

Préférences des apprenants face à l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage des langues

Alysse Weinberg
Université d'Ottawa

Martine Peters
Université du Québec à Montréal

Nandini Sarma
Carleton University

Peu de recherches se sont attardées sur l'opinion et les préférences des apprenants face aux différents types d'activités technologiques dans la classe de langue seconde. La présente recherche visait à présenter la situation actuelle quant à l'utilisation de la technologie par des apprenants de français langue seconde au niveau universitaire et à examiner les préférences de ceux-ci quant à l'utilisation de types d'activités technologiques, à leur utilité et à leur format.

Notre collecte de données a été menée dans trois universités auprès de 124 étudiants inscrits dans des cours de français langue seconde. Une série de questionnaires a été utilisée pour recueillir des renseignements démographiques auprès des étudiants, les classer selon leur niveau linguistique et obtenir leurs préférences quant aux activités technologiques dans l'apprentissage des langues. Les résultats démontrent qu'en général, les étudiants ont des perceptions positives des activités technologiques faites dans le cadre de leur cours de langue quoiqu'ils ne les utilisent que peu fréquemment. De plus, il semblerait que les activités appréciées ne sont pas toujours jugées utiles alors que les activités jugées bénéfiques sont à maintes reprises peu estimées. Les résultats de cette étude sont présentés sous forme d'un continuum d'activités technologiques allant des moins appréciées aux plus appréciées et des moins utiles aux plus utiles. Des recommandations pour l'utilisation d'activités technologiques en classe de langue sont proposées.

Few researchers have examined learners' preferences for different types of technological activities in the second-language classroom. This study is an initial effort to identify which technological activities are currently used by university-level FSL students in the language classrooms and which activities and formats these learners prefer and find useful. Data was collected from students taking courses in French as a second language in three different universities. A series of questionnaires was used to assess language skills, gather

Adresse pour correspondance : Alysse Weinberg, Institut des langues secondes, Université d'Ottawa, 600 Avenue King Edward, Ottawa, K1N 6N5
Courriel: weinberg@uottawa.ca.

demographical information and elicit preferences for technological activities. Results indicate that, in general, the students have positive perceptions of the technological activities used in their language classroom even though they don't use them very often. Students report appreciating some technological activities but don't find them very useful for language learning while other activities are judged useful but are not appreciated by the students. The results are presented as a continuum of activities ranked by their perceived usefulness and student appreciation. These are followed by recommendations for language teachers about the use of these activities in their classrooms.

Introduction

Le XXI^e siècle est marqué par la révolution de l'informatique dans tous les rangs de la société. Plus particulièrement, dans le milieu scolaire, les technologies de l'information et de la communication (dorénavant TIC) ont fait leur entrée dans les classes de langue et ont amené des transformations majeures. Les institutions d'enseignement ont introduit des politiques d'intégration des TIC et les professeurs sont de plus en plus encouragés à se servir de cette technologie dans leurs cours. C'est dans ce contexte que de nombreux chercheurs se sont penchés sur divers aspects de l'utilisation des TIC dans l'enseignement d'une langue. Certaines études visent la comparaison des méthodes ou approches traditionnelles et celles intégrant une composante technologique (Coverdale-Jones, 2000; Koohang, 1989; Sullivan et Pratt, 1996). D'autres portent sur les attitudes et la motivation des apprenants et des enseignants face à l'utilisation de la technologie dans la classe de langue seconde (Green et Youngs, 2001; Lafford et Lafford, 1997; Ushida, 2004). Ces recherches ont indiqué que l'utilisation des TIC pouvait avoir un effet motivant sur les apprenants. Cependant, peu de recherches se sont attardées sur l'opinion et les préférences des apprenants face aux différents types d'activités technologiques dans la classe de langue seconde (Heift, 2003).

La présente recherche a un triple objectif. Premièrement, présenter la situation actuelle quant à l'utilisation de la technologie par des apprenants de français langue seconde au niveau universitaire ; deuxièmement, examiner les préférences de ceux-ci quant à l'utilisation de types d'activités technologiques, à leur utilité et à leur format. Troisièmement, élaborer un continuum d'activités technologiques allant des moins appréciées aux plus appréciées et des moins utiles aux plus utiles.

Cadre théorique

L'enseignement d'une discipline a longtemps été considéré comme le rapport entre trois grands pôles : l'objet (la discipline enseignée), le sujet (l'étudiant) et

l'agent (l'enseignant) qui évoluent dans un milieu (Germain, 1993; Legendre, 1988).

L'*objet* d'apprentissage, dans notre cas le français langue seconde, passe par le curriculum, les objectifs visés ainsi que les activités d'apprentissage. La définition de ces dernières est particulièrement polysémique (Pendanx, 1998), allant des activités mentales générales à celles de la salle de classe telles qu'elles sont perçues par les apprenants. Dans cette recherche, nous privilégions ce dernier type d'activités, soit celles au cours desquelles l'apprenant, en collaboration avec l'enseignant, réalisera des tâches langagières dans un but précis : l'apprentissage d'une langue. Nous spécifions pour les fins de cette étude qu'il s'agit d'activités médiatisées par les TIC.

Selon Germain (1993), le *sujet* ou l'étudiant est celui qui utilise des moyens pour effectuer des opérations dans le cadre de son apprentissage. Les actions de l'étudiant sont influencées par ses habiletés et sa motivation. Celles-ci sont fréquemment citées comme des facteurs importants pour l'apprentissage d'une langue seconde (Thaipakdee, 1992). Gardner (1985, 2001) et Viau (1994) suggèrent que les perceptions qu'a l'apprenant l'amènent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son apprentissage. Les perceptions ou les attitudes peuvent aussi guider l'apprenant dans son cheminement.

Smith et al. (2000) définissent les attitudes comme étant une impression générale positive ou négative face aux activités technologiques. Koohang (1989) divise ces attitudes en quatre grandes catégories. Premièrement, la *perception de l'utilité* est définie comme la capacité à reconnaître le potentiel de l'ordinateur comme outil efficace après y avoir été exposé. Deuxièmement, l'*appréciation* est caractérisée comme l'enthousiasme à travailler à l'ordinateur. Troisièmement, le niveau de *confort* de l'étudiant joue un rôle dans l'utilisation qu'il fera de la technologie. Enfin, l'*anxiété* est la crainte ressentie par l'apprenant face à l'ordinateur. Ces attitudes face à la technologie, c'est-à-dire la perception de l'utilité, l'appréciation, le niveau de confort et l'anxiété, influenceront les choix de l'étudiant et sa motivation à poursuivre (Peters et Sarma, 2003). Le choix des activités pédagogiques et technologiques est donc fondamental puisque l'*agent* — l'enseignant — ne peut pas compter uniquement sur la matière pour motiver les étudiants et doit tenir compte des attitudes du sujet.

