins d'une fois par trimestre	10,7 %
Jamais	3,6 %
Une ou deux fois par trimestre	3,6 %
Parfois	3,6 %
Pas de réponse	10,7 %
Total	100 %

Nous avons voulu connaître l'aide fournie par les enseignants à leurs étudiants dans le cadre des travaux scolaires. Nous leur avons donc demandé à quelle fréquence ils fournissaient de la rétroaction aux étudiants sur leurs travaux. Le tableau 12 suggère que les enseignants agissent avec diligence en la matière, ce que confirment les données recueillies au cours des entrevues ainsi que les commentaires suivants :

« Au premier semestre, les enseignants donnent certainement plus d'instructions aux étudiants, et quand ces derniers rédigent leur premier travail, il y a plusieurs exercices en classe qui visent à les aider à comprendre comment obtenir l'information et comment obtenir la bonne. »

« Oui, je leur enseigne à évaluer et à distinguer l'information adéquate de la mauvaise information et de l'information provenant d'autres sources. »

« En sciences sociales, cette question fait partie des cours fondamentaux que nous offrons sur la façon d'accéder à ces sources. Dans les cours de méthodologie I, d'intro à la psycho, de méthodologie II – ce sont tous des cours que nous offrons, ils doivent apprendre formellement, je pense, comment accéder à l'information. De plus, dans les cours de méthodologie, nous avons des laboratoires de formation aux compétences informationnelles en bibliothèque qui permettent d'enseigner comment distinguer la bonne information de la mauvaise. »

Tableau 12 : Déclaration des enseignants concernant la rétroaction offerte à leurs étudiants relativement à leurs travaux écrits

Réponse	Pourcentage
Quotidiennement	10,7 %
3 à 4 fois par semaine	7,1 %
5 à 10 fois par semaine	64,3 %
1 ou 2 fois par semaine	3,6 %
Pas de réponse	14,3 %
Total	100 %

Les participants se sont déclarés particulièrement désireux d'aider leurs étudiants à chercher de l'information. Le tableau 13 indique que 64,3 % des enseignants fournissent de l'aide entre cinq et dix fois au cours d'un trimestre de 15 semaines. Près de

4 % indiquent le faire quotidiennement. Près de 11 % disent ne jamais avoir offert de commentaires à leurs étudiants lorsqu'ils cherchent de l'information et 3,6 % déclarent en offrir une ou deux fois par trimestre.

Tableau 13 : Commentaires aux étudiants concernant la recherche

Fréquence	Pourcentage
Quotidiennement	3,6 %
3 à 4 fois par semaine	7,1 %
5 à 10 fois par trimestre	64,3 %
Une ou deux fois par trimestre	3,6 %
Jamais	10,7 %
Pas de réponse	10,7 %
Total	100 %

Les critères de performance selon les enseignants

Nous avons trouvé peu de différences liées à l'âge dans les données concernant les enseignants, sauf lorsqu'ils se prononcent sur la fréquence à laquelle les étudiants respectent les critères fixés pour leurs travaux. De façon générale, selon 3,6 % des enseignants, les étudiants respectent les critères de performance tous les jours (tableau 14). Près de 18 % déclarent que leurs étudiants respectent les critères de performance trois à quatre fois par trimestre. Généralement, les enseignants indiquent que les étudiants respectent les critères d'évaluation entre cinq et dix fois par trimestre.

Tableau 14 : À quelle fréquence vos étudiants réussissent-ils?

Fréquence	Pourcentage
Quotidiennement	3,6 %
3 à 4 fois par semaine	17,9 %
5 à 10 fois par trimestre	50 %
Jamais	7,1 %
Pas de réponse	21,4 %
Total	100 %

Lorsqu'on croise les données avec le sexe, des modèles distincts apparaissent. Cent pour cent des enseignants qui rapportent que les étudiants respectent les critères quotidiennement sont des femmes, et 100 % des enseignants qui déclarent que les étudiants ne réussissent pas à respecter les critères d'évaluation sont des hommes. Les enseignantes sont plus nombreuses (57,1 %) que les enseignants (42,9 %) à déclarer que les étudiants respectent les critères entre cinq et dix fois par trimestre.

Programme d'études

Même si les enseignants des programmes préuniversitaires ont rapporté plus d'incidents que ceux des programmes de formation professionnelle en ce qui a trait à l'utilisation des TIC pour enseigner et au fait d'encourager les étudiants à utiliser ces technologies pour chercher de l'information, il y a certaines exceptions à ce modèle. Par exemple, les enseignants des programmes d'études professionnelles comme l'informatique et les techniques d'éducation à l'enfance (TEE) indiquent que les TIC sont très utilisées en classe et qu'ils encouragent les étudiants à y avoir recours. Ce modèle de données inégal est intéressant parce qu'il ressemble aux modèles d'adoption des TIC chez les enseignants au niveau postsecondaire révélés dans d'autres études (Brabazon, 2007).

Information sur le plagiat et les méthodes de détection

Les enseignants indiquent qu'ils ont souvent parlé du plagiat dans leur classe et quelques-uns déclarent l'avoir fait toutes les semaines, surtout ceux qui enseignent l'anglais. L'enseignement portant sur les bases de données et les autres sources en ligne est important, mais les consignes sur la manière de paraphraser n'ont pas souvent été mentionnées. Les quelques enseignants qui abordent ce sujet indiquent qu'il s'agit d'un processus faisant partie intégrante de leur cours, comme le montre ce commentaire issu des entrevues.

« Par exemple, dans le cours de psycho de première année, on travaille sur la paraphrase, puis les étudiants soumettent un brouillon qui est critiqué, puis repartent avec ce brouillon et travaillent dessus avant de soumettre la version finale de leur travail. »

Le tableau 15 montre la fréquence à laquelle les enseignants informent les étudiants sur les techniques qu'ils utilisent pour détecter le plagiat. Au Cégep Heritage College, les enseignants ont accès au logiciel Turnitin, mais ne sont pas obligés de l'utiliser. Les données montrent qu'un tiers des enseignants informent fréquemment leurs étudiants sur leurs méthodes de détection du plagiat, soit entre cinq et dix fois au cours d'un trimestre de 15 semaines. Cependant, 50 % des participants indiquent qu'ils ne le font jamais.

Tableau 15 : Enseignants qui indiquent aux étudiants leurs méthodes de détection du plagiat

Réponses	Pourcentage
3 à 4 fois par semaine	3,6 %
Moins d'une fois par trimestre	35,7 %
Jamais	50,0 %
Oui	3,6 %
Pas de réponse	10,7 %
Total	100 %

Discussion

La première partie de la discussion traite des résultats des étudiants et la deuxième de ceux des enseignants.

Utilisation et possession des outils liés aux TIC chez les étudiants

Les résultats présentés donnent un aperçu intéressant de l'utilisation et de la possession des outils liés aux TIC, de l'attitude des étudiants envers ces technologies et de leurs difficultés d'utilisation. Comme dans d'autres recherches, l'âge, mais pas le sexe, influence la possession et l'utilisation des TIC (Gibbons, 2007; Hargittai, 2008). Les étudiants plus jeunes utilisent une plus grande variété d'appareils technologiques, sauf en ce qui a trait à l'ordinateur portable. La situation économique des étudiants plus âgés est plus stable en ce qui a trait à leur résidence, en conséquence l'abordabilité explique le nombre généralement plus élevé d'étudiants possédant un ordinateur portable dans ce groupe d'âge. Les étudiants plus jeunes vivent probablement encore chez leurs parents et partagent donc l'ordinateur de la maison. Plusieurs recherches suggèrent que plus les personnes adoptent les technologies à un jeune âge, plus leurs revenus ont tendance à être élevés et plus ils ont tendance à avoir des enfants qui logent encore chez eux (Sciadas, 2002; Dance, 2003; Raban et Brynin, 2003). Ces deux caractéristiques peuvent être associées aux apprenants adultes.

Nos résultats appuient également la notion selon laquelle le fossé numérique lié au sexe a tendance à diminuer (Nasah, et coll., 2010). En effet, le sexe n'est pas une variable significative expliquant la possession ou l'utilisation des outils liés aux TIC. Le programme d'études, une variable rarement observée dans les recherches, est cependant associé à la possession d'outils liés aux technologies. Les participants de cet échantillon inscrits dans un programme préuniversitaire sont plus susceptibles de posséder des appareils liés aux TIC que les autres. Leur intention de continuer leurs études postsecondaires pourrait les mener à considérer qu'il s'agit d'un investissement faisant partie de ce que Gibbons (2007) appelle leur « trousse à outils universitaire ».

Attitude des étudiants envers les TIC

Les trois quarts des participants ont déclaré avoir une attitude favorable envers les TIC. Les étudiants de moins de 20 ans sont plus favorables aux TIC que les plus âgés, ce qui correspond à ce qu'on trouve dans la littérature existante (Gibbons, 2007). Le nombre légèrement plus élevé d'étudiants que d'étudiantes à être favorables aux technologies appuie la recherche existante indiquant que l'écart entre les sexes est en train de diminuer (Nasah, et coll., 2010).

Les différences d'attitudes selon le programme d'études ne tiennent pas à la nature préuniversitaire ou professionnelle du programme suivi. Ce résultat semble refléter l'idée que la « propension au numérique » tient à divers facteurs, dont l'âge, le sexe et le statut socioéconomique (Nasah, et coll., 2010). Aucune variable à elle seule n'est un indicateur puissant de l'inclination envers les TIC, c'est plutôt le croisement de variables multiples qui l'est (ibid.).

La langue maternelle parlée est fortement liée à l'attitude envers les TIC, les anglophones ayant une attitude très favorable, les étudiants francophones étant significativement moins favorables, et les allophones ayant l'attitude la moins favorable de tous. Les différences culturelles entre les membres de ces communautés peuvent jouer un rôle dans la variance des attitudes, comme l'ont suggéré des recherches antérieures (Theissen et Looker, 2008, Jackson, et coll., 2006; Enoch et Soker, 2006).

Encore une fois, l'évaluation du degré d'accord avec l'énoncé « Les technologies m'aident à apprendre » montre qu'une variable n'explique pas adéquatement à elle seule l'attitude envers les technologies (Nasah, et coll., 2010). Les étudiants plus jeunes sont largement plus nombreux à être d'accord que les apprenants adultes de l'échantillon. Il y a peu de différence entre les sexes. De plus, le degré d'accord selon le secteur préuniversitaire ou celui des études professionnelles est inégal. Par ailleurs, il est intéressant de noter le lien entre la langue maternelle et le degré d'accord. Le fait que les anglophones soient beaucoup plus nombreux à être d'accord avec l'énoncé que les francophones et les allophones indique des différences culturelles entre ces populations et nécessite qu'on s'y attarde. Lorsqu'on cherche à déterminer qui sont les « résistants au numérique », les concepts de capital culturel et de « centralisation sur la culture » (Theissen et Looker, 2008) sont des outils théoriques importants permettant d'expliquer

cette différence. En effet, les travaux d'O'Keefe (2009) sur le « capital technoculturel » renferment la notion selon laquelle les interactions et les relations avec les technologies sont tout d'abord façonnées par le milieu familial, puis au sein des autres milieux sociaux. O'Keefe (2009) a utilisé une approche ethnographique auprès des familles en Irlande et a cartographié la socialisation des enfants par les adultes qui amène les premiers à développer des relations et des compétences spécifiques aux technologies à la maison. Bien que cette recherche soit très différente de celle que nous avons effectuée, elle propose une perspective socioculturelle permettant de comprendre les personnes issues de l'ère numérique, celles qui ont immigré dans le monde numérique (Prensky, 2001), les résidents et les visiteurs numériques (O'Brien et Scharber, 2010) et ceux qu'on a appelés les « résistants au numérique ». Les chercheurs ont accordé peu d'attention au segment de la population des jeunes qui visitent le monde numérique lorsqu'on les presse de le faire, mais qui évitent d'adopter les technologies pour des raisons socioculturelles.

Difficultés des étudiants en ce qui a trait l'utilisation des technologies

Les plus jeunes étudiants de l'échantillon sont ceux qui ont le moins de difficulté à utiliser les technologies. Par ailleurs, le sexe n'entraîne pas de différence significative pour cette mesure. Encore une fois, il n'y a pas de modèle d'accord tangible entre les programmes d'études professionnelles et les programmes préuniversitaires. Cependant, l'association entre la langue maternelle et le niveau de difficulté à utiliser les technologies est particulièrement intéressante. Les allophones sont deux fois plus nombreux que les anglophones à être profondément d'accord avec l'énoncé selon lequel les difficultés liées aux technologies constituent une entrave à leur utilisation. C'est un résultat significatif lorsqu'on cherche à déterminer les différences socioculturelles qui pourraient expliquer la résistance au numérique. Ce résultat correspond également à ceux d'autres études qui se sont concentrées sur les variables ethniques et culturelles liées à l'hétérogénéité en matière de technologie (Theissen et Looker, 2008, Jackson, et coll., 2006; Enoch et Soker, 2006).

