

Les étudiants ont la parole : typologie des caractéristiques des activités technologiques de langue

Martine Peters

Université du Québec en Outaouais

Alysse Weinberg

Université d'Ottawa

Nandini Sarma

Carleton University

Résumé

Cet article présente une recherche qualitative s'appuyant sur une analyse de construits (Kelly, 1995) réalisée auprès de 71 étudiants inscrits dans des cours de français langue seconde dans cinq universités canadiennes. Les objectifs poursuivis par cette recherche sont d'une part, de réaliser un recensement d'activités technologiques de langue tels que les étudiants les ont utilisées dans leurs cours de français et d'autres part, d'établir une catégorisation des caractéristiques de ces activités. Tout en s'inspirant de certains aspects de modèles existant (Chamberland, Lavoie, et Marquis, 1996; Burnett (2000); Poellhuber et Boulanger (2001); Perreault (2003); Cantin (2008), cet article propose une typologie de six grands types d'activités basée sur sept continuums bipolaires. Cette typologie de caractéristiques présente des profils différents pour chaque type d'activité et offre des retombées pédagogiques avantageuses pour les professeurs de langue.

Abstract

This paper presents the results of a qualitative construct analysis (Kelly, 1995) survey conducted with 71 students enrolled in French as a second language courses at five Canadian universities. The objectives of this research are to conduct a census of language technological activities that students have used in their French classes and to categorize their characteristics. A typology of six major types of activities based on seven bipolar continua is proposed. This typology presents different profiles for each type of activity and provides educational tools for language teachers. The typology draws on some aspects of existing models from Chamberland, Lavoie, and Marquis (1996), Burnett (2000), Poellhuber and Boulanger (2001), Perrault (2003) and Cantin (2008).

Les étudiants ont la parole : typologie des caractéristiques des activités technologiques de langue

Introduction

Depuis l'avènement du socioconstructivisme, l'apprenant prend de plus en plus sa place dans son propre processus d'apprentissage (Legendre, 2004; Rodríguez Seara, 2002). Un des buts de cette approche est de responsabiliser l'apprenant, de l'impliquer dans son apprentissage, de lui offrir des choix quant à une variété d'activités. Afin d'y arriver, il importe pour l'enseignant de connaître ses besoins et ses intérêts. La présente recherche avait pour objectifs de recenser les activités technologiques que les étudiants utilisaient pour leurs cours de langue à l'université, tant celles voulues par l'enseignant que celles qu'ils choisissaient eux-mêmes de faire; de voir comment ils les décrivaient, s'ils les appréciaient et les jugeaient utiles, puis subséquemment de dresser une typologie de ces activités. Dans cet article, nous présenterons les caractéristiques des activités technologiques telles que décrites par les étudiants puis nous en offrirons une catégorisation pour l'apprentissage d'une langue.

Cadre théorique

Plusieurs auteurs ont élaboré des typologies de méthodes d'enseignement, de formules pédagogiques, d'activités. De telles typologies peuvent être utiles pour classer les activités et pour leur attribuer des caractéristiques. C'est d'ailleurs pour cela que nous les mentionnons ici, notre objectif étant de créer une classification d'activités technologiques pour l'apprentissage des langues, mais du point de vue de l'étudiant. De Ketele, Chastnette, Cros, Mettelin, et Thomas (1988) ont proposé une typologie classique avec six catégories de méthodes d'enseignement : les méthodes expositives (le cours magistral), les méthodes démonstratives (par imitation), les méthodes d'entraînement (drill), les méthodes interrogatives (par questions), les méthodes de redécouverte guidée (par expérimentation) et, finalement, les méthodes de découverte (par recherche et création). Chamberland, Lavoie, et Marquis (1995), se basant sur Tournier (1978) et De Ketele et al. (1988) ont, à leur tour, proposé une typologie de méthodes d'enseignement contenant trois dimensions : le degré de contrôle de l'apprentissage selon une formule plus magistrocentrée (dans les mains de l'enseignant) ou pédocentree (prise en charge par l'apprenant), l'organisation du groupe (individuel ou sociocentree) et la médiatisation qui porte sur « l'utilisation plus ou moins importante d'un intermédiaire entre le professeur et l'apprenant » (p. 32). Pendax (1998) a, de son côté, classé les activités d'apprentissage selon leurs fonctions : les activités ayant une fonction découverte-exploration, celles favorisant la structuration, d'autres permettant l'entraînement et les dernières, portant sur l'autoévaluation (p. 69).

La typologie d'activités de Prigent (1990) compte trois types d'activités : l'exposé, la discussion et les travaux de groupes et, finalement, l'apprentissage individuel. Rieunier (2001) a, quant à lui, proposé une typologie en fonction des objectifs d'apprentissage : la méthode expositive est utilisée pour atteindre un objectif tandis que la méthode interrogative sert à guider la réflexion de l'étudiant; la méthode active est pour sa part centrée sur l'apprenant.

Certains auteurs, (Pambianchi, 2003; Perrault, 2003; Poellhuber et Boulanger, 2001) ont, quant à eux, choisi d'élaborer des typologies d'activités choisies par les enseignants et spécifiques à l'apprentissage de la langue ou encore à l'utilisation des TIC, les deux composantes qui nous intéressent plus particulièrement. Pambianchi (2003) a décrit trois types d'activités utilisées dans le cadre de cours de langue : les activités d'étude qui visent le développement des connaissances sur la langue; les activités de pratique qui sont des exercices décontextualisés; et des activités d'emploi qui favorisent le recours à l'utilisation de la langue à des fins de communication authentique.

Perrault (2003) quant à elle, s'appuyant sur les travaux de Poellhuber et Boulanger (2001), a établi une typologie des activités TIC en trois pôles : les activités de gestion, les activités de diffusion multimédias et les activités d'apprentissage interactif qu'elle sous-divise en trois composantes : les activités de communication personnelle, les activités de collecte et d'analyse de l'information et, finalement, les activités de résolution de problèmes.

Deux autres auteurs (Burnett, 2000; Cantin, 2008) ont proposé des typologies portant sur un aspect plus précis des TIC. Burnett (2000) a élaboré une autre typologie portant spécifiquement sur les comportements des apprenants lors d'activités d'échange d'information dans les communautés