Le modèle de Legendre (1988) explique que la triade sujet-objet-agent évolue dans un *milieu*. Dans un volume dédié aux diverses théories sur l'intégration des technologies dans l'apprentissage d'une langue (Bush, 1997), Mueller a proposé un modèle basé sur la triade de Legendre auquel il a ajouté *la technologie* comme autre pôle possible dans le processus d'apprentissage afin d'offrir des pistes de recherche pour intégrer les différentes facettes de la technologie dans la salle de classe. En effet, la technologie dans le domaine des langues secondes semble prendre une importance de plus en plus

grande, que ce soit par exemple dans le développement des habiletés d'écriture auprès d'une population étudiante de divers niveaux linguistiques (De Souza et al., 2002), dans l'évaluation des étudiants (Chalhoub-Deville, 2001), dans la présentation de la culture aux étudiants (Lafford et Lafford, 1997) etc. Des recherches récentes démontrent l'impact positif que peut avoir la technologie sur l'apprentissage d'une langue seconde (Chapelle, 2001; Knoerr et Weinberg, 2005) en général, mais plus particulièrement les attitudes favorables des apprenants face à la langue seconde (Green et Youngs, 2001; Lafford et Lafford, 1997). Dans le cadre de cette recherche, nous reprendrons les deux catégories d'attitudes, telles que définies par Koohang (1989), soit l'appréciation et la perception de l'utilité des activités technologiques.

La présente étude

Contexte

Notre collecte de données a été menée dans deux universités ontariennes et une université québécoise auprès d'étudiants inscrits dans des cours de français langue seconde. L'utilisation des technologies dans ces cours varie d'une université à l'autre et dépend en partie de l'accessibilité à un laboratoire multimédia de langue. À l'Université d'Ottawa, où le laboratoire de langue fait partie intégrale des cours de langue, l'utilisation de la technologie par les étudiants était obligatoire. À l'UQÀM, où les étudiants ont accès à des laboratoires multimédias de langue, l'utilisation des TIC était obligatoire dans certains cours et fortement encouragée dans d'autres. Le département de français de l'Université Carleton ne possède pas de laboratoire multimédia consacré uniquement à ses cours de langue. Certaines activités technologiques étaient obligatoires et devaient être faites dans un laboratoire sectoriel ou à la maison mais la plupart des activités technologiques étaient plutôt fortement encouragées ou facultatives.

Nous avons recueilli nos données dans le cadre de cours offerts dans ces trois universités, vers la fin de la session, afin de permettre aux étudiants de porter un jugement sur les activités technologiques en connaissance de cause. Les cours en question variaient du niveau débutant au niveau avancé et offraient une gamme de thématiques différentes. Par exemple, à l'Université d'Ottawa, il s'agissait de deux types de cours : soit un cours de compréhension et d'expression orale avancé, soit un cours de niveau intermédiaire fort portant sur les quatre habiletés. À l'UQÀM, certains étudiants suivaient un cours de niveau intermédiaire visant à développer les quatre habiletés alors que d'autres étaient inscrits à un cours avancé de langue et de culture québécoise. Dans la troisième université, Carleton, les étudiants provenaient de cours d'expression orale et écrite de niveau faux débutant à avancé.

Pour le présent article, nous avons choisi de considérer les variables linguistiques plutôt que géographiques afin de déterminer s'il y a une similitude de réponses par rapport au niveau linguistique. Les données classées selon les trois universités seront présentées dans un article subséquent. Les données recueillies sont présentées selon les quatre niveaux linguistiques déterminés par un test de classement administré à tous les participants et les analyses de ces résultats sont donc organisées en fonction de la catégorisation linguistique débutant, intermédiaire faible, intermédiaire fort et avancé.

Méthodologie

Instruments

Dans cette recherche, nous avons eu recours à trois questionnaires pour recueillir l'information auprès des étudiants. Tous les questionnaires étaient disponibles en français, en anglais ou en chinois afin de permettre aux étudiants de bien comprendre les questions.

Le premier questionnaire portait sur des informations démographiques, des renseignements sur la possession d'équipement technologique ainsi que la fréquence et le type d'utilisation de l'ordinateur par les étudiants. Le deuxième instrument était un test de classement composé d'un texte lacunaire noté sur 41 points. Ce test déjà validé et utilisé à l'université d'Ottawa (Weinberg 1995) visait à déterminer le niveau linguistique des étudiants afin de répartir les participants en quatre niveaux : débutants (0–22 points), intermédiaire faible (23–28 points), intermédiaire fort (29–35 points) et avancé (36–41 points).

Le dernier questionnaire portait sur les activités technologiques dans l'apprentissage des langues et comportait quatre volets. Les trois premiers présentaient une liste de seize activités possibles (voir tableau 1) qui avaient été proposées par des professeurs de langue de niveau universitaire lors de l'élaboration du questionnaire. Évidemment, l'enseignement d'une langue seconde avec la technologie évolue constamment sous l'impact d'innovations technologiques et il y a un décalage entre l'arrivée, l'intégration en salle de classe et la recherche. Certaines activités telles que les forums de discussion, la création de pages Web, les blogs n'ont pas été mentionnées par les professeurs et ne sont donc pas incluses dans le questionnaire.

Dans le premier volet du questionnaire, les étudiants devaient indiquer leurs préférences pour les activités proposées à l'aide d'une échelle de type Likert de 1 à 5. Les étudiants pouvaient aussi rajouter d'autres activités technologiques s'ils le désiraient. Le deuxième volet visait la fréquence de l'utilisation : les étudiants spécifiaient s'ils effectuaient les activités jamais, rarement, occasionnellement ou fréquemment. Le troisième volet offrait la possibilité aux étudiants de se prononcer sur l'utilité perçue des diverses activités énumérées en indiquant si l'activité en question était non utile, peu utile,

Tableau 1 : Liste d'activités technologiques

Dactylographie de devoirs
Lecture de documents
Recherche sur le Web
Exercices de grammaire en ligne
Exercices d'écoute
Musique sur Internet
Exercices de vocabulaire
Quiz en ligne
Exercices d'expression orale
Courriel
Lecture de journaux
Écoute de bulletin de nouvelles
Exercices de prononciation
Clavardage
Présentations orales avec PowerPoint
Jeux langagiers
Autres (à préciser par l'étudiant)

utile ou très utile en plus de pouvoir indiquer que cette activité était non pertinente dans le cadre de leur expérience.