Capacités de recherche en ligne chez les étudiants

Les participants de cette étude, surtout les plus jeunes, pensent posséder d'excellentes capacités de documentaire. Près d'un quart des étudiants de 16 à 26 ans qualifiaient leurs capacités de très bonnes, mais ceux des groupes d'âge plus âgés ont choisi cette réponse dans moins de 8 % des cas. Pourtant, peu d'étudiants ont employé une approche systématique dans leur recherche d'information. Moins de la moitié des participants ont choisi la section bibliographie d'un livre pour chercher d'autres documents sur le même sujet, et près d'un quart des étudiants ont suggéré que l'index d'un livre contenait ce type d'information. Les résultats rapportés ici corroborent l'idée de Taylor (2009) selon laquelle les étudiants abordent la recherche d'information de façon désordonnée. Et bien que les enseignants du niveau postsecondaire s'attendent à ce que les étudiants possèdent de bonnes compétences en recherche, les jeunes ont encore de la difficulté à élaborer des stratégies de recherche valables (Alvarez et Dimmock, 2007). Les étudiants de la présente recherche s'intègrent très bien dans ce modèle, surtout ceux qui suivent un programme d'études professionnelles en informatique et en comptabilité et gestion. Ils ont en effet déclaré ne pas savoir comment chercher de l'information à propos de Margaret Atwood.

Stratégies de recherche des étudiants

De façon générale, les participants sont beaucoup plus nombreux à choisir le moteur de recherche Google pour trouver de l'information que d'autres sources comme Statistique Canada ou les bases de données des bibliothèques en ligne. Brabazon (2007) affirme que les étudiants traitent Internet comme s'il s'agissait d'une bibliothèque et Google en particulier comme un catalogue de bibliothèque. Elle affirme qu'en conséquence, il peut y avoir des écarts entre les attentes des enseignants concernant les travaux de recherches de leurs étudiants et la capacité de ces derniers à y répondre. D'autres auteurs ont documenté cette opinion (Alvarez et Dimmock, 2007).

Nos données reflètent la recherche existante (Avery, 2009; Taylor, 2009) et révèlent que l'expertise en matière de recherche à l'aide des technologies est inégale chez notre population collégiale. Le fait que les participants inscrits au programme de sciences

sociales soient les utilisateurs les plus fréquents de Google Scholar peut indiquer que leurs enseignants leur montrent l'exemple. De plus, les étudiants de ce programme doivent suivre un cours de méthodologie de recherche au cours duquel l'enseignant aborde invariablement l'importance d'utiliser des ressources revues par les pairs. Conformément à ce qu'on observe dans d'autres recherches (Alvarez et Dimmock, 2007), les étudiants en sciences sociales de notre étude sont plus nombreux à démontrer leur capacité de trouver et d'utiliser des sources savantes que ceux d'autres programmes. Des recherches existantes suggèrent que les étudiants en lettres et sciences humaines se tournent vers les livres pour obtenir de l'information, mais que les étudiants en sciences sociales citent davantage d'articles de journaux, de sites Web et dans l'ensemble, plus de sources (Alvarez et Dimmock, 2007).

Utilisation des documents imprimés

Le déclin général de l'utilisation des documents imprimés chez les jeunes, comme l'indiquent Rideout, Foehr, et Roberts (2010), peut expliquer pourquoi moins de 50 % des étudiants de cette recherche ont choisi la bibliographie comme étant la section d'un livre qui dresse la liste d'autres documents sur le même sujet. En 2004, le projet Google comprenait la numérisation des documents imprimés de la bibliothèque d'Harvard et les bibliothécaires universitaires prédisaient que les médias numériques deviendraient la norme au fur et à mesure que les documents imprimés disparaîtraient (Gibbons, 2007). Se pourrait-il que les données rapportées ici indiquent que les étudiants sont de moins en moins familiarisés avec les documents imprimés?

Manière dont les étudiants s'y prennent pour faire leurs travaux, selon le sexe et le programme d'études

Le sexe semble jouer un rôle en ce qui a trait au degré de planification des travaux de recherche et à la fréquence avec laquelle les étudiants rassemblent l'information. Ce résultat correspond aux recherches qui montrent que les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants à prendre des notes en classe, à poser des questions, à demander des commentaires sur leurs travaux et à les réviser afin de les améliorer (University of

California at Los Angeles Higher Education Research Institute, 2009). De la même façon, les recherches sur les jeunes suédois de 16 à 19 ans suggèrent que les femmes ont une éthique de travail plus élevée que les hommes en ce qui a trait à leurs études (Axelsson, Andersson, Hakansson, et Eilertsson, 2005). Selon les sociologues, la socialisation des rôles sexuels offre une explication puissante des différences de comportements et de résultats chez les hommes et chez les femmes en milieu universitaire. En général, l'identité sexuelle des femmes comprend des caractéristiques de soumission, de réceptivité, de coopération et de dépendance. En résumé, elles font ce qu'on leur dit de faire (McMullin, 2010). À l'inverse, les caractéristiques sexuelles masculines comprennent l'indépendance et la compétence (ibid.), ce qui pourrait expliquer la réticence des hommes à demander de l'aide et à poser des questions.

Les données montrent clairement un modèle distinct en ce qui a trait aux étudiants inscrits dans un programme préuniversitaire et à ceux qui suivent un programme d'études professionnelles. Les premiers sont considérablement plus nombreux à utiliser des plans ou des brouillons dans le cadre de leurs travaux. Par ailleurs, la différence essentielle entre ces deux types de programmes est que les étudiants qui effectuent des études professionnelles sont formés pour intégrer le marché du travail alors que ceux qui suivent un programme préuniversitaire sont formés pour faire des études supérieures. L'approche pragmatique des premiers lorsqu'ils cherchent de l'information s'explique par le fait qu'ils ne pensent pas avoir besoin d'apprendre à faire de la recherche en profondeur puisqu'ils se dirigent vers le marché du travail. Cependant, tous les étudiants, peu importe la nature du programme, se trouvent dans une période économique et sociale difficile, comme le suggèrent Axelrod (2002), Gibbons (2007) et McMullin (2011), qui suppose que tous doivent développer des habiletés technologiques et de recherche d'information s'ils veulent être compétitifs sur le marché du travail. Heureusement, les étudiants sondés ici effectuent fréquemment des recherches, et ils sont nombreux à évaluer l'information et un nombre suffisant d'entre eux sont capables de respecter les critères imposés pour leurs devoirs. Il semble qu'Internet et les TIC en général soient devenus un outil important permettant de faciliter la vie exigeante que les étudiants mènent et le rythme rapide auquel ils sont soumis.

Discussion sur les résultats des enseignants

La recherche existante suggère que l'adoption des TIC chez les enseignants au niveau postsecondaire est largement inégale, les jeunes enseignants étant plus nombreux à sauter dans l'arène technologique que les autres (Conole, 2008). Bien que n'étant pas généralisable, ce modèle apparaît indiscutablement dans la présente étude. Autre thème constant dans la littérature existante : même si on démontre aux enseignants que les TIC améliorent la réussite scolaire peu importe le programme d'études, l'âge qu'ils ont influence leur attitude envers les TIC (Conole, 2008).

L'anxiété des enseignants du niveau postsecondaire envers les TIC est bien documentée (Unwin, 2007). Toutefois, nombre d'entre eux ne demandent qu'à intégrer les outils du 2.0 dans leurs cours (Buczynski et Mall, 2010). Toutefois, il est clair que si les enseignants ont à cœur de développer leurs habiletés pédagogiques à l'aide des TIC, beaucoup sont méfiants lorsque vient le temps d'utiliser Internet (Lofstrom et Nevai, 2008). Les données de la présente étude démontrent qu'il y a diverses attitudes envers les TIC et leur rôle dans la vie du collège au Cégep Heritage College.

Notre étude suggère également que l'aide fournie par les enseignants aux étudiants pour leur recherche est irrégulière, mais que les variables comme l'âge ou le programme d'études n'ont pas une influence significative. Ce n'est pas surprenant et cela se reflète dans d'autres recherches. Par exemple, Alvarez et Dimmock (2007) ont interrogé des enseignants des facultés de lettres et sciences humaines et de sciences sociales de l'Université de Rochester et ont découvert que même si les enseignants ont des attentes claires en ce qui a trait aux travaux et aux sources, ils n'indiquent pas comment trouver ces dernières.

Quant au plagiat, les enseignants du Cégep Heritage College invitent les étudiants à l'éviter et certains leur indiquent les méthodes qu'ils utilisent pour le détecter. Ils sont toutefois moins nombreux à leur enseigner comment paraphraser. Les données qualitatives indiquent que seul un enseignant de psychologie semble comprendre les mécanismes de l'apprentissage de la paraphrase et les a intégrés dans son cours.

La rédaction à partir d'informations éparses issues du numérique, qui s'apparente au créacollage (Howard; 1993), permet de comprendre le processus par lequel les

étudiants acquièrent leurs compétences en paraphrase (Pecorari, 2003). De la même façon, « l'emprunt textuel » est un concept qui élimine la moralisation négative qui accompagne souvent les textes ne comportant pas suffisamment ou pas du tout de références. Les perceptions du plagiat chez les enseignants n'ont pas fait l'objet de recherches généralisées. Flint, Clegg et Macdonald (2006) ont utilisé des entrevues semi-structurées afin de découvrir ces perceptions. Ils ont constitué un échantillon de 26 enseignants provenant de divers programmes et disciplines dans une université et ont étudié leurs attentes ainsi que leurs définitions de l'emprunt textuel. Les enseignants étudiés donnaient différentes définitions du plagiat, mais tous s'accordaient pour dire que ce concept n'était pas facile à définir. Les chercheurs ont trouvé diverses stratégies permettant de gérer les étudiants qui se faisaient prendre à plagier. Les opinions très personnelles à propos du plagiat étaient parfois en contradiction avec la politique institutionnelle sur la question. Les recherches antérieures indiquent que les étudiants de cette même université ont déclaré que le personnel n'expliquait pas toujours clairement ce qu'était le plagiat. Flint (et coll., 2006) suggère qu'il devrait y avoir une plus grande cohérence chez les enseignants en ce qui a trait à leur propre définition du plagiat et que cette dernière devrait correspondre aux politiques institutionnelles existantes sur le sujet.

Enfin, puisque les spécialistes du marketing continuent à cibler le marché des jeunes, il semble peu probable que le rôle des TIC en tant que trousse à outils scolaire (Gibbons, 2007) s'amenuise dans un avenir proche. La résistance à l'intégration des TIC en classe exprimée par certains enseignants dans le cadre de la présente recherche a ses mérites. Les documents imprimés ont leur place dans les études collégiales. Ainsi, l'abandon de ce type de documents en classe n'est pas nécessairement irréversible, mais il semble certainement important de les combiner aux ressources en ligne.

Parmi les problèmes plus pragmatiques, citons les nouvelles perturbations qui se produisent en classe – allant des interruptions attribuables aux téléphones cellulaires, aux activités sur Facebook et au téléchargement de documents inappropriés à la situation en classe (Nowrie et Haughton, 2008). Nowrie et Haughton (2008) comparent la théorie des systèmes – qui n'est pas différente de la nature homéostatique du fonctionnalisme structurel – à la théorie du chaos selon laquelle de légères perturbations peuvent entraîner des changements capitaux. Les auteurs concluent qu'il faut porter attention aux plans

élaborés pour éviter les conséquences négatives de l'introduction de nouvelles technologies en classe. Nous ajoutons ici que pour la première fois depuis la révolution industrielle, nous assistons de nouveau à ce qu'Émile Durkheim a appelé « l'anomie ». Lorsque des changements sociaux radicaux se produisent dans une société, les anciennes attentes normatives cessent d'être adéquates (Macionis, 2008). Si on applique cela à l'utilisation des TIC en enseignement et en apprentissage au niveau collégial, on peut dire que les enseignants ne possèdent pas les « nouvelles règles » leur permettant de gérer ce qui se produit dans une salle de classe numérique.

Limites du projet de recherche

Dans le cas de projets de recherche comme celui-ci, les résultats ne peuvent s'appliquer aux populations générales d'étudiants et d'enseignants du Cégep Heritage Collège. En effet, les échantillons ont été constitués à partir de volontaires des deux populations avec deux séries d'instruments de collecte de données. En conséquence, un échantillon non probabiliste ne peut comprendre de marge d'erreur. De plus, la taille des échantillons, qui convient pour les deux séries de données quantitatives, mais moins pour les données issues des entrevues, ne permet pas de dresser un portrait juste de ce que l'on peut savoir à propos de ces populations. Cependant, ce projet de recherche est le premier point de référence de l'histoire du Cégep Heritage College en ce qui a trait à la place des TIC au collège, et sert donc de plateforme pour les prochaines recherches dans ce domaine.

Conclusion

Ce qui a l'origine n'était que de l'information anecdotique sur les répercussions des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement au collège est désormais appuyé par des données empiriques. Bien que ces données ne soient qu'une simple photographie instantanée de l'utilisation des outils liés aux TIC et de l'attitude des étudiants et des enseignants, elles ouvrent une fenêtre sur le monde en mutation des salles de classe au niveau postsecondaire. Il est clair que les étudiants et les enseignants de la présente recherche reflètent les problèmes mentionnés dans les recherches du même genre,

toutefois, il ne fait aucun doute que des recherches plus en profondeur complèteraient le portrait. Une autre collecte de données avec des instruments de données d'intervalle permettrait de passer de ce que l'on appelle actuellement les statistiques descriptives à des statistiques déductives permettant d'établir des liens entre les variables significatives sur le plan statistique. Nous espérons que cela sera réalisable.

Bibliographie

- Abasi, Ali R. and Barbara Graves. *Academic literacy and plagiarism: Conversations with international graduate students and disciplinary professors*. Journal of English for Academic Purposes. Volume 7, 2008.
- Akyeampong, Albert S. 2011. "The Millennial Generation: Using Web 2.0 Technology to Support Meaningful Learning." In SITE. Nashville.
- Alvarez, Barbara and Nora Dimmock. *Faculty Expectations of Student Research* In Foster, Nancy Fried and Susan Gibbons (eds). Studying Students: The Undergraduate Research Project at the University of Rochester. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2007.
- American Library Association. *Presidential committee on Information literacy" Final report*. Chicago, 1989.
- Anderson, Ben *Passing By and Passing Through* in Kraut, Robert, Malcolm Brynin and Sara Kiesler (eds) Computers, Phones and the Internet: Domesticating Information Technology. New York: Oxford University Press, 2006.
- Avery, Susan. 2009. "Expanding Our Literacy Toolbox: The Case for Media Literacy." In *Teaching Generation M: A Handbook for Librarians and Educators*, ed. Vibiana Bowman Cvetkovic and Robert J. Lackie. New York: Neal-Schuman Publishers, Inc.
- Axelrod, P. *Values in Education: The University, the Marketplace, and the Trials of Liberal Education*. Kingston: McGill-Queen's University Press, 2002.
- Axelrod, P. *Scholars and Dollars: Politics, Economics, and the Universities of Ontario 1945-1980*. Toronto: University of Toronto Press, 1982.
- Axelsson, L., I. Andersson, A. Hakansson, and G. Eilertsson. "Work ethics and general work attitudes in adolescents are related to quality of life, sense of coherence and subjective health- a Swedish questionnaire study" *BMC Public Health*, 5 () 2005, pp103-110.
- Baildon, Rindi and Mark Baildon. *Guiding Independence: Developing a Research Tool to Support Student Decision Making in Selecting Online Information Sources*. The Reading Teacher. Volume 61, Number 8, 2008.
- Bauerlein, Mark. *Cracks in the Pillars: E-learning and the new Literacy*. The Common Review. Volume 7, Number 2, 2008.

- Bell, Suzanne and Alan Unsworth. *Night Owl Librarians: Shifting the Reference Clock*. In Foster, Nancy Fried and Susan Gibbons (eds). Studying Students: The Undergraduate Research Project at the University of Rochester. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2007.
- Bennet Sue, Karl Maton and Lisa Kervin. *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence* British Journal of Educational Technology Volume 39 No 5 2008
- Bernard, Sara. 2011. "Crossing the Digital Divide: Bridges and Barriers to Digital Inclusion" In Edutopia.org. George Lucas Foundation.
- Bourdieu, P. and J. P. Passeron. Reproduction in Education, Society and Culture. Beverly Hills CA:Sage, 1977.
- Brabazon, Tara. The University of Google: Education in the (Post) Information Age. Hampshire: Ashgate, 2007.
- Broady, Tim, Amy Chan and Peter Caputi. 2010. "Comparison of older and younger adults' attitudes towards and abilities with computers: Implications from training and learning." British Journal of Educational Technology 41(3):473-485.
- Brown, David, K. The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. *Sociology of Education*. Vol. 74, pp 19-34, 2001.
- Brynin, Malcolm and Robert Kraut. *Social Studies of Domestic Information and Communication Technologies*. In Robert Kraut, Malcolm Brynin and Sara Kiesler (eds) Computers, Phones and the Internet: Domesticating Information Technology. New York: Oxford University Press, 2006.
- Burns, K and Harper, V. 2007. "Asking Students about Their Research." In *Studying Students: The Undergraduate Research Project at the University of Rochester*, ed. N. Foster & S. Gibbons. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Chandra, Vinesh and Margaret Lloyd. *The methodological nettle: ICT and student achievement*. British Journal of Educational Technology. Volume 39 No. 6, 2008
- Clark, Katie. *Mapping Diaries, or Where Do They Go All Day?* In Foster, Nancy Fried and Susan Gibbons (eds). Studying Students: The Undergraduate Research Project at the University of Rochester. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2007.
- Createc. Reading and buying books for pleasure: 2005 national survey. Ottawa: Canadian Heritage.

- Coffey, T. J. et al. The Great Tween Buying Machine : Marketing to Today's Tweens. New York: Paramount Marketing Publishers, 2001.
- Coiro, Julie, Michele Kobel, Colin Lankshear and Donald J. (Eds). Leu. 2008. Handbook of research on New Literacies New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Compaine, Benjamin M. (ed) The Digital Divide: Facing a Crisis or Creating a Myth? Cambridge: The MIT Press, 2001.
- Coyle, Cheryl L. and Heather Vaughn. *Social Networking: Communication Revolution or Evolution?* Bell Labs Technical Journal, Volume 13, Number 2, 2008.
- Cuban, L., H. Kirkpatrick, and C. Peck. High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*. Volume 38, Number 4, 2001.
- Cunningham, J Barton, Philip Gerrard, Herbert Schoch and Lai Hong Chung. *An entrepreneurial logic for the new economy*. *Management Decision* Volume 40 Number 7/8, 2002.
- Dance, Frank E.X. *The Digital Divide* in L. Strate (et al) (eds) Communication and Cyberspace (2nd ed) New Jersey: Hampton Press, 2003.
- Dawson Patricia H. and Diane K. Campbell. Driving Fast to Nowhere on the Information Highway: A Look at Shifting Paradigms of Literacy in the Twenty-Frist Century. In Vibiana Bowman Cvetkovic and Robert J. Lackie (eds) Teaching Generation M: A Handbook for Librarians and Educators. New York: Neal-Schuman Publishers, Inc., 2009.
- Day, J. (et al) *Higher Education, Teaching, Learning and the Electronic Library: A Review of the Literature for the IMPEL2 Project – maintaining organizational and Cultural Change*. *New Review of Academic Librarianship* 2, 1996.
- Desai, Mayur S., Jeff Hart and Thomas C. Richards. *E-learning: Paradigm Shift in Education*. *Education*. Volume 129 No. 2 (Winter) 2008.
- Dhillon. Manjeet. *Online Information Seeking and Higher Education Students*. In Mary Chelton and Collen Cool (eds) Youth Information-seeking behaviour II: Context, Theories Models and Numbers. Toronto: Scarecrow Press, 2007.
- Educational Testing Service. *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy: A Report of the International Communications and Technology Literacy Panel* Mai 2002.

- Enoch, Yael and Zev Soker. *Age, gender, ethnicity and the digital divide: university students' use of web-based instruction*. Open Learning. Volume 21, Number 2, 2006.
- Fitzgerald, Mary Ann. *Making the Leap from High School to College*. Knowledge Quest. Volume 32, Number 4, 2004.
- Flint, Abbi, Sue Clegg and Ranald Macdonald. 2006. "Exploring staff perceptions of student plagiarism." *Journal of Further and Higher Education* 30(2):145-156.
- Flynt, E. Sutton and William Brozo. *Visual Literacy and the Content Classroom: A Question of Now, Not When*. Reading Teacher. Volume 63, Number 6, 2010.
- Foster, Nancy Fried and Susan Gibbons (Editors). Studying Students: The Undergraduate Research Project at the University of Rochester. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2007.
- Frankoff, Mary and Kate Hughes. *Information Literacy Program: an Overview*. Proceedings from the 9th Annual Colloque de L'Arc: The Construction of Knowledge. Dawson College, 21 au 23 mai 1997.
- Frankoff, Mary and Martine Peters. "Digital Natives, Immigrants and Resisters: An uneasy mix at the College level". Article présenté au congrès Global Learn Asia Pacific de l'ACCE, 17 au 19 mai 2010, à Penang Island, en Malaisie.
- Gallant, Tricia. 2008. "Twenty-first Century Forces Shaping Academic Integrity." ASHE Higher Education Report 33(5).
- Gasser, John Palfrey and Urs. 2011. "Reclaiming an Awkward Term: What we might learn from "Digital Natives"." In *Deconstructing Digital Natives: Young people, Technology and the New Literacies*, ed. Michael Thomas. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Gee, J.P. 2004. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gibbons, Susan. The Academic library and the Net Gen Student. Chicago: American Library Association, 2007.
- Golding, P. and G. Murdock. *Digital possibilities, market realities: the contradictions of communication convergence*. In L. Panitch and C. Leys (eds) A World of contradictions. London: Merlin, 2001.
- Hall, Rachel. 2010. "Public Praxis: A Vision for Critical Information Literacy in Public Libraries." *Public Library Quarterly* 29:162-175.

- Hansford, D. & R. Adlington. 2009. "Digital spaces and young people's online authoring: Challenges for teachers." *Australian Journal of Language & Literacy* 32(1):55-68.
- Hargittai, Eszter. 2010. "Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Member of the "Net Generation." *Sociological Inquiry* 80(1):92-113.
- Hargittai, E. and G. Walejko. 2008 The participation Divide: Content Creation and sharing in the digital age. *Information, Communication & Society*. 11(2) pp. 3-20.
- Hargittai, E. In *Social Stratification*. Edited by David Grusky. Boulder, CO: Westview Press, 2008.
- Harper, V. *The digital divide(DD): a re-conceptualization for educators*. *Educational Technology Review*. Volume 11, Number 1, 2003
- Harrington, Anna. *Adapting to Fit the Technology; Problems and Solutions for Technology-Based College Classes*. [Delta Kappa Gamma Bulletin](#). Volume 76, Number 3, 2010.
- Hightte, Michael, Thomas M. Margavio and Geanie W. Margavio. *Information Literacy Assessment: Moving Beyond Computer Literacy*. *College Student Journal*. Volume 43, Number 3, 2009.
- Horrigan, John. *Portraits of American Internet Use: Findings from the Pew Internet and American Life Project* In Kraut, Robert, Malcolm Brynin and Sara Kiesler (eds) Computers, Phones and the Internet: Domesticating Information Technology. New York: Oxford University Press, 2006.
- Howard, R. *A plagiarism pentimento*. *Journal of Teaching Writing*. Volume 11, 1993.
- Ito, M., H. A. Horst, M. Bittanti, D. Boyd, B. Herr-Stephenson and P.G. Lange. *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. MacArthur. The John D. and Catherine. MacArthur Foundation. Novembre 2008
- Jackson, Linda A. Alexander von Eye, Frank A Biocca. Gretchen Barbatsis, Yong Zhao and Hiram E. Fitzgerald. *Children's Home Internet Use: Antecedents and Psychological, Social and Academic Consequences*. In Kraut, Robert, Malcolm Brynin and Sara Kiesler (eds) Computers, Phones and the Internet: Domesticating Information Technology. New York: Oxford University Press, 2006.
- Judson, Eugene. *Improving technology literacy: does it open doors to traditional content?* *Educational Research and Development*. Volume 58, Number 3, 2010.
- Katz, Irvin R. *Testing Information Literacy in Digital Environments: ET's iSkills Assessment*. *Information Technology and Libraries*, Septembre, 2007.

- Katz, I R., et al. *Assessing information and communications technology literacy for higher education*. Article présenté à la réunion annuelle de l'International Association for Educational Assessment, Philadelphie, Pa., 2004.
- Kennedy, G. and T. Judd. 2011 "Beyond Google and the "Satisficing" Searching of Digital Natives." In *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology and The New Literacies*, ed. Michael Thomas. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kenton J. and B. Blummer 2010. "Promoting Digital Literacy Skills: examples from the Literature and Implications for Academic Librarians." *Community & Junior College Libraries* 16:84-99.
- Kist, William. *Beginning to create the new literacy classroom: What does the new literacy look like?* *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Volume 43, Number 8, 2000.
- Kulthau, C., L. Maniotes and A. Caspari. 2007. *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Westport: Libraries Unlimited.
- Ladbrook, Judine. *Teachers of digikids: Do they navigate the divide?* *Australian Journal of Language and Literacy*. Volume 32, Number 1, 2008.
- Lankshear, C. and M. Knobel. 2006. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2e Edition. London: Open University Press.
- Livingstone, Sonia. *Engaging with media – a matter of literacy?* In: *Transforming audiences: identity/creativity/everyday life*, 6-7 Septembre 2007, University of Westminster, London, UK. Consulté le 3 septembre 2010.
- Loertscher, David. *What works with the Google generation?* *Teacher Librarian*. Volume 35 Number 4, 2008.
- Maier, A. *Doing Good and Doing Well: Credentialism and Teach for America*. *Journal of Teacher Education* 2012, 63 (1) pp. 10-22.
- Manual, Kate. *Teaching Information Literacy to Generation Y*. In Patricia Durisin (Editor) *Information Literacy Programs: Successes and Challenges*. The Halworth Information press, 2002.
- McCleneghan, Jane and Katie Clark. *Dream Catcher: Capturing Student-Inspired Ideas for the Libraries Web site*. In Foster, Nancy Fried and Susan Gibbons (eds). *Studying Students: The Undergraduate Research Project at the University of Rochester*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2007.