Dans le dernier volet, les étudiants devaient réagir sur le format des activités ainsi que l'interaction étudiant-machine (voir tableau 2) ; ce questionnaire utilisait une échelle de Likert de 1 à 5. Les étudiants qui n'étaient pas familiers avec le format ou le type d'interaction proposé pouvaient choisir l'option « non pertinent ».

Tableau 2 : Formats et interactions

Format des activités	Interaction étudiant-machine
Choix multiples	Cliquer pour répondre
Vrai ou faux	Taper la réponse
Remplir les lacunes	Lire les directives
Glisser et déposer	Écouter les directives
Rédaction de phrases	Enregistrer la réponse
Rédaction de paragraphes	
Rédaction de textes	

Participants

Nos données ont été recueillies auprès de répondants dont 42% de l'Université d'Ottawa, 39,5% de l'Université Carleton, et 18,5% de l'UQÀM. Il y avait plus de femmes inscrites dans ces cours, comme c'est le cas habituellement

dans un cours de langue, et notre échantillon était composé à 80% de femmes et à 20% d'hommes. La majorité des participants étaient anglophones (68%), 13% parlaient le chinois comme langue maternelle et les autres disaient parler une autre langue maternelle. Environ 50% des étudiants parlaient au moins une troisième langue. Nos participants (60%) se retrouvaient surtout dans le groupe d'âge de 17 à 23 ans et étaient inscrits principalement (65%) dans des programmes de sciences humaines. Quant à leur formation en technologie, 60% des étudiants ont rapporté en avoir suivi une, que ce soit au niveau secondaire, collégial ou universitaire. La grande majorité de nos répondants ont indiqué qu'ils possédaient un ordinateur à la maison (94%) et 91% avaient également un accès Internet à domicile. Ceci se reflète dans la fréquence élevée d'utilisation des outils technologiques comme en témoigne le tableau 3.

Tableau 3 : Fréquence d'utilisation des TIC par les étudiants

Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
1%	6%	28%	65%

Dans le questionnaire démographique, les participants ont également signalé qu'ils utilisaient le plus fréquemment les TIC pour communiquer par courriel, pour dactylographier leurs devoirs et pour naviguer sur Internet (tableau 4).

Tableau 4 : Type d'utilisation des TIC par les étudiants

Type d'utilisation	Pourcentage des étudiants
Courriel	96%
Devoirs	94%
Navigation sur Internet	87%
Clavardage	58%
Jeux	41%
Balayeur optique	33%
Utilisation de cédérom	26%
Autres	16%

Dans la catégorie « autres », on retrouve les exemples suivants : recours à l'ordinateur dans le cadre du travail à l'extérieur de l'université, numérisation de photographies, élaboration de programmes informatiques, écoute de musique et utilisation de cédéroms variés. La dernière question du questionnaire démographique portait sur l'utilisation générale des TIC dans les cours de langue et 85% des étudiants disaient s'en servir par le biais d'activités telles que des exercices d'écoute, de phonétique et de grammaire en ligne, l'écoute

de chansons, le visionnement de vidéos, l'utilisation de dictionnaires ou de grammaires en ligne, et la lecture de bulletins de nouvelles en français.

Résultats

Dans cette section, il sera question en premier lieu de la fréquence d'utilisation des activités technologiques en classe de langue. Nous présenterons ces résultats selon les perceptions de tous nos participants afin de mieux cerner le portrait général des activités technologiques faites par tous les étudiants sans égard au niveau linguistique et à la distribution géographique. En deuxième lieu, les résultats du test de classement nous permettront de catégoriser les étudiants selon quatre niveaux linguistiques et de classer les prochains résultats selon ces niveaux. Nous brosserons alors un tableau des préférences des étudiants en matière d'activités technologiques et nous discuterons de l'utilité perçue par les étudiants des activités technologiques. Suivra finalement une analyse des préférences des étudiants quant au format et au type d'interaction.

Fréquence des activités technologiques utilisées en classe de langue

Les étudiants ont évalué la fréquence d'utilisation des activités technologiques qu'ils accomplissaient dans leur apprentissage du français en fonction de l'échelle suivante : jamais, rarement, occasionnellement ou fréquemment utilisé. Le tableau 5 présente les activités en ordre décroissant de fréquence d'utilisation pour tous les étudiants.

Lorsque questionnés sur la fréquence d'utilisation des activités langagières, les étudiants indiquent qu'ils ne font que jamais ou rarement la plupart des activités mentionnées sauf en ce qui a trait aux devoirs dactylographiés (87,6%), à la lecture de documents (58,5%) et la recherche sur le Web (50%). Toutes les autres activités ne sont jamais utilisées, ou bien le sont rarement selon la majorité des étudiants. Nous ne savons cependant pas si ces activités leur étaient disponibles ou conseillées.

Test de compétence linguistique

Le test de compétence linguistique nous a permis de répartir les participants en quatre niveaux, débutants (0–22), intermédiaire faible (23–28), intermédiaire fort (29–35) et avancé (36–41) et c'est à partir de ces quatre niveaux que seront présentés les résultats (tableau 6).

Types d'activités technologiques préférées

Les étudiants ont évalué leurs préférences sur une échelle de type Likert de 1 à 5. Le taux de réponse à ce questionnaire est très élevé, allant de 96 à 99%. Toutes les activités technologiques plaisent bien aux étudiants en général, cependant le taux de satisfaction n'est pas extrêmement élevé. En effet, les moyennes sont de 2,98 (59%) pour les activités les moins appréciées et de

Tableau 5 : Fréquence d'utilisation des activités selon les étudiants en pourcentage

Types d'activités	Jamais	Rarement	Occasion- -nellement	Fréquem- -ment
	1	2	3	4
Dactylographie de devoirs	4,8	10,5	31,5	52,4
Lecture de documents	17,7	20,2	40,3	20,2
Recherche sur le Web	34,7	20,2	29,0	14,5
Exercices de grammaire en ligne	29,8	22,6	33,1	13,7
Exercices d'écoute	33,9	24,2	27,4	13,7
Musique sur Internet	31,5	36,3	16,9	13,7
Exercices de vocabulaire	34,7	21,0	31,5	12,1
Quiz en ligne	41,1	22,6	23,4	11,3
Exercices d'expression orale	52,4	18,5	17,7	9,7
Courriel	29,8	31,5	30,6	7,3
Lecture de journaux	36,3	32,3	24,2	6,5
Écoute de bulletin de nouvelles	51,6	27,4	12,9	6,5
Exercices de prononciation	48,4	26,6	16,9	5,6
Clavardage	51,6	24,2	18,5	4,8
Présentations orales avec PowerPoint	65,3	16,9	12,9	4,0
Jeux langagiers	41,1	39,5	15,3	2,4

Tableau 6 : Répartition des étudiants suite au test linguistique

Débutant	Intermédiaire faible	Intermédiaire fort	Avancé	Total
25*	32	43	24	124

*À plusieurs reprises, deux étudiants débutants ont choisi de ne pas répondre aux questions.