- McKenna, Katelyn and Gwendolyn Seidman. *Considering the Interactions: the Effects of the Internet on Self and Society*. In Robert Kraut, Malcolm Brynin and Sara Kiesler (eds) Computers, Phones and the Internet: Domesticating Information Technology. New York: Oxford University Press, 2006.
- McMullin, J. 2010. *Understandings Social Inequality: Intersections of Class, Age, Gender, Ethnicity and Race in Canada*. New York: Oxford.
- McPherson, K. *Shaping Global Criticalities with School Libraries*. *School Libraries Worldwide* 14 (2) 2008 pp 35-44.
- Mills, Kathy Ann. *A Review of the "Digital Turn" in the New Literacy Studies*. *Review of Educational Research*. Volume 80, Number 2, 2010.
- Mittermeyer, Diane, and Diane Quirion. *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises*. 2003, CREPUQ.
- Montgomery, Kathryn, C. Generation Digital: Politics, Commerce, and Childhood in the Age of the Internet. Cambridge: The MIT Press, 2007.
- Nasah, Angelique, Boaventura DaCosta, Carolyn Kinsell and Soonhwa Seok. *The digital literacy debate: an investigation of digital propensity and information and communication technology*. *Education Technology Research and Development*. Volume 58, Number 1, 2010.
- Nowrie, John and Noela Haughton. *The Unintended Consequences of the Application of Technology in Teaching and Learning Environments*. *TechTrends*. Volume 52, Number 5, 2008.
- O'Brien, David and Cassandra Scharber. *Teaching Old Dogs New Tricks: The Luxury of Digital Abundance*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Volume 53, Number 7, 2010.
- O'Keefe, Margaret. *Remote control and influence: technological capital as a species of cultural capital*. *Irish Journal of Sociology*. Volume 17, Number 1, 2009.
- Pecorari, Diane. *Good and Original: Plagiarism and patch writing in academic second-language writing*. *Journal of Second Language Writing*. Volume 12, 2003.
- Prensky, M. (2011). *Digital Wisdom and Homo Sapiens Digital*. Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology and the New Literacies. M. Thomas. London, Routledge Taylor & Francis Group: 15-30.
- Prensky, M. *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*. Volume 9, Number 5, 2001.

- Raban, Yoel and Malcolm Brynin. *Older People and New Technologies* in Kraut, Robert, Malcolm Brynin and Sara Kiesler (eds) Computers, Phones and the Internet: Domesticating Information Technology. New York: Oxford University Press, 2006.
- Rideout, V. J., U. G. Foehr, et al. (2010). *Generation M: Media in the Lives of 8 to 18 years olds*, A Kaiser Family Foundation Study.
- Ryberg, Thomas and Lone Dirckinck-Holmfeld. *Power Users and patchworking – An analytical approach to critical studies of young people’s learning with digital media*. Educational Media International. Volume 45, Number 3, 2008.
- Savahl, Shazly, Roseline September, Willem Odenaal and Aziza Moos. *Information and communication technology: a descriptive study of children’s communication patterns*. South African Journal of Psychology. Volume 38 Number 3, 2008.
- Savahl, Shazly and Roseline September. *Information and Communication Technology: A discourse analysis of children’s communication patterns*. In F. Casa, I Rizzini, R. September, P.E. Mjaavatn & U. Nayar (Editors). Adolescents and audio-visual media in five countries. Girona: Documenta Unversitaria, 2007
- Sciadas, George. *The Digital Divide in Canada*. Science, Innovation and Electronic Information Division. Statistics Canada, 2002.
- Selwyn, N. *The digital native- myth and reality*. Article présenté au CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professionals) London seminar series.
- Shi, Ling. *Textual Borrowing in Second-Language Writing*. Written Communication. Volume 21, 2004.
- Shklovski, Irina, Sara Kiesler and Robert Kraut. *The Internet and Social Interaction: A Meta-analysis and Critique of Studies, 1995 – 2003*. In Kraut, Robert, Malcolm Brynin and Sara Kiesler (eds) Computers, Phones and the Internet: Domesticating Information Technology. New York: Oxford University Press, 2006.
- Singh, Annmarie B. *A report on faculty perceptions of students’ information literacy competencies in journalism and mass communication programs: The ACEJMC survey*. College and research Libraries Volume 66 No. 4, 2005
- Sondage de la section technopédagogie auprès des étudiants de HEC Montréal, mai 2008.
- Statistics Canada. (2010) *Internet use by individuals, by selected frequency of use and age*. Summary Tables. Modified April 10, 2010. Consulté le 30 juillet 2010, à : www.statcan.gc.ca

- Thiessen, Victor and E, Dianne Looker. *Cultural Centrality and Information and Communication Technology among Canadian Youth*. Canadian Journal of Sociology. Volume 33, Number 2, 2008.
- Turkle Sherry. *Computational Reticence: Why women fear the intimate machine* In Cheri Kramarae (ed) Technology and Women's Voices. London: Routledge & Kegan Paul, 1988.
- Walsh, K. et al. *The Truth about the Digital Divide* In Compaine, Benjamin M. (ed) The Digital Divide: Facing a Crisis or Creating a Myth? Cambridge: The MIT Press, 2001.
- Wasserman, Ira M. and Marie Richmond-Abbott. *Gender and the Internet: Causes of Variation in Access, Level, and Scope of Use*. Social Science Quarterly. Volume 86, Number 1, 2005.
- Weis, June Pullen. *Contemporary Literacy Skills*. Knowledge Quest. Volume 32 Number 4, 2004.
- Zimmer, Eric A. and Christopher D. Hunter. *Risk and the Internet: Perception and Reality*. In Lance Strate (et al) (eds) Communication and Cyberspace (2nd ed) New Jersey: Hampton Press, 2003.

Ressources humaines et financement :

*Michael Randall, directeur des études, Cégep Heritage College
PAREA*

Publications/Communications

(Revue par les pairs)

Frankoff, M., Peters, M. Finders Keepers: The challenges of teaching authorship and ownership in the age of the Internet. Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Gatineau 6 juin 2012.

Frankoff, M., Peters, M. Near enough is close enough: The "satisficing" information searchers by students in the digital world. 2012 Bangkok International Education Conference Clute. Bangkok, Thaïlande, 12 mars 2012.

Frankoff, M., Peters, M. When Google meets Scholar. EdMedia . Denver, 26 juin 2012.

Peters, M., Frankoff, M. Digital Scrapbooking Approach to Writing as year. CALICO . Victoria, 19 mai 2011.

Peters, M., Frankoff, M. Plagiarizing or Scrapbooking: What are Students Doing? International Conference on International Higher Education (IADIS) Shanghai, 10 décembre 2011.

Peters, M., Frankoff, M., He, H. Digital Literacy: Students Are Creating Their gold Plagiarizing Term Papers Strategies When Using Scrapbooking with Information Found on the Web? Asian Conference on Technology in the Classroom. Osaka, Japon, 28 avril 2012.

Peters, M., Frankoff, M. Scrapbooking: How are Students Integrating Images in the Term Papers. IWAIT . Ho Chi Minh, Vietnam, 10 janvier 2012.

Peters, M., Frankoff, M. Creating or plagiarizing? It's all in the point of view! AsiaCALL . Bangkok, Thaïlande, 11 février 2012.

Frankoff, M., Peters, M. Teaching The "Digital Mix": Some Lessons From A College In Quebec, Canada. 2011 New Orleans International Education Conference. New Orleans, 14 mars 2011.

Peters, M., Frankoff, M. "New ways of writing papers or plagiarism?" INTE: International Conference on New Horizons in Education. Rome, Italie 25 au 27 juin 2013 (à venir)

Présentations/Communications présentées sur le projet pilote 2009-2010 (revues par les pairs)

Frankoff, Mary Martine Peters. Another Brick in the Wall: Digital Literacy. CNIE. St. John, 18 mai 2010.

Frankoff, Mary Martine Peters. Digital Natives in the Classroom: Exploring the Information-seeking Behavior Among College Students in the New Millennium. APQC. Sherbrooke, 3 juin 2010.

Peters, Martine, Mary Frankoff. Digital Natives, Immigrants and Resisters: An uneasy mix at the College level. AAACE Global Learn Asia Pacific Conference. Penang, Malaisie, 17 mai 2010.

Communications (non revues par les pairs)

Frankoff, M., Peters, M. Digital “Natives”, “Immigrants”, “Tourists” and “Resisters”: Just Who are We Teaching at Cégep Heritage College Today? Cégep Heritage College Colloquium Series. 28 octobre 2010.

Frankoff, M., Peters, M. Net Talk: Digital Natives, Immigrants and Resisters. 17 novembre 2010. APOP series.

Frankoff, M., Peters, M. In Conversation about the Incredible Power of IT Resources and Teamwork. 16 mai 2011. ProfWeb: The Quebec College Crossroad for IT Integration.

Frankoff, M., Peters, M. Finders Keepers: Weighing in on the plagiarism Debate. Professional Development presentation. Dawson College, 12 octobre 2012.

Aperçu du projet

	Échéancier	Activités	Objectif
Année 1 du projet	Été 2010	Création des formulaires de consentement.	S'assurer que les projets respectent tous les aspects éthiques requis.
	Automne 2010	Élaboration et validation du questionnaire <ul style="list-style-type: none">• Questionnaire sur les données démographiques des étudiants et des enseignants• Questionnaire sur la possession, l'utilisation d'équipement technologique personnel par les professeurs et les étudiants, ainsi que leur attitude envers cet équipement• Création des calendriers d'entrevue• Dépôt des formulaires de consentement et des instruments au Comité d'éthique et de déontologie de l'UQO et obtention de l'approbation	Se préparer à commencer la collecte de données quantitatives à l'étape suivante Se préparer à commencer la collecte de données qualitatives à l'automne 2011
	Automne 2011	Distribution des questionnaires aux étudiants et aux enseignants Début de l'analyse quantitative	Répondre aux deux questions de recherche suivantes : comment les étudiants utilisent-ils les TIC lorsqu'ils cherchent de l'information dans le cadre de travaux de recherche documentaire? Qu'est-ce que les enseignants attendent de ces travaux de recherche, et notamment, mais pas exclusivement, de l'utilisation des TIC?

Année 2 du projet	Automne 20 11	Suite de l'analyse quantitative des données Début des entrevues de groupe avec les étudiants et les enseignants Début de la transcription des entrevues	Répondre à la question de recherche suivante : pourquoi les étudiants s'y prennent-ils ainsi lorsqu'ils utilisent les TIC pour faire des travaux de recherche documentaire?
	Hiver 2012	Suite des entrevues de groupe des enseignants et des étudiants	Répondre à la question de recherche suivante : de quelle façon les enseignants aident-ils leurs étudiants à faire des travaux de recherche documentaire?
	Janvier	Fin de la transcription des entrevues	
	Mars	Peters, M., Frankoff, M. <i>Scrapbooking: How are Students Integrating Images in the Term Papers.</i> Publié dans les actes du congrès de l' <u>IWAIT</u> . Ho Chi Minh, Vietnam, 10 janvier 2012.	Diffusion des résultats de recherche à l'échelle provinciale et internationale
	Juin	Frankoff, M., Peters, M. <i>Near enough is close enough: The "satisficing" information searchers by students in the digital world.</i> 2012 <u>Bangkok International Education Conference Clute</u> . Bangkok, Thaïlande, 12 mars 2012.	
	Frankoff, M., Peters, M. <i>Finders Keepers: The challenges of teaching authorship and ownership in the age of the Internet.</i> <u>Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)</u> , Gatineau, 6 juin 2012.		
	Frankoff, M., Peters, M. <i>When Google meets Scholar.</i> <u>EdMedia</u> . Denver, 26 juin 2012.		

Année 3 Automne 2012 Analyse qualitative des entrevues
du Rédaction de la version finale du rapport pour le
projet PAREA
Rédaction des articles pour publication dans des
revues scientifiques avec comité de lecture

Analyse comparative des données issues des
entrevues avec les étudiants et avec les
enseignants

Annexe 1 Formulaire de consentement pour les étudiants



Consent Form:

Students' preferences for Information and Communication Technologies (ITCs) for their college assignments 2011-2012

Purpose: This research study is being undertaken to measure students' preferences of information sources for college assignments. The purpose is to assess the impact of ICT use and students' perceptions of ITCs for their learning. With a view to improving student success, the data collected here will be used to assess pedagogical practice inside and outside of the classroom. Heritage College students are invited to participate in this study.

The method of data collection is an interview that will be administered to students in the academic year 2011-2012 at Heritage College. The interview will take approximately forty minutes to complete and will be taped for transcription purposes. Participation in this research is completely voluntary and a student who agrees to participate has the right to withdraw at any time without penalty. Justification for withdrawal is not required. This project has received ethics approval from the Université du Québec en Outaouais (UQO).

Anonymity and Confidentiality: Information gathered in this study will not be associated with individual names. The researcher will discard names and replace these with codes for the purpose of analyzing the data from the questionnaires. The data will be analyzed in an aggregate fashion, preventing the results from being attributed to individual participants. Completed questionnaires will be stored under locked conditions and will be destroyed five years after the completion of the project. Only the two researchers and research assistants will have access to the data. As for the interview data, participants should be advised that participation in a group interview prevents the guaranty of anonymity and confidentiality. The researcher however will not divulge any information about the group interview to anybody.

Protection from Harm: Participation in this research poses no harm to the individuals who volunteer to complete the interview. Participants will have full access to the result of this study in a presentation at Heritage College in the fall 2012-2013 and form publications resulting from this research.

Advantages and Disadvantages of Participation: The advantages of your participation are that there is no risk posed by completing the questionnaire.

Compensation: Students who volunteer to complete the survey will have their name placed in a draw to win gift certificates donated from the Heritage College Bookstore and the College cafeteria.

**Please do not hesitate to contact the Principal Researchers if you have questions.
Professor Mary Frankoff (819)-778-2270 Ext: 2684 or mfrankoff@cegep-heritage.qc.ca**

Dr. Martine Peters (819)595-3900 Ext: 4463 or martine.peters@uqo.ca

You may also contact the president of the Ethics Committee at UQO and communicate any concerns or questions you may have.

Dr. André Durrivage (819-595-3900)

I have read and understood the above conditions of consent and agree to participate in this research by completing a questionnaire in one of my classes- to be determined at a later date. I understand that if I am under the age of 18 years of age, my guardian must sign this consent form for me.

Name of Student: _____

Date: _____

Signature: _____

Name of guardian: _____

Signature: _____

(Only if required)

(Only if required)

Researcher: _____

Date: _____

Annexe 2 Formulaire de consentement pour les enseignants



Consent Form:

Teachers' perception of students' use of the Information and Communication Technologies (ICTs) for college assignments 2012-2013

Purpose: This research study is being undertaken to measure teachers' preferences of information sources for their students' assignments. The purpose is to assess the impact of teachers' instruction to students for information seeking purposes and teachers' expectations for those assignments. With a view to improving student success, the data collected here will be used to assess pedagogical practice inside and outside of the classroom. This project has received ethics approval from the Université du Québec en Outaouais.

Heritage College instructors are invited to participate in this study.

The method of data collection is an interview that will be administrated to teachers in the academic year 2012-2013 at Heritage College. The interviews will take approximately forty minutes to complete. Participation in this research is completely voluntary and any teacher who agrees to participate has the right to withdraw at any time without penalty. Explanation for withdrawal is not required.

Two copies of this Consent Form will be signed and dated by both the participant and the researcher. The participant will keep one copy.

Anonymity and Confidentiality: Participants in this research are guaranteed anonymity and information gathered will not be associated with individual names. In addition, the researcher will discard names and replace these with codes for the purpose of analyzing the data. Additionally, the data will be analyzed in an aggregate fashion, preventing the results from being attributed to individual participants. Completed interview schedules will be stored under locked conditions and will be destroyed six months after the completion of this project.

Protection from Harm: Participation in this research poses no harm to the individuals who volunteer to complete the interview.

Results: Participants will have full access to the result of this study in a presentation at Heritage College in the fall 2012-2013 and form publications resulting from this research.

Page 1 of 2

Please do not hesitate to contact the Principal Researchers if you have questions.

Professor Mary Frankoff (819)-778-2270 Ext: 2684 or
mfrankoff@cegep-heritage.qc.ca

Dr.Martine Peters (819)595-3900 Ext: 4463 or
martine.peters@uqo.ca

You may also contact the president of the Ethics Committee at UQO and communicate any concerns or questions you may have.

Dr. André Durrivage (819-595-3900)

I have read and understood the above conditions of consent and agree to participate in this research by completing an interview.

Name of Teacher: _____ **Date:** _____

Signature: _____

Researcher: _____ **Date:** _____

Annexe 3 Questionnaire démographique pour les étudiants

Writing and Information Seeking Activities Using Technology (WISAT)

Principal Researcher: Mary Frankoff, Heritage College
Martine Peters, UQO

Demographic Questionnaire for Students at Heritage College, 2011

Research Objective:

To examine the variables that explain the differences between the students' and teachers' perceptions of Information and Communication technologies (ICTs) use when engaged in information-seeking activities to write college assignments.

Purpose:

This questionnaire is part of a three-year study being conducted at Heritage College to examine the use of ICTs by students for writing assignments that require information-seeking activities by their instructors. It also examines the perceptions of teachers' and students' regarding how ICTs should be used for students' assignments.

This research is funded by PAREA.

This questionnaire is designed to gather demographic information from students.

Participation:

You have been selected to participate in this research because you are a full-time student at Heritage College and are enrolled in a Career or Pre-University Program.

Your participation is completely voluntary and you have the right to withdraw at any time. All information you provide will be kept strictly confidential. Data analysis will be completed at an aggregate level and under no circumstances will your individual responses released in the presentation of the data.

Your participation is greatly appreciated. A copy of the results will be available to you online or in the form of a publication.

Please do not hesitate to contact the principal researcher, should you have any questions: Mary Frankoff 819-778-2270 (ext 2684), or mfrankoff@cegep-heritage.qc.ca

The Ethics Committee at UQO has approved this research. You may also communicate any questions or concerns you may have to: Dr. Andre Durrivage, Coordinator of Ethics, UQO, at 819-595-3900

Name: _____

Code: _____

Demographic Information

1. Please indicate your Gender: Female Male

2. Please indicate which Program of Study you are enrolled in:

<input type="checkbox"/> ECCE	<input type="checkbox"/> Visual Arts
<input type="checkbox"/> Electronics	<input type="checkbox"/> Accounting and Management
<input type="checkbox"/> Nursing	<input type="checkbox"/> Commerce
<input type="checkbox"/> Social Science	<input type="checkbox"/> Hotel Management
<input type="checkbox"/> New Media	<input type="checkbox"/> Tourism
<input type="checkbox"/> Science	<input type="checkbox"/> Bridging Program
<input type="checkbox"/> Computer Science	
<input type="checkbox"/> Liberal Arts	

3. Please indicate what year of study you are in:

<input type="checkbox"/> First Year
<input type="checkbox"/> Second Year
<input type="checkbox"/> Third Year
<input type="checkbox"/> Other (Please specify): _____

4. Please indicate your age:

<input type="checkbox"/> 18 years	<input type="checkbox"/> 36 to 40 years
<input type="checkbox"/> 19 years	<input type="checkbox"/> 41 to 50 years
<input type="checkbox"/> 20 to 25 years	<input type="checkbox"/> 51 to 55 years
<input type="checkbox"/> 26 to 30 years	<input type="checkbox"/> 55 years and older
<input type="checkbox"/> 31 to 35 years	

5. Please identify first language spoken:

<input type="checkbox"/> English
<input type="checkbox"/> French
<input type="checkbox"/> Other: (please specify) _____

6. Please identify your ethnic background:
(Check all that apply)

<input type="checkbox"/> Canadian	<input type="checkbox"/> Portuguese
<input type="checkbox"/> Franco Ontarian	<input type="checkbox"/> Spanish
<input type="checkbox"/> French Canadian	<input type="checkbox"/> Iranian
<input type="checkbox"/> Russian	<input type="checkbox"/> Vietnamese
<input type="checkbox"/> Serbian	<input type="checkbox"/> German
<input type="checkbox"/> Asian	<input type="checkbox"/> Polish

- Philippine
- Other (Please specify):

7. Are you an Aboriginal person? (An Aboriginal person is a North American Indian or a member of a First Nation, a Métis or an Inuk. North American Indians or members of a First Nation include status, treaty or registered Indians, as well as non-status and non-registered Indians.)

- Yes No

8. Are you a member of a visible minority group? (A member of a visible minority in Canada may be defined as someone (other than an Aboriginal person) who is non-white in colour/race, regardless of place of birth. For example, Black, Chinese, Filipino, Japanese, Korean, South Asian/East Indian, Southeast Asian, non-white West Asian, North African or Arab, non-white Latin American, person of mixed origin (with one parent in one of the visible minority groups in this list), or other visible minority group.)

- Yes No

9. Please indicate your comfort level for using each of the following:

Technology	Very Comfortable	Comfortable	Uncomfortable	Very Uncomfortable
Instant message	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Text message	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Download web-based music or videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Use the college/university library website	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spreadsheets (Excel, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentation software (PowerPoint, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Graphics software (Photoshop, Flash, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audio-creation software (Podcasting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Video-creation software	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Social networking websites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online multi-user Computer games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online virtual worlds	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Social bookmarking/tagging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikis (Wikipedia, course wiki, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blogs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Video websites (YouTube, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scanner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Web Cam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Printer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OMNIVOX	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Monkey Survey	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Do you have a computer you can use at home?

- Yes
- No
- Other (please explain) _____

***If you answered “yes” to Question 11, please answer the following two questions. If you answered “No”, please skip to Question 12.**

10b. How often do you use your computer at home?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per month
- Less than once a month
- Never

10c. How do you use your computer at home? (Please check all that apply)

- General Personal Use
- College Related Activities (Information searches, Homework, etc)
- Professional Communication (Listserves, Blogs, etc)
- Fun/Hobbies

11. Which of the following devices and/or Internet services have you used or accessed *in the last week*, for personal purposes? (Please check all that apply)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Cellular Phone | <input type="checkbox"/> Audio-creation software (Audacity) |
| <input type="checkbox"/> Digital Camera | <input type="checkbox"/> Video-creation software |
| <input type="checkbox"/> Mobile Internet Device | <input type="checkbox"/> Online multi-user Computer games |
| <input type="checkbox"/> “I-Pod” or MP3 Player | <input type="checkbox"/> Online virtual worlds |
| <input type="checkbox"/> Video sites like “You Tube” | <input type="checkbox"/> Wikis (Wikipedia, course wiki, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Networking sites like “MySpace” | <input type="checkbox"/> Social bookmarking/ tagging |
| <input type="checkbox"/> “Google” or other search engines | <input type="checkbox"/> Blogs |
| <input type="checkbox"/> Email application | <input type="checkbox"/> Video websites (YouTube, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Instant message | <input type="checkbox"/> Internet |
| <input type="checkbox"/> Text message | <input type="checkbox"/> Web Cam Scanner |
| <input type="checkbox"/> Download web-based music or videos | <input type="checkbox"/> Moodle |
| <input type="checkbox"/> Use the college library website | <input type="checkbox"/> OMNIVOX |
| <input type="checkbox"/> Spreadsheets (Excel, etc.) | <input type="checkbox"/> Skype |
| <input type="checkbox"/> Presentation software (PowerPoint) | <input type="checkbox"/> Doodle |
| <input type="checkbox"/> Graphics software (Photoshop, etc) | <input type="checkbox"/> Monkey Survey |

12. Which of the following devices and/or Internet services have you used or accessed *in the last week*, for school purposes? (Please check all that apply)

- Cellular Phone
- Digital Camera
- Mobile Internet Device
- "I-Pod" or MP3 Player
- Video sites like "You Tube"
- Networking sites like "MySpace"
- "Google" or other search engines
- Email application
- Instant message
- Text message
- Download web-based music or videos
- Use the college library website
- Spreadsheets (Excel, etc.)
- Presentation software (PowerPoint)
- Graphics software (Photoshop, etc)
- Audio-creation software (Audacity)
- Video-creation software
- Online multi-user Computer games
- Online virtual worlds
- Wikis (Wikipedia, course wiki, etc.)
- Social bookmarking/ tagging
- Blogs
- Video websites (YouTube, etc.)
- Internet
- Web Cam Scanner
- Moodle
- OMNIVOX
- Skype
- Doodle
- Monkey Survey

13. What types of training in using technologies for instruction have you had?

- Specialized/Technical (Please specify) _____
- General (e.g. a course in or out of school. Please specify) _____
- Informal/Self-taught

14. How often, if at all, do you apply your technology skills for information seeking purposes for your college assignments?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per month
- Less than once a month
- Never

15. Do your teachers use instructional technology in your classrooms?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per month
- Less than once a month
- Never

16. How often do your teachers use the following technologies in the classroom?

Technology	Daily	3 to 4 times per week	5 to 10 times per month	Less than once a month	Never
Instant message	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Text message	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Download web-based music or videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Use the college/university library website	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spreadsheets (Excel, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentation software (PowerPoint, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Graphics software (Photoshop, Flash, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audio-creation software (Podcasting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Video-creation software	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Social networking websites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online multi-user Computer games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online virtual worlds	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Social bookmarking/ tagging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikis (Wikipedia, course wiki, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blogs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Video websites (YouTube, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scanner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Web Cam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Printer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OMNIVOX	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Doodle	<input type="checkbox"/>				
Survey Monkey	<input type="checkbox"/>				

17. Are there any comments you would like to add with regard to ICTs and college teaching/learning?

Thank you very much for your participation.