3,78 (75%) pour les plus appréciées. Le tableau 7 résume les réponses pour quelques activités technologiques, soit les 5 plus appréciées et les 3 moins appréciées.

Les étudiants débutants se distinguent systématiquement des trois autres groupes quant à leur réaction générale aux différents types d'activités technologiques. Leurs préférences face aux jeux langagiers, à la musique et aux quiz en ligne sont beaucoup plus marquées que celles des autres groupes. Par contre, la dactylographie des devoirs est une activité moins favorisée par les étudiants débutants. Les étudiants des autres groupes ont une très forte préférence pour la dactylographie des devoirs. L'écoute de musique sur Internet et les exercices de grammaire en ligne sont appréciés par tous les étudiants mais nous remarquons une appréciation un peu moins élevée pour les étudiants intermédiaires

Tableau 7 : Types d'activités technologiques préférées

Activités	Débutant	Inter.	Inter.	Avancé	Moyenne
	n = 25	faible n = 32	fort n = 43	n = 24	
Jeux langagiers	4,32	3,68	3,60	3,65	3,78
Dactylographie de devoirs	3,28	3,67	4,02	3,82	3,74
Exercices de grammaire en ligne	3,68	3,53	3,76	3,65	3,66
Musique sur Internet	3,92	3,50	3,79	3,34	3,65
Quiz en ligne	3,76	3,64	3,5	3,68	3,62
Clavardage	2,91	3,09	3,32	3,00	3,13
Web	2,96	3,48	2,86	3,17	3,09
Lecture de documents	2,76	3,12	3,04	2,91	2,98

faibles. Les quiz en ligne sont appréciés par tous quoique un peu moins par les étudiants intermédiaires forts.

Les activités les moins préférées mais qui restent tout de même appréciées par les étudiants portent sur le clavardage, la recherche sur le Web et la lecture de documents.

Activités favorisant l'apprentissage de la langue

Le taux de réponse pour ces questions varie de 41 % à 92%. Les étudiants ont également évalué, sur une échelle de Likert de quatre points, l'utilité de ces mêmes activités technologiques dans l'apprentissage d'une langue. Il faudrait premièrement souligner que les étudiants ne portent pas un jugement très favorable quant à l'utilité de ces activités. En moyenne, ils cotent leur utilité de 28% (*présentations orales avec PowerPoint*) à 68% (*dactylographie de devoirs*). Remarquons enfin que seules quatre activités dépassent la barre des 50% (tableau 8).

Tableau 8 : Activités favorisant l'apprentissage de la langue

Utilité	Débutant	Inter.	Inter.	Avancé	Moyenne
	n = 25	faible n = 32	fort n = 43	n = 24	
Grammaire en ligne	2,95	2,95	3,00	3,10	3,00
Dactylographie de devoirs	2,73	3,03	3,10	3,00	2,99
Exercices de vocabulaire	2,94	2,87	2,83	3,23	2,94
Courriel	2,86	3,00	3,11	2,59	2,93
Prononciation	2,57	3,00	2,68	3,07	2,83
Présentations avec PowerPoint	2,71	2,33	2,38	2,60	2,45
Écoute de musique	2,15	2,15	2,44	1,90	2,19

Tableau 9 : Format des activités favorisant le plus l'apprentissage

Formats	Débutant n = 25	Inter. faible n = 32	Inter. fort n = 43	Avancé n = 24	Moyenne
Formats : items à réponses choisies ou réponses construites brèves					
Choix multiples	3,83	3,88	3,81	4,00	3,87
Vrai ou faux	3,52	3,84	3,92	3,81	3,80
Remplir les lacunes	3,08	3,60	3,67	4,23	3,63
Glisser et déposer	3,53	3,87	3,55	3,61	3,64
Formats : items à réponses construites élaborées					
Rédaction de phrases	3,41	3,26	3,64	3,91	3,55
Rédaction de paragraphes	2,85	2,57	3,05	3,43	2,96
Rédaction de textes	2,06	2,61	2,67	3,33	2,69

Les activités de *grammaire* sont perçues comme étant les plus utiles par tous les étudiants, suivie de très près par l'activité *dactylographie de devoirs*. Par contre, pour les autres activités, nous remarquons des différences entre les perceptions des étudiants des divers niveaux linguistiques. Au niveau intermédiaire fort, ils croient que la *lecture de documents* est plus susceptible de les aider dans leur apprentissage. Quant aux étudiants intermédiaires faibles, ils sont partagés entre les activités de *grammaire* et de *vocabulaire en ligne* ainsi que *le courriel*. En général, les étudiants faibles pensent que les activités technologiques sont moins utiles dans l'apprentissage contrairement aux étudiants avancés qui, eux, ont généralement des perceptions plus positives. Les activités *écouter des bulletins de nouvelles* et *présenter avec PowerPoint* sont perçues comme étant moins utiles par tous les étudiants mais plus spécifiquement par les étudiants débutants.

Préférences quant au format des activités et à l'interaction avec la technologie

Le dernier volet du questionnaire portait sur le format préféré des activités (tableau 9) et sur l'interaction avec l'ordinateur (tableau 10) et utilisait une échelle de Likert de 1 à 5, avec la possibilité de ne pas répondre si l'étudiant n'était pas familier avec le format ou l'interaction. À ce volet du questionnaire, le taux de réponse était de 93% sauf en ce qui a trait aux questions portant sur la rédaction de texte (82%), sur le format « glisser et déposer » (70%) et sur l'interaction « enregistrer la réponse » (84%).

Format des activités

Pour la présentation du tableau 9, nous avons choisi de répertorier les formats selon la classification de Morissette (1996). Nous avons séparé d'une part les formats à réponses rapides, et d'autre part les formats à réponses longues qui exigent des étudiants de rédiger une phrase, un paragraphe ou un texte.

Nous remarquons de nouveau une perception mitigée par rapport à ces formats, allant de 44% (*rédaction de textes*) à 72% (*choix multiples*). Les étudiants semblent préférer les réponses choisies ou courtes à l'exception du format « Glisser et déposer » ('click and drag') qu'ils ne semblent pas trop apprécier. Quant aux formats qui demandent aux étudiants de rédiger une réponse, plus le travail devient long moins les étudiants l'apprécient. Le tableau 9 indique également que le groupe des étudiants avancés semble favoriser les trois types de formats de rédaction plus que les étudiants intermédiaires et débutants.

Interaction avec l'ordinateur

Pour la présentation du tableau 10 nous avons choisi de séparer les interactions productives et réceptives. Nous remarquons les mêmes tendances générales, soit un taux de satisfaction moyen allant de 53% à 76%.

Tableau 10 : Interaction avec l'ordinateur

Interaction	Débutant	Inter. faible	Inter. fort	Avancé	Moyenne
	n = 25	n = 32	n = 43	n = 24	
Cliquer pour répondre	4,18	4,00	3,97	4,08	4,04
Taper la réponse	3,14	3,58	3,68	3,79	3,58
Lire les directives	3,00	3,62	3,31	3,04	3,28
Enregistrer la réponse	3,06	3,34	2,97	3,17	3,13
Écouter les directives	3,13	3,35	3,00	3,04	3,13

Si nous comparons les trois types d'interactions productives proposées, l'interaction préférée de tous les étudiants, peu importe leur niveau, est de « cliquer ». Il faut souligner la préférence très forte des étudiants avancés face à ce type d'interaction (82%). Les étudiants en général semblent légèrement moins intéressés à taper leurs réponses. La possibilité d'enregistrer une réponse est l'interaction la moins populaire chez tous les étudiants, les étudiants avancés représentant le groupe qui apprécie le plus cet avantage technique, mais toujours avec un taux de préférence limité de 63%. Les étudiants débutants se démarquent aussi des autres niveaux pour les deux interactions *taper la réponse* et *enregistrer la réponse* par leur faible intérêt pour ce type de relation utilisateur-machine.

En ce qui concerne les interactions réceptives, il est à noter que, en général, les étudiants semblent plus apprécier lire les directives que les écouter. Cette préférence se retrouve surtout parmi les étudiants intermédiaires et avancés alors que c'est le cas contraire pour les étudiants débutants. Il y a donc plusieurs différences entre les étudiants de divers niveaux linguistiques quant à leurs préférences, leur perception de l'utilité, le format préféré et les interactions appréciées. Voyons comment ces différences peuvent être interprétées.

Discussion et continuum d'activités technologiques

Cette section sera divisée en deux parties. Dans un premier temps, nous discuterons les résultats présentés en fonction de nos quatre niveaux linguistiques. En second lieu, nous présenterons un continuum d'activités de langue technologiques organisé selon les préférences et le degré d'utilité perçue par les étudiants. Mais avant de débiter, il importer de rappeler que la fréquence rapportée de l'utilisation des activités est peu élevée sauf en ce qui a trait à la dactylographie, la lecture de documents et la recherche sur le Web. La fréquence d'utilisation des autres activités se situe en dessous de la barre des 50%. Chappelle et Jamieson (1986) ont constaté la même tendance dans leur recherche. Elles rapportent un lien étroit entre ce que les étudiants disent aimer et ce qu'ils font en réalité.

Préférences des étudiants et utilité perçue selon les quatre niveaux linguistiques

Les activités préférées par les étudiants débutants ne rejoignent pas toujours les intérêts des étudiants intermédiaires et avancés. Les étudiants débutants préfèrent les activités telles que les jeux, la musique, les quiz en ligne et les exercices de grammaire et de prononciation. Il est possible que l'intérêt de ces activités provienne soit de leur côté ludique soit de l'instantanéité de la rétroaction obtenue. Cette rapidité est aussi recherchée par les étudiants quant aux choix du format et l'interaction préférés. Tout ce qui exige un effort plus soutenu ne gagne pas la faveur des étudiants débutants. Par contre, ils se contredisent lorsqu'ils évaluent l'utilité des activités ludiques qu'ils jugent comme étant les moins utiles. Les étudiants débutants se démarquent aussi des autres niveaux pour les deux interactions (taper la réponse et enregistrer la réponse), par leur faible intérêt pour ce type de relation utilisateur-machine. Encore une fois, c'est la facilité qui semble le facteur décisif dans les préférences des étudiants, et ce de façon très nette.

Quant aux étudiants intermédiaires, ceux-ci se rapprochent tantôt des étudiants débutants tantôt des étudiants avancés quant à leurs préférences. Les étudiants intermédiaires faibles se démarquent pour leur préférence des activités *recherche sur le Web* et *lecture de documents*, activités peu appréciées des autres étudiants. Il se peut que ces deux activités soient appréciées car elles permettent aux étudiants intermédiaires faibles, qui ont maintenant la capacité de lire dans leur langue seconde, de bâtir leur vocabulaire tout en travaillant de manière autonome.

Ce sont les étudiants intermédiaires forts et avancés qui indiquent une préférence pour *dactylographie de devoirs*. Il faut souligner que la dactylographie de devoirs se différencie des autres activités puisqu'elle n'est pas uniquement linguistique car elle fait partie des consignes des cours et est obligatoire. De plus, les travaux dactylographiés sont généralement remis à l'enseignant pour être évalués et cela motive probablement les étudiants qui veulent obtenir

de bons résultats. Par contre, dactylographier les travaux est aussi une bonne façon de réviser les concepts vus en classe et cela se reflète dans le degré d'utilité perçue par les étudiants intermédiaires forts et avancés. Fait intéressant, les étudiants avancés notent que l'écoute de musique est l'activité la moins utile. Ceux-ci ne semblent pas croire au bénéfice de cette activité ludique dans l'apprentissage d'une langue. En résumé, il semblerait que les étudiants de plusieurs niveaux linguistiques se contredisent quant aux préférences et à l'utilité perçue pour les activités. Souvent, lorsque certaines activités sont appréciées, elles ne sont pas jugées utiles alors que les activités jugées bénéfiques sont à maintes reprises peu estimées. Cette tendance est représentée dans le continuum ci-dessous.