Annexe 4 Questionnaire démographique pour les enseignants

Writing and Information Seeking Activities Using Technology (WISAT)

Principal Researcher: **Mary Frankoff, Heritage College**
 Martine Peters, UQO

Demographic Questionnaire for Instructors at Heritage College, 2011

Research Objective: To examine the variables that explain the differences between the students' and teachers' perceptions of Information and Communication technologies (ICTs) use when engaged in information-seeking activities to write college assignments.

Purpose:

This questionnaire is part of a three-year study being conducted at Heritage College to examine the use of ICTs by students for writing assignments that require information-seeking activities by their instructors. It also examines the perceptions of teachers' and students' regarding how ICTs should be used for students' assignments.

This research is funded by PAREA.

This questionnaire is designed to gather demographic information from teachers.

Participation:

You have been selected to participate in this research because you are a full-time instructor at Heritage College and teach in the Career, Pre-University, or General Education sector.

Your participation is completely voluntary and you have the right to withdraw at any time. All information you provide will be kept strictly confidential. Data analysis will be completed at an aggregate level and under no circumstances will your individual responses released in the presentation of the data.

Your participation is greatly appreciated. A copy of the results will be available to you online or in the form of a publication.

Please do not hesitate to contact the principal researcher, should you have any questions: Mary Frankoff 819-778-2270 (ext 2684), or mfrankoff@cegep-heritage.qc.ca

The Ethics Committee at UQO has approved this research. You may also communicate any questions or concerns you may have to: Dr. Andre Durrivage, Coordinator of Ethics, UQO, at 819-595-3900

Name: _____

Code: _____

Demographic Information

1. Please indicate your Gender: Female Male

2. Please indicate which Program of Study or sector you teach in:
 - ECCE
 - Electronics
 - Nursing
 - Social Science
 - New Media
 - Science
 - Computer Science
 - Liberal Arts
 - Visual Arts
 - Accounting and Management
 - Commerce
 - Hotel Management
 - Tourism
 - Philosophy
 - English
 - Physical Education
 - Modern Languages

3. Please indicate your age range:
 - 20 to 25 years
 - 26 to 30 years
 - 31 to 35 years
 - 36 to 40 years
 - 41 to 50 years
 - 51 to 55 years
 - 56 to 60 years
 - 60 years and older

4. Please identify first language spoken:
 - English
 - French
 - Other: (please specify) _____

5. Please identify your ethnic background:
(Check all that apply)
 - Canadian
 - Franco Ontarian
 - French Canadian
 - Russian
 - Serbian
 - Asian
 - Portuguese
 - Spanish
 - Iranian
 - Vietnamese
 - German
 - Polish
 - Philippine
 - Other (Please specify):

6. Are you an Aboriginal person? (An Aboriginal person is a North American Indian or a member of a First Nation, a Métis or an Inuk. North American Indians or members of a First Nation include status, treaty or registered Indians, as well as non-status and non-registered Indians.)

Yes

No

7. Are you a member of a visible minority group? (A member of a visible minority in Canada may be defined as someone (other than an Aboriginal person) who is non-white in colour/race, regardless of place of birth. For example, Black, Chinese, Filipino, Japanese, Korean, South Asian/East Indian, Southeast Asian, non-white West Asian, North African or Arab, non-white Latin American, person of mixed origin (with one parent in one of the visible minority groups in this list), or other visible minority group.)

Yes

No

8. How many years experience do you have as a college professor?

0-5

6-10

11-15

16-20

21 - 25

26 – 30

30 years or more

9. Please indicate your comfort level for using each of the following:

Technology	Very Comfortable	Comfortable	Uncomfortable	Very Uncomfortable
Instant message	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Text message	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Download web-based music or videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Use the college/university library website	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spreadsheets (Excel, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentation software (PowerPoint, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Graphics software (Photoshop, Flash, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audio-creation software (Podcasting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Video-creation software	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Social networking websites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online multi-user Computer games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online virtual worlds	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Social bookmarking/tagging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikis (Wikipedia, course wiki, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blogs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Video websites (YouTube, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scanner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Web Cam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Printer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OMNIVOX	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Monkey Survey	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Do you have a computer you can use at home?

- Yes
- No
- Other (please explain) _____

*** If you answered “no” above, please skip to Question 11. If you answered “yes” above please answer the following two questions:**

10b. How often do you use your computer at home?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per month
- Less than once a month
- Never

10c. How do you use your computer at home? (Please check all that apply)

- General Personal Use
- Instructional Related Activities (Internet searches, Grades, etc)
- Professional Communication (Emails, Listserves, Blogs, etc)
- Fun/Hobbies

11. Which of the following devices and/or Internet services have you used or accessed *in the last week*, for personal purposes? (Please check all that apply)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Cellular Phone | <input type="checkbox"/> Audio-creation software (Audacity) |
| <input type="checkbox"/> Digital Camera | <input type="checkbox"/> Video-creation software |
| <input type="checkbox"/> Mobile Internet Device | <input type="checkbox"/> Online multi-user Computer games |
| <input type="checkbox"/> “I-Pod” or MP3 Player | <input type="checkbox"/> Online virtual worlds |
| <input type="checkbox"/> Video sites like “You Tube” | <input type="checkbox"/> Wikis (Wikipedia, course wiki, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Networking sites like “MySpace” | <input type="checkbox"/> Social bookmarking/ tagging |
| <input type="checkbox"/> “Google” or other search engines | <input type="checkbox"/> Blogs |
| <input type="checkbox"/> Email application | <input type="checkbox"/> Video websites (YouTube, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Instant message | <input type="checkbox"/> Internet |
| <input type="checkbox"/> Text message | <input type="checkbox"/> Web Cam Scanner |
| <input type="checkbox"/> Download web-based music or videos | <input type="checkbox"/> Moodle |
| <input type="checkbox"/> Use the college library website | <input type="checkbox"/> OMNIVOX |
| <input type="checkbox"/> Spreadsheets (Excel, etc.) | <input type="checkbox"/> Skype |
| <input type="checkbox"/> Presentation software (PowerPoint) | <input type="checkbox"/> Doodle |
| <input type="checkbox"/> Graphics software (Photoshop, etc) | <input type="checkbox"/> Monkey Survey |

12. Which of the following devices and/or Internet services have you used or accessed *in the last week*, for school purposes? (Please check all that apply)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Cellular Phone | <input type="checkbox"/> Audio-creation software (Audacity) |
| <input type="checkbox"/> Digital Camera | <input type="checkbox"/> Video-creation software |
| <input type="checkbox"/> Mobile Internet Device | <input type="checkbox"/> Online multi-user Computer games |
| <input type="checkbox"/> "I-Pod" or MP3 Player | <input type="checkbox"/> Online virtual worlds |
| <input type="checkbox"/> Video sites like "You Tube" | <input type="checkbox"/> Wikis (Wikipedia, course wiki, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Networking sites like "MySpace" | <input type="checkbox"/> Social bookmarking/ tagging |
| <input type="checkbox"/> "Google" or other search engines | <input type="checkbox"/> Blogs |
| <input type="checkbox"/> Email application | <input type="checkbox"/> Video websites (YouTube, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Instant message | <input type="checkbox"/> Internet |
| <input type="checkbox"/> Text message | <input type="checkbox"/> Web Cam Scanner |
| <input type="checkbox"/> Download web-based music or videos | <input type="checkbox"/> Moodle |
| <input type="checkbox"/> Use the college library website | <input type="checkbox"/> OMNIVOX |
| <input type="checkbox"/> Spreadsheets (Excel, etc.) | <input type="checkbox"/> Skype |
| <input type="checkbox"/> Presentation software (PowerPoint) | <input type="checkbox"/> Doodle |
| <input type="checkbox"/> Graphics software (Photoshop, etc) | <input type="checkbox"/> Monkey Survey |

13. What types of training in using technologies for instruction have you had?

- Specialized/Technical (Please Explain) _____
- General (e.g. as part of a teacher preparation/professional development. (Please Explain) _____)
- Informal/Self-taught

14. Do you use instructional technology in your classroom?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per week
- Less than once a month
- Never

15. How often do you use the following technologies in your classroom?

Technology	Daily	3 to 4 times per week	5 to 10 times per month	Less than once a month	Never
Instant message	<input type="checkbox"/>				
Text message	<input type="checkbox"/>				
Download web-based music or videos	<input type="checkbox"/>				
Use the college/university library website	<input type="checkbox"/>				
Spreadsheets (Excel, etc.)	<input type="checkbox"/>				
Presentation software (PowerPoint, etc.)	<input type="checkbox"/>				
Graphics software (Photoshop, Flash, etc.)	<input type="checkbox"/>				
Audio-creation software (Podcasting)	<input type="checkbox"/>				
Video-creation software	<input type="checkbox"/>				
Social networking websites	<input type="checkbox"/>				
Online multi-user Computer games	<input type="checkbox"/>				
Online virtual worlds	<input type="checkbox"/>				
Social bookmarking/ tagging	<input type="checkbox"/>				
Wikis (Wikipedia, course wiki, etc.)	<input type="checkbox"/>				
Blogs	<input type="checkbox"/>				
Video websites (YouTube, etc.)	<input type="checkbox"/>				
Internet	<input type="checkbox"/>				
Scanner	<input type="checkbox"/>				
Web Cam	<input type="checkbox"/>				
Printer	<input type="checkbox"/>				
Moodle	<input type="checkbox"/>				
OMNIVOX	<input type="checkbox"/>				
Skype	<input type="checkbox"/>				

Doodle	<input type="checkbox"/>				
Survey Monkey	<input type="checkbox"/>				

16. Are there any comments you would like to add with regard to ICTs for college teaching and learning?

Thank you very much for your participation!

Annexe 5 Évaluation de la qualité de la langue (Test de Paul Nation)

Writing and Information Seeking Activities Using Technology (WISAT)

Principal Researchers: Mary Frankoff, Heritage College
Martine Peters, UQO

English Test for Heritage College Students, 2011

LEVELS TEST OF VOCABULARY - RECOGNITION (Paul Nation, 1990)

This is a vocabulary test. You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning.

Here is an example.

Here is an example

- 1. business
- 2. clock part of a house
- 3. horse animal with four legs
- 4. pencil something used for writing
- 5. shoe
- 6. wall

You answer it the following way.

- 1. business
- 2. clock part of a house
- 3. horse animal with four legs
- 4. pencil something used for writing
- 5. shoe
- 6. wall

Some words are in the test to make it more difficult. You do not have to find a meaning for those words. In the example above, these words are *business*, *clock*, *shoe*.

You can do any part of the test or the complete test.

Date: _____

Name: _____

Code: _____

A		B	
1. original		1. apply	
2. private	<input type="checkbox"/> complete	2. elect	<input type="checkbox"/> choose by voting
3. royal	<input type="checkbox"/> first	3. jump	<input type="checkbox"/> become like water
4. slow	<input type="checkbox"/> not public	4. manufacture	<input type="checkbox"/> make
5. sorry		5. melt	
6. total		6. threaten	
C		D	
1. blame		1. accident	
2. hide	<input type="checkbox"/> keep away from sight	2. choice	<input type="checkbox"/> having a high opinion of yourself
3. hit	<input type="checkbox"/> have a bad effect on something	3. debt	<input type="checkbox"/> something you must pay
4. invite	<input type="checkbox"/> ask	4. fortune	<input type="checkbox"/> loud, deep sound
5. pour		5. pride	
6. spoil		6. roar	
E		F	
1. basket		1. birth	
2. crop	<input type="checkbox"/> money paid regularly for doing a job	2. dust	<input type="checkbox"/> being born
3. flesh	<input type="checkbox"/> heat	3. operation	<input type="checkbox"/> game
4. salary	<input type="checkbox"/> meat	4. row	<input type="checkbox"/> winning
5. temperature		5. sport	
6. thread		6. victory	
G		H	
1. administration		1. bench	
2. angel	<input type="checkbox"/> managing business and affairs	2. charity	<input type="checkbox"/> part of a country
3. front	<input type="checkbox"/> spirit who serves God	3. fort	<input type="checkbox"/> help to the poor
4. herd	<input type="checkbox"/> group of animals	4. jar	<input type="checkbox"/> long seat
5. mate		5. mirror	
6. pond		6. province	
I		J	

- | | | | |
|-------------|--|-----------|---|
| 1. coach | | 1. marble | |
| 2. darling | <input type="checkbox"/> a thin, flat piece cut from something | 2. palm | <input type="checkbox"/> inner surface of your hand |
| 3. echo | <input type="checkbox"/> person who is loved very much | 3. ridge | <input type="checkbox"/> excited feeling |
| 4. interior | <input type="checkbox"/> sound reflected back to you | 4. scheme | <input type="checkbox"/> plan |
| 5. opera | | 5. statue | |
| 6. slice | | 6. thrill | |