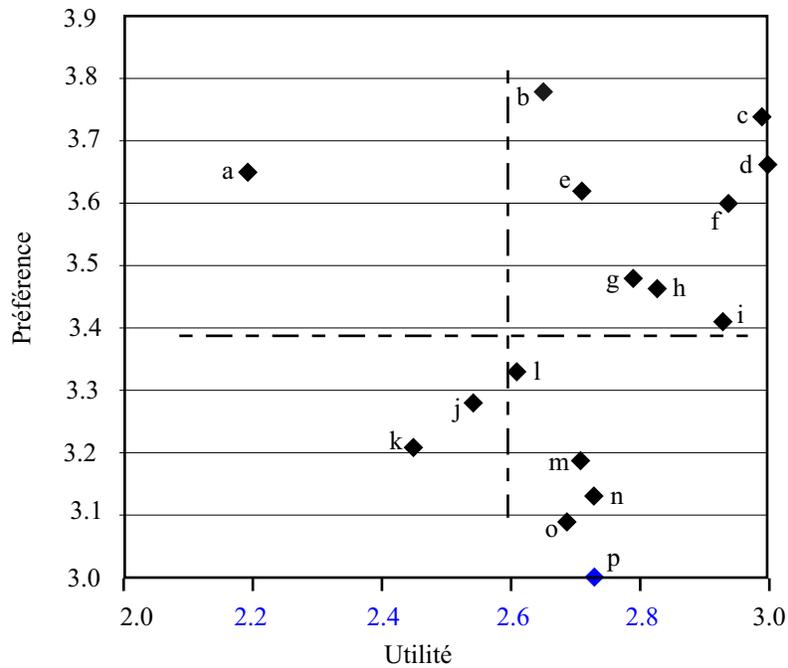
Continuum

Ce continuum a été élaboré à partir des moyennes globales de tous les étudiants pour chaque question. Les activités sont présentées en fonction des préférences et de l'utilité perçue par les étudiants. Il importe de noter que de nombreux étudiants ont choisi de ne pas se prononcer sur l'utilité de certaines activités. Cette limite du continuum sera discutée en conclusion. Pour six activités sur seize (*exercice de prononciation, clavardage, jeux langagiers, exercices d'expression orale, écoute de nouvelles, présentations orales avec PowerPoint*), un taux de réponse d'environ 50% a été obtenu. Ce manque de réponse est possible dû à la méconnaissance des activités ou à l'incertitude de leur utilité. Ce résultat est en contradiction avec le taux de réponse des étudiants quant à leurs préférences pour ces mêmes activités où ils sont prêts à afficher leurs opinions.

Toutes les activités qui se trouvent au-dessus de l'axe horizontal (X) sont les activités qui sont perçues comme étant appréciées alors que celles qui se trouvent en dessous le sont moins. Il y a légèrement plus d'activités au-dessus de cet axe, et nous remarquons que les activités sont réparties davantage dans le cadran des activités utiles et préférées. Pour les activités sous l'axe horizontal, la prépondérance d'activités se retrouve dans le cadran, utile mais moins apprécié. À droite de l'axe vertical (axe d'appréciation), il y a treize activités jugées utiles par les étudiants, contre seulement trois activités jugées moins utiles à gauche de l'axe.

Un examen approfondi de la disposition des activités sur le continuum permet de dégager six catégories émergentes. Il va sans dire que les activités peuvent se retrouver dans plus d'une des catégories suivantes :

1. activités ludiques
2. activités qui offrent une rétroaction ou une gratification immédiate (exercices de vocabulaire, de grammaire)

**Légende***Cadran I :*

a. Musique sur Internet

Cadran II :

- b. Jeux langagiers
- c. Dactylographie de devoirs
- d. Exercices de grammaire en ligne
- e. Quiz en ligne
- f. Exercices de vocabulaire
- g. Exercices d'écoute
- h. Exercices de prononciation
- i. Courriel

Cadran III :

- j. Écoute de bulletin de nouvelles
- k. Présentations orales avec PowerPoint

Cadran IV :

- l. Exercices d'expression orale
- m. Lecture de journaux
- n. Clavardage
- o. Recherche sur le Web
- p. Lecture de documents en ligne

Figure 1 : Préférences des étudiants et perceptions de l'utilité de diverses activités en ligne (n = 124)

3. activités qui présentent des documents authentiques (bulletins, lecture de journaux, de documents musicaux)
4. activités qui demandent du temps et de l'engagement de la part des étudiants (bulletins, journaux, recherche de documents)
5. activités qui sont non spécifiques aux cours de langue et éminemment technologiques (PowerPoint, clavardage, recherche sur le Web, courriel, dactylographie)
6. activités qui sont plutôt des instruments de communication/présentation (dactylographie, courriel, PowerPoint, clavardage)

Activités ludiques

Les deux activités ludiques (*jeux langagiers, musique*) sont appréciées par les étudiants mais ceux-ci ne les trouvent pas utiles. Il est probable que ce sont des activités pratiquées par les étudiants dans leur langue maternelle comme distraction et que, conséquemment, ce sont des activités non sérieuses pour lesquelles le lien avec l'apprentissage n'est pas apparent.

Activités qui offrent une rétroaction ou une gratification immédiate

En faisant ces activités (*grammaire en ligne, exercices de vocabulaire, de prononciation et d'écoute, quiz en ligne*), les étudiants, par le biais de la technologie, peuvent avoir accès immédiatement à la bonne réponse, à une correction ou un indice pour améliorer leur performance. Ces activités sont donc aimées et considérées comme utiles. Trois raisons viennent à l'esprit pour expliquer ce regard positif des étudiants. Premièrement, ces activités de genre « drill » sont connues des étudiants, que ce soit sur papier ou à l'ordinateur. Cela leur confère probablement une légitimité aux yeux des étudiants. Ce genre d'activité, faisant appel aux automatismes et à l'apprentissage par cœur, semble plaire aux étudiants parce que, et c'est la deuxième raison, ils reçoivent une rétroaction immédiate, et peut-être gratifiante. L'étudiant sait tout de suite s'il a réussi et apprend sur le champ ce qu'il doit faire pour s'améliorer. Troisièmement, ces exercices ont souvent un format simple tel que le choix multiple, remplir une lacune, glisser et déposer, etc. C'est d'ailleurs le format préféré des étudiants de par sa simplicité et le peu d'engagement nécessaire. Les recommandations de Heift (2003) veulent contrer ce manque d'engagement des étudiants en proposant une réflexion plus poussée sur les types d'exercices technologiques afin de varier les activités pour initier graduellement les étudiants à des exercices plus complexes.

Activités qui présentent des documents authentiques

Les activités qui présentent des documents authentiques peuvent être regroupées en deux catégories soit les documents oraux (*écoute de nouvelles,*

musique) et les documents écrits (*lecture de documents, lecture de journaux, recherche sur le Web*). Les documents oraux sont perçus comme étant moins utiles, toutefois, la musique, probablement par son caractère ludique, est appréciée, ce qui n'est pas le cas pour l'écoute de nouvelles. L'utilisation de ces documents est peut-être perçue comme moins utile à cause de son niveau de difficulté (vitesse, niveau de langue, vocabulaire, connaissances du monde parfois minimales), son manque d'adaptabilité pour des apprenants de la langue. L'effort requis pour comprendre des documents oraux authentiques peut paraître démesuré pour les étudiants.

Les documents écrits sont aussi moins appréciés, probablement pour la même raison que les documents oraux quoiqu'ils soient considérés comme utiles. Les étudiants perçoivent le potentiel d'apprentissage mais considèrent l'investissement comme étant exigeant. Cette perception d'utilité pourrait s'expliquer également par le caractère obligatoire conféré à ce genre d'activité (textes reliés au cours) et au fait que la lecture permet aux étudiants de comprendre une grande quantité d'intrant à leur propre rythme.

Activités qui demandent du temps et de l'engagement de la part des étudiants

Nous croyons que le temps et l'engagement sont des critères importants lors du jugement porté sur les activités telle que la *recherche sur le Web*, la *présentation orale avec PowerPoint*, l'*expression orale*, la *lecture de documents en ligne*, activités qui sont toutes moins appréciées quoique la perception de leur utilité varie. Les étudiants s'inscrivent à un cours de langue pour apprendre sans être conscients de l'importance de l'engagement ou sans être prêts à s'investir dans leur apprentissage. Chapelle (1986) a d'ailleurs rapporté une corrélation entre les étudiants qui s'auto-évaluaient comme étant persévérants et travaillants et le temps passé à l'apprentissage de la langue avec la technologie.

Activités qui sont non spécifiques aux cours de langue et plutôt technologiques

Il semble impossible de dégager une tendance qui regrouperait ce type d'activités (*dactylographie de devoirs, présentations orales avec PowerPoint, recherche sur le Web*). Ces activités se différencient des autres par leur caractère plutôt technologiques et non spécifiques aux cours de langue. Dactylographier les devoirs, activité très utile et appréciée, est unique puisque cette activité fait partie des consignes et est obligatoire. Les deux autres activités, peu appréciées, nécessitent une bonne connaissance de l'informatique pour être menées à bien. S'agit-il d'un fossé technologique ? Pour PowerPoint, probablement, puisque l'étudiant peut passer beaucoup de temps à travailler l'esthétique (police, couleur) et le format de la présentation plutôt que le contenu, la langue, de la présentation. Ce travail demande du temps non spécifique à la langue (la matière) comme c'est d'ailleurs le cas pour une recherche sur le Web.

L'étudiant peut passer beaucoup de temps à naviguer, à chercher sans trouver l'information pertinente.

Activités qui sont plutôt des instruments de communication

Finalement, le courriel et le clavardage sont des activités qui ne se limitent pas aux cours de langue, mais restent des outils de communication de plus en plus présents et qui peuvent impliquer une certaine utilisation de la langue. Les étudiants leur reconnaissent une certaine utilité sans toutefois apprécier le clavardage, contrairement au courriel. Le clavardage est un type de communication plus informel et synchrone alors que le courriel permet aux étudiants de réfléchir, de s'auto-corriger avant de s'afficher. La perception négative du clavardage peut aussi s'expliquer par la rapidité et des possibilités de discussion minimale et de communication restreinte.

Recommandations

En fonction de la discussion de nos résultats, nous proposons des recommandations pour les enseignants ou les créateurs d'activités de langue seconde.

1. L'utilisation d'activités technologiques ludiques en salle de classe devrait être encouragée mais l'objectif d'apprentissage devrait être clairement explicité aux étudiants pour que ceux-ci voient la pertinence de l'activité.
2. Les activités technologiques et les formats offrant une rétroaction ou une gratification immédiate sont à recommander sans toutefois en abuser puisqu'ils ont tendance à encourager la facilité et le manque d'engagement chez l'étudiant. De plus, la rétroaction associée à ces exercices doit être appropriée et pédagogique, c'est-à-dire inciter à la réflexion tout en donnant la bonne réponse.
3. Les activités technologiques devraient être variées et offrir une gradation au niveau de l'effort fourni par l'étudiant. Les activités exigeant un effort soutenu de la part des étudiants devraient être combinées avec un format ou un contenu attirant afin d'obtenir une formule gagnante, appréciées par les étudiants et perçues comme utiles.
4. Les activités appréciées mais considérées comme peu utiles pourraient servir d'activités récompenses pour motiver les étudiants ou pour faire de la révision.
5. La formation technologique à l'écoute et à la lecture de documents authentiques est primordiale pour permettre aux étudiants de voir les bénéfices de la technologie en matière de compréhension. Cela amènera à long terme une meilleure compréhension et une connaissance linguistique accrue, ce que l'utilisation de texte à leur niveau ne favoriserait pas autant.

Dans le cadre d'activités technologiques, l'enseignant doit donner des consignes claires et la formation technique nécessaire pour bien préparer les étudiants à faire la tâche requise.

6. Les activités de courriel sont préférables au clavardage à moins d'un investissement de la part de l'enseignant afin de démontrer le potentiel de l'outil.
7. Tout au long du cours, l'enseignant devrait démontrer l'utilité des activités technologiques et expliciter l'effort et l'engagement requis pour mener à bien l'apprentissage d'une langue.

Conclusion

La présente recherche avait pour objectif d'élaborer un continuum d'activités technologiques allant des moins appréciées aux plus appréciées et des moins utiles aux plus utiles et de suggérer un continuum d'activités technologiques pour la classe de langue seconde. Nous avons pu faire ressortir que les activités étant reconnues comme plus utiles sont aussi celles que les étudiants font fréquemment. De plus, les attitudes des étudiants face aux activités technologiques sont généralement positives ; cependant ceux-ci ont de la difficulté à se prononcer sur l'utilité de ces activités pour leur apprentissage d'une langue.