K	L
----------	----------

- | | | | |
|---------------|---|--------------|--|
| 1. discharge | | 1. annual | |
| 2. encounter | <input type="checkbox"/> use pictures or examples to show the meaning | 2. blank | <input type="checkbox"/> happening once a year |
| 3. illustrate | <input type="checkbox"/> meet | 3. brilliant | <input type="checkbox"/> certain |
| 4. knit | <input type="checkbox"/> throw up into the air | 4. concealed | <input type="checkbox"/> wild |
| 5. prevail | | 5. definite | |
| 6. toss | | 6. savage | |

M	N
----------	----------

- | | | | |
|------------|--|---------------|---|
| 1. alcohol | | 1. circus | |
| 2. apron | <input type="checkbox"/> cloth worn in front to protect your clothes | 2. jungle | <input type="checkbox"/> speech given by a priest in a church |
| 3. lure | <input type="checkbox"/> stage of development | 3. nomination | <input type="checkbox"/> seat without a back or arms |
| 4. mess | <input type="checkbox"/> state of untidiness or dirtiness | 4. sermon | <input type="checkbox"/> musical instrument |
| 5. phase | | 5. stool | |
| 6. plank | | 6. trumpet | |

O	P
----------	----------

- | | | | |
|---------------|---|-------------|--|
| 1. apparatus | | 1. bruise | |
| 2. compliment | <input type="checkbox"/> set of instruments or machinery | 2. exile | <input type="checkbox"/> agreement using property as security for a debt |
| 3. revenue | <input type="checkbox"/> money received by the government | 3. ledge | <input type="checkbox"/> narrow shelf |
| 4. scrap | <input type="checkbox"/> expression of admiration | 4. mortgage | <input type="checkbox"/> dark place on your body caused by hitting |
| 5. tile | | 5. shovel | |
| 6. ward | | 6. Switch | |

Q

1. blend
2. devise hold tightly in your arms
3. embroider plan or invent
4. hug mix
5. imply
6. paste

R

1. desolate
2. fragrant good for your health
3. gloomy sweet-smelling
4. profound dark or sad
5. radical
6. wholesome

S

1. affluence
2. axis introduction of a new thing
3. episode one event in a series
4. innovation wealth
5. precision
6. tissue

T

1. deficiency
2. magnitude swinging from side to side
3. oscillation respect
4. prestige lack
5. sanction
6. specification

U

1. configuration
2. discourse shape
3. hypothesis speech
4. intersection theory
5. partisan
6. propensity

V

1. anonymous
2. indigenous without the writer's name
3. maternal least possible amount
4. minimum native
5. nutrient
6. modification

W

1. elementary
2. negative of the beginning stage
3. static not moving or changing
4. random final, furthest
5. reluctant
6. ultimate

X

1. coincide
2. coordinate prevent people from doing something they want to do
3. expel add to
4. frustrate send out by force
5. supplement
6. transfer

Y

1. acquiesce
2. contaminate
3. crease
4. dabble
5. rape
6. squint

- work at something without serious intentions
- accept without protest
- make a fold on cloth or paper

Z

1. blaspheme
2. endorse
3. nurture
4. overhaul
5. skid
6. straggle

- give care and food to
- speak badly about God
- slip or slide

AA

1. auxiliary
2. candid
3. dubious
4. morose
5. pompous
6. temporal

- full of self importance
- helping, adding support
- bad-tempered

BB

1. anterior
2. concave
3. interminable
4. puny
5. volatile
6. wicker

- small and weak
- easily changing
- endless

CC

1. dregs
2. flurry
3. hostage
4. jumble
5. saliva
6. truce

- worst and most useless parts of anything
- natural liquid present in the mouth
- confused mixture

DD

1. auspices
2. casualty
3. froth
4. haunch
5. revelry
6. seclusion

- being away from other people
- someone killed or injured
- noisy and happy celebration

Annexe 6 Questionnaire technologique pour les étudiants

Writing and Information Seeking Activities Using Technology (WISAT)

Principal Researcher: Mary Frankoff, Heritage College
Martine Peters, UQO

Technology Questionnaire for Students at Heritage College, 2011

Research Objective:

To examine the variables that explain the differences between the students' and teachers' perceptions of Information and Communication technologies (ICTs) use when engaged in information-seeking activities to write college assignments.

Purpose:

This questionnaire is part of a three-year study being conducted at Heritage College to examine the use of ICTs by students for writing assignments that require information-seeking activities by their instructors. It also examines the perceptions of teachers' and students' regarding how ICTs should be used for students' assignments.

This research is funded by PAREA.

For the purpose of this study, ICTs include, but are not limited to: Internet, cell phones, online data bases, Web sites, blogs, email, social networking sites, YouTube, web cams, PowerPoint, Twitter, etc.

This questionnaire is designed to gather information from students about the use of ICTs for information seeking activities when completing their written assignments at Heritage College.

Participation:

You have been selected to participate in this research because you are a full-time student enrolled at Heritage College in the Career or Pre-University Program.

Your participation is completely voluntary and you have the right to withdraw at any time. All information you provide will be kept strictly confidential. Data analysis will be completed at an aggregate level and under no circumstances will your individual responses released in the presentation of the data.

Your participation is greatly appreciated. A copy of the results will be available to you online or in the form of a publication.

Please do not hesitate to contact the principal researcher, should you have any questions: Mary Frankoff 819-778-2270 (ext 2684), or mfrankoff@cegep-heritage.qc.ca

The Ethics Committee at UQO has approved this research. You may also communicate any questions or concerns you may have to: Dr. Andre Durrivage, Coordinator of the Ethics Committee, UQO at 819-595-3900

Name: _____

Code: _____

USE OF TECHNOLOGY FOR COLLEGE ASSIGNMENTS

1. What is your personal feeling about using technology for your assignments (e.g. Case Studies, Fact Sheets, Essays, etc) at college? (Please circle one)
 - Very positive
 - Positive
 - Negative
 - Very negative

2. What is your personal feeling about teachers using technology for instructional purposes in your class? (Please circle one)
 - Very positive
 - Positive
 - Negative
 - Very negative

3. What is your personal feeling about using technology for seeking information on the Internet for your college assignments? (Please circle one)
 - Very positive
 - Positive
 - Negative
 - Very negative

4. Do your teachers give you assignments that require information-seeking activities on the Internet?
 - Never
 - 1 to 2 times per Term
 - 3 to 5 times per Term
 - More than 5 times per Term
 - Other (Specify): _____

If you answered “Never”, please skip to Question 26.

For all other answers, please answer the following questions:

5. When completing an assignment that requires searching for information, do you prepare a draft or outline to guide you?
 - Never
 - 1 to 2 times per Term
 - 3 to 5 times per Term
 - More than 5 times per Term
 - Other (Specify): _____

6. How often do you revise/edit your assignment as you are completing it?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

7. How often do you gather information for your assignments?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

8. How often do you re-evaluate the information you have gathered for your assignment?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

9. How often do you seek help from your instructor to complete an assignment that requires searching for information?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

10. Where does your instructor suggest you look for information for your written assignments? Please check all that apply:

- My instructor does not suggest where to go for information**
- Google / Yahoo / Alta Vista
- Online databases
- Google Scholar
- Paper journals
- Statistics Canada
- YouTube video
- Discussion forums / groups
- Twitter
- Databases at the library, such as Academic Premier
- Paper journals
- Statistics Canada
- YouTube video
- Discussion forums / groups
- Twitter
- Online journals
- Learning communities
- Others (Please specify): _____

11. Do your teachers show you how to write a research paper?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

12. Do your teachers show you how to paraphrase information you have found?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

13. Do your teachers show you how to evaluate information you find?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

14. Do your teachers show you how to plan/draft a research paper?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

15. Do your teachers provide you with print instructions on how to complete assignments that require searching for information?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

16. Do your teachers provide you with verbal instructions on how to complete assignments that require searching for information?

- Never

- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

17. Do your teachers provide you with written instructions on how to complete the assignments that require searching for information?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

18. Do your teachers provide instructions to you on how to cite references?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

19. Do your teachers explain what plagiarism is to you?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

20. Do your teachers explain the consequences of plagiarism to you?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

21. Do your teachers indicate what method(s) they use to detect plagiarism?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

22. During the process of completing your assignments, do your teachers provide feedback?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

23. Do your teachers provide evaluation criteria to you on your written assignments that require information seeking activities?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

24. Do your teachers provide feedback on your information seeking activities?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

25. How often are you able to meet the evaluation criteria for your written assignments that require information searching?

- Never
- 1 to 2 times per Term
- 3 to 5 times per Term
- More than 5 times per Term
- Other (Specify): _____

26. Is there anything else you would like to add regarding ICTs and college teaching and learning?

Thank you for your participation!

Annexe 7 Questionnaire technologique pour les enseignants

Writing and Information Seeking Activities Using Technology (WISAT)

Principal Researcher: Mary Frankoff, Heritage College
Martine Peters, UQO

Technology Questionnaire for Instructors at Heritage College, 2011

Research Objective:

To examine the variables that explain the differences between the students' and teachers' perceptions of Information and Communication technologies (ICTs) use when engaged in information-seeking activities to write college assignments.

Purpose:

This questionnaire is part of a three-year study being conducted at Heritage College to examine the use of ICTs by students for writing assignments that require information-seeking activities by their instructors. It also examines the perceptions of teachers' and students' regarding how ICTs should be used for students' assignments.

This research is funded by PAREA.

For the purpose of this study, ICTs include, but are not limited to: Internet, cell phones, online data bases, Web sites, blogs, email, social networking sites, YouTube, web cams, PowerPoint, Twitter, etc.

This questionnaire is designed to gather information from teachers about the use of ICTs for teaching information seeking activities and for their students written assignments.

Participation:

You have been selected to participate in this research because you are a full-time instructor at Heritage College and teach in the Career, Pre-University, or General Education sector.

Your participation is completely voluntary and you have the right to withdraw at any time. All information you provide will be kept strictly confidential. Data analysis will be completed at an aggregate level and under no circumstances will your individual responses released in the presentation of the data.

Your participation is greatly appreciated. A copy of the results will be available to you online or in the form of a publication.

Please do not hesitate to contact the principal researcher, should you have any questions: Mary Frankoff 819-778-2270 (ext 2684), or mfrankoff@cegep-heritage.qc.ca

The Ethics Committee at UQO has approved this research. You may also communicate any questions or concerns you may have to: Dr. Andre Durrivage, Coordinator of the Ethics Committee, UQO at 819-595-3900

Name: _____

Code: _____

USE OF TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL PURPOSES

1. What is your personal feeling about using technology for teaching? (Please choose one)
 - Very positive
 - Positive
 - Negative
 - Very negative

2. What is your personal feeling about students using technology for learning? (Please choose one)
 - Very positive
 - Positive
 - Negative
 - Very negative

3. What is your personal feeling about students using technology for seeking information for their college assignments? (Please choose one)
 - Very positive
 - Positive
 - Negative
 - Very negative

4. How do you use computers and other technologies (e.g. VCR/DVD, Televisions, computer projectors, personal media devices) at school? (Please check all that apply)
 - To create lesson plans
 - To keep attendance
 - To record and report grades
 - For parent communication
 - For email
 - For instruction
 - To test students
 - To aid students creating projects
 - To show class movies
 - To play music to class
 - Other (Please Specify):
 - _____

5. Do you use instructional technology in your classroom?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per month
- Less than once a month
- Never

III. STUDENT ACCESS TO AND USE OF COMPUTERS

6. Do you allow students to use the following devices in your class?

Device Type	Daily	3 to 4 times per week	5 to 10 times per Term	Less than once a Term
Laptop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Digital Camera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobile Internet Device	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I-Pod/MP3 Player	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blackberry	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iPad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. How often during a typical week do your students themselves use computers during your class time? (Please circle one choice for each prompt)

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

8. For what purposes, if any, do your students use technology during your class time? (Please check all the apply)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Video sites like “You Tube” | <input type="checkbox"/> Video-creation software |
| <input type="checkbox"/> Networking sites like “MySpace” | <input type="checkbox"/> Online multi-user Computer games |
| <input type="checkbox"/> “Google” or other search engines | <input type="checkbox"/> Online virtual worlds |
| <input type="checkbox"/> Email application | <input type="checkbox"/> Wikis (Wikipedia, course wiki, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Instant message (MSN) | <input type="checkbox"/> Social bookmarking/ tagging |
| <input type="checkbox"/> Text message (Cell Phone) | <input type="checkbox"/> Blogs |
| <input type="checkbox"/> Download web-based music or videos | <input type="checkbox"/> Video websites (YouTube, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Use the college library website | <input type="checkbox"/> Internet |
| <input type="checkbox"/> Spreadsheets (Excel, etc.) | <input type="checkbox"/> Web Cam Scanner |
| <input type="checkbox"/> Presentation software (PowerPoint) | <input type="checkbox"/> Moodle |
| <input type="checkbox"/> Graphics software (Photoshop, etc) | <input type="checkbox"/> OMNIVOX |
| <input type="checkbox"/> Audio-creation software (Audacity) | <input type="checkbox"/> Skype |
| | <input type="checkbox"/> Doodle |
| | <input type="checkbox"/> Monkey Survey |
| | <input type="checkbox"/> Other: _____ |