Notre recherche gagnerait à être répétée à une échelle plus grande sur une population diverse géographiquement et de niveaux linguistiques et de langues différentes pour consolider notre continuum d'activités technologiques. De plus, des données qualitatives obtenues par le biais d'entrevues permettraient d'approfondir les opinions des étudiants sur l'utilisation d'activités faites sur ordinateur et ces mêmes activités faites en salle de classe. En effet, la méthodologie quantitative utilisée dans la présente recherche donne une vision ponctuelle, un instantané de la situation. Par exemple, une limite de cette méthodologie porte sur le peu d'information connue sur l'absence de réponse chez nos participants quant à l'utilité de certaines activités. Ceux-ci ne comprenaient-ils pas la question ou n'étaient-ils pas certains de l'utilité de l'activité ? Impossible de le savoir sans une méthodologie différente. Il serait donc intéressant d'approfondir cette recherche avec des entrevues en examinant l'impact de la technologie dans toute la complexité de l'acte d'enseignement et du contexte culturel et interpersonnel d'une salle de classe. Par exemple, les objectifs du cours et l'évaluation ont certainement un impact sur la perception de l'utilité des activités technologiques vécues par les apprenants et méritent donc d'être étudiés.

Références

- Beatty, K. 2003. *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. Harlow, Pearson Education.
- Beauvois, M.H. et J. Eledge. 1995. Personality types and megabytes : student attitudes toward computer mediated communication (CMC) in the language classroom. *Calico Journal*, vol. 13, n° 1-2, pp. 27-45.
- Chalhoub-Deville, M. 2001. Language testing and technology : Past and future. *Language Learning & Technology*, vol. 5, n° 2, pp. 95-98.
- Chapelle, C. et J. Jamieson. 1986. Computer-assisted language learning as a predictor of success in acquiring English as a second language. *TESOL Quarterly*, vol. 20, n° 1, pp. 27-46.
- Chapelle, C.A. 2001. *Computer applications in second language acquisition : Foundations for teaching, testing and research*. New York, Cambridge University Press.
- Chapelle, C. 2003. *English language learning and technology*. Philadelphia, John Benjamins.
- Coverdale-Jones, T. 2000. The use of video-conferencing as a communication tool for language learning : Issues and considerations. *IALL Journal*, vol. 31, n° 1, pp. 27-40.
- Desjardins, F.J., R. Lacasse et L.M. Bélair. 2001. Toward a definition of four orders of competency for the use of information and communication technology (ICT). Dans *Education, Computers and Advanced Technology in Education : Proceedings of the Fourth IASTED International Conference*. Calgary, ACTA Press, pp. 213-217.
- De Souza, M., M. Fardon et R. Phillips. 2002. An evaluation of tertiary language learning through student constructed multimedia : The Interactive Stories approach. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 18, n° 2, pp. 127-146.
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold.
- Gardner, R.C. 2001. Integrative motivation and second language acquisition. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (dir.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, Second Language Teaching and Curriculum Centre, pp. 1-19.
- Germain, C. 1993. *L'évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé international.
- Green, A. et B.E. Youngs. 2001. Using the web in elementary French and German courses : Quantitative and qualitative study results. *CALICO Journal*, vol. 19, n° 1, pp. 89-123.
- Heift, T. 2003. Drag or type, but don't click : A study on the effectiveness of different call exercise types. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 6, n° 1, pp. 69-85.
- Knoerr, H. et A. Weinberg. 2005. L'enseignement de la prononciation en français langue seconde : de la cassette au cédérom. *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 61, n° 3, pp. 383-405.
- Koohang, A. 1989. A Study of attitudes toward computers : Anxiety, confidence, liking, and perception of usefulness. *Journal of Research on Computing in Education*, vol. 22, n° 2, pp. 137-150.

- Kuramoto, A. 1999. Cognitive psychological study of L2 learning environments. Dans P.N.D. Lewis (dir.), *Calling ASIA : The Proceedings of the Fourth Annual JALT CALL SIG Conference, Kyoto, Japan, May 1999*. Nagoya, Chubu Nihon Kyouiku Bunkakai, pp. 115–118.
- Lafford, P.A. et B.A. Lafford. 1997. Learning language and culture with internet technologies. Dans M.D. Bush et R.M. Terry (dir.), *Technology-enhanced language learning*, Lincolnwood, Ill., National Textbook Company, pp. 215–262.
- Legendre, R. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Larousse.
- Morissette, D. 1996. *Guide pratique évaluation sommative*. Saint-Laurent, Québec, ERPI.
- Mueller, G. 1997. Introduction : Technology-enhanced language learning. Dans M.D. Bush et R.M. Terry (dir.), *Technology-enhanced language learning*. Lincolnwood, Ill., National Textbook Company, pp. IX–XVIII.
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette F.L.E.
- Peters, M. et N. Sarma. 2003. Is there a link between competencies and attitudes ? Communication présentée lors du congrès d'Eurocall, University of Limerick, Limerick.
- Pintrish, P.R. et B. Schrauben. 1992. Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student perception in the classroom*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, pp. 149–183.
- Sarma, N. et M. Peters. 2003. Language learning attitudes of learners towards the use of technology. Communication présentée lors du Congrès de CALICO, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Smith, B., P. Caputi et P. Rawstorne. 2000. Differentiating computer experience and attitudes toward computers : An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, vol. 16, n° 1, pp. 59–81.
- Stepp-Greany, J. 2002. Student perception on language learning in a technological environment : Implication for the new millenium. *Language Learning And Technology*, vol. 6, n° 1, pp. 165–180. Consulter en juin, 2005.
Disponible à : llt.msu.edu/vol6num1/steppgreany/.
- Sullivan, N. et E. Pratt. 1996. A comparative study of two ESL writing environments : A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, vol. 24, n° 4, pp. 491–501.
- Thaipakdee, S. 1992. Relationships among writing quality, attitudes toward writing, and attitudes toward computers in a computer-mediated technical writing class for English as a foreign language students. *Dissertation Abstracts International, A : The Humanities and Social Sciences*, vol. 53, p. 1135–A.
- Ushida, E. 2004. The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. Communication présentée lors du Congrès de CALICO (Computer Assisted Language Instruction Consortium), Carnegie Mellon University, Pittsburg, PA.
- Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Montréal, ERPI.
- Weinberg, A. 1995. Nature et validité du test de classement de l'Institut des langues secondes. *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 51, n° 4, pp. 636–660.