9. What type of applications/web sites do your students do on computers at home for your class? (Please check all the apply)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Video sites like “You Tube” | <input type="checkbox"/> Online multi-user Computer games |
| <input type="checkbox"/> Networking sites like “MySpace” | <input type="checkbox"/> Online virtual worlds |
| <input type="checkbox"/> “Google” or other search engines | <input type="checkbox"/> Wikis (Wikipedia, course wiki, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Email application | <input type="checkbox"/> Social bookmarking/ tagging |
| <input type="checkbox"/> Instant message (MSN) | <input type="checkbox"/> Blogs |
| <input type="checkbox"/> Text message (Cell Phone) | <input type="checkbox"/> Video websites (YouTube, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Download web-based music or videos | <input type="checkbox"/> Internet |
| <input type="checkbox"/> Use the college library website | <input type="checkbox"/> Web Cam Scanner |
| <input type="checkbox"/> Spreadsheets (Excel, etc.) | <input type="checkbox"/> Moodle |
| <input type="checkbox"/> Presentation software (PowerPoint) | <input type="checkbox"/> OMNIVOX |
| <input type="checkbox"/> Graphics software (Photoshop, etc) | <input type="checkbox"/> Skype |
| <input type="checkbox"/> Audio-creation software (Audacity) | <input type="checkbox"/> Doodle |
| <input type="checkbox"/> Video-creation software | <input type="checkbox"/> Monkey Survey |
| | <input type="checkbox"/> Other: _____ |

IV. College Assignments requiring Information Seeking activities

10. Do you require assignments from students that require information-seeking activities?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

If you answered “Never”, please skip to Question # 27.

For all other answers, please answer the following questions:

11. Do you teach your students how to write a research paper?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

12. Do you teach your students how to paraphrase information they have found?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

13. Do you teach your students how to evaluate information they find?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

14. Do you teach your students how to plan/draft a research paper?

- Daily
- 3 to 4 times per week

- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

15. Do you provide verbal instructions on how to complete assignments **that require** searching for information?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

16. Do you provide written/print instructions on how to complete the assignments that require searching for information?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

17. Where do you instruct students to go for information for their written assignments? Please check all that apply:

- I do not instruct students on where to go for information
- Google / Yahoo / Alta Vista
- Online databases
- Google Scholar
- Databases provided online
- Online journals
- Paper journals
- Statistics Canada
- YouTube video
- Discussion forums / groups
- Twitter
- Other (Specify):

- Learning committees

18. Do you provide instruction to your students on how to cite references?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

19. Do you explain what plagiarism is to your students?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

20. Do you inform your students about the consequences of plagiarism?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

21. What method, if any, do you use to detect plagiarism?

- "Turn-It-In" software
- Other plagiarism software (Please specify) _____
- Other method(s) (Please specify): _____

22. Do you inform your students of the method(s) you use to detect plagiarism?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

23. Do you provide feedback during the process of your students' writing assignments?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

24. Do you provide evaluation criteria to your students on their written assignments that require information seeking activities?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

25. Do you provide feedback on your students' information seeking activities?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

26. How often are your students able to meet the evaluation criteria for their written assignments that require information searching?

- Daily
- 3 to 4 times per week
- 5 to 10 times per Term
- Less than once a Term
- Never

27. Is there anything else you would like to add with regard to ICTs for college teaching and learning?

Thank you for your participation!

Annexe 8 Protocole d'entrevue pour les étudiants

Writing and Information Seeking Activities Using Technology (WISAT)

Principal Researcher: Mary Frankoff, Heritage College
Martine Peters, UQO

Interview Schedule for Heritage College Students, 2012

Version: November 18, 2010

Text appearing in boxes is for the Interviewers only

1. State the Objectives of the research:

Research Objective:

To examine the variables that explain the differences between the students' and teachers' perceptions of Information and Communication technologies (ICTs) use when engaged in information-seeking activities to write college assignments.

Purpose:

This questionnaire is part of a three-year study being conducted at Heritage College to examine the use of ICTs by students for writing assignments that require information-seeking activities by their instructors. It also examines the perceptions of teachers' and students' regarding how ICTs should be used for students' assignments.

This research is funded by PAREA.

2. Letter of Consent is explained and signed by the participant
3. Explain to the participant why he or she was chosen to participate:

You are a fulltime student enrolled at Heritage College in either a Career or Pre-University Program
4. Provide the duration of the participation (45 minutes)
5. State the importance and application of the data collected
6. Explain the nature of confidentiality and the importance of keeping all discussions in the interview session confidential
7. Obtain verbal agreement to the interview session being audio-taped.

Questions in parentheses are prompts for the Interviewer to be used as necessary

For each question, ensure that the students explain the following information, when applicable:

- Personal Equipment
- Language skills
- Computer skills
- Attitudes
- Motivation
- Program of Study

Questions in parentheses are prompts for the Interviewer to be used as necessary

Interview Schedule for Students

Part 1: Pertaining to students' work habits for college assignments.

1. Where do you complete your college homework? Why?
2. When do you complete your college homework? Why?
3. How often do you work on homework at school? Why?
4. How often do you work on homework at home? Why?
5. Which types of homework do you complete at home? At school? Why?
6. What is your preferred location for homework? Why?

Part 2: Variables pertaining to student information seeking activities and the writing of college assignments.

Sources of information refer to print material, online material and other material you use when completing assignments requiring information seeking activities

1. Describe how you write a research paper.
2. How do you do research on the Internet? Which tools do you use? Why?
3. How did you learn to search for information for school assignments?
4. How easily do you find what you are looking for when searching on the Internet? Do you encounter problems? Please explain.
5. What sources of information do you use on the Internet for your assignments? Why?
6. Do your teachers provide you with sources of information to use for your written assignments?
7. How do you decide which sources are relevant for your assignment? How quickly do you determine this?
8. How do you decide what to keep from your sources?
9. What method(s) do you use to keep track of your selections?
10. Do you give credit to your sources? How and Why?
11. How do you integrate your sources into your paper?

For each question, ensure that the students state the following information, when applicable:

- Program of Study
- Attitude towards college studies
- ICT ownership and use
- Prior knowledge of ICT equipment and skills
- Prior experience in writing a research paper

Questions in parentheses are prompts for the Interviewer to be used as necessary

Part 3: Approaches to writing assignments

1. Describe how you organize the information gathered to complete a written assignment. (Do you prepare an outline? Do you just begin writing?)
2. What technologies do you use to organize your information for a written assignment? (Do you use any specialized software?)
3. What sort of time frame do you use to write an assignment?
4. Do you revise/edit your writing? How often? When? How?
5. How easy/difficult is it for you to write a paper? What is easy? What is difficult?
6. Do you consult with your instructor as you are writing your assignment?

Part 4: Teachers' instructions on information seeking activities

1. What type of guidelines do your teachers give you on writing assignments that require information-seeking activities?
2. Do you contact your instructor for assistance with assignments? When and Why?
3. Do you receive instructions from your teacher on how to do research? How often? Do you find it useful?
4. When teachers assign projects (essays, fact sheets, annotated bibliographies, etc), they will often provide guidelines on where and how to look for the necessary information. What guidelines do your instructors offer to you?
5. Does your instructor provide you with sources to use for your assignment? (If yes, do you find this useful? Why or why not?)
6. Do you receive feedback while you are doing your searching/writing from your instructor on your assignments that require information seeking activities? When and how often does the feedback occur? (Is this feedback verbal or print or both?)
7. What do you do with the feedback you receive from your instructor?
8. Do your teachers provide you with information about plagiarism? How? Why?
9. Do your teachers use a method to detect plagiarism? How do you know?
10. Do your teachers inform you of the consequences of plagiarizing?
11. Do your teachers instruct you on how to paraphrase information that you will use in your assignments? How? Why?

For each question, ensure that the students state the following information, when applicable:

- Program of Study
- Attitude towards college studies
- ICT ownership and use
- Prior knowledge of ICT equipment and skills
- Prior experience in writing a research paper

Questions in parentheses are prompts for the Interviewer to be used as necessary

Part 5: Questions pertaining to the evaluation of written assignments:

1. Do your teachers provide you with a grading key/rubric/criteria for the evaluation of written assignments that require information-seeking activities?
2. Do you use it and if so, how?
3. What do you think of being given (if applicable), the grading key/rubric/criteria for evaluating your writing assignments?
4. Do your teachers evaluate your research process for writing assignments? How?
5. Do your teachers evaluate your writing process? How?
6. In general, are you able to meet the expectations of your teachers for your written assignments? How do you know? Why or why not?

Thank you very much for your participation. A copy of the results of this research will be made available to you, should you wish to read it.

Annexe 9 Protocole d'entrevue pour les enseignants

Writing and Information Seeking Activities Using Technology (WISAT)

Principal Researcher: Mary Frankoff, Heritage College
Martine Peters, UQO

Interview Schedule for Heritage College Teachers, 2012

Version: November 18, 2010

Text appearing in boxes is for the Interviewers only

1. State the General Objectives of the research:

Research Objective: To examine the variables that explain the differences between the students' and teachers' perceptions of Information and Communication technologies (ICTs) use when engaged in information-seeking activities to write college assignments.

Purpose:

This questionnaire is part of a three-year study being conducted at Heritage College to examine the use of ICTs by students for writing assignments that require information-seeking activities by their instructors. It also examines the perceptions of teachers' and students' regarding how ICTs should be used for students' assignments.

This research is funded by PAREA.

2. Letter of Consent is explained and signed by the participant

3. Explain to the participant why he or she was chosen

You were chosen as a teacher at Heritage College teaching full time in the General Education, Career or Pre-University Sector.

4. Provide the duration of the participation (45 minutes)

5. State the importance and application of the data collected

6. Explain the nature of confidentiality and the importance of keeping all discussions in the interview session confidential

7. Obtain verbal agreement to the interview session being audio-taped.

When setting up interviews ask teachers to bring copies of their course outlines, assignments and grading keys/rubrics.

Interview Schedule for Teachers

Part 1: Pertaining to teachers' perceptions and use of Information and Communication Technologies (ICTs) for teaching:

Information in brackets are prompts for Interviewers

1. Do you think Information and Communication Technologies (ICTs) are useful tools for learning in cegep? (If yes, which ones do you use for learning?)
2. Do you think ICTs are important for students to use in order to learn in your Program?
3. How much do you make use of ICTs for your teaching?
4. How much do you make use of ICTs at home?
5. What is your attitude in general towards ICTs?
6. Have you changed your use of ICTs over your teaching career?

Part 2: Types of Assignments given to students requiring information-seeking activities and written assignments:

Information in brackets are prompts for Interviewers

1. Do you assign writing projects in your courses that require information-seeking activities for your students? Why or why not?
2. What type of instructions do you provide to your students for their information seeking activities? When? How often? Why? (Verbal/written?)
3. Do students usually follow your instructions? Why? Or Why not?
4. What type of resources do you recommend to your students for searching for information and/or for writing their assignments?
5. Do you direct your students to online databases for information? Which ones and why?
6. Do you allow your students to use a web navigator for their information? Why or why not?
7. Do you allow students to use Google Scholar for their information? Why or why not?
8. Do you recommend resources to your students for their information seeking activities? (Online/print?)
9. What type of feedback, if any, do you offer to your students regarding their information seeking activities? When do you offer it? (during or after the completion of the assignment, or both?)

Part 3: Pertaining to teachers' instructions on writing an assignment:

Information in brackets are prompts for Interviewers

1. Do you teach students how to write a research paper? How and why?
2. Do you teach students how to paraphrase information they have found?
3. Do you teach students how to evaluate information they find?
4. Do you teach students how to plan/draft a research paper?
5. Do you provide feedback during your students' writing process? How? When? Why?

Part 4: Evaluation criteria used by instructors for their students' written assignments:

Information in brackets are prompts for Interviewers

1. Describe the evaluation criteria you use when evaluating your students' written assignments. Explain why you use these criteria?
2. How do you evaluate your students information-seeking activities for their written assignments? What kind of feedback and/or guidance do you provide?
3. Do you teach your students about referencing and plagiarism? Why and How?
4. Do you inform your students of the consequences of plagiarism? When and how? (is it oral or written, or both?)
5. What consequences do you use when you detect plagiarism in your students' written work?
6. What method do you use to detect plagiarism in your students' work? Why?
7. Do you inform your students about the method you use to detect plagiarism in their written work? How and when? (is it oral or written, or both?)
8. Is there anything else you would like to comment on?

Thank you very much for your participation in this research. A copy of the results will be made available to you should you wish to see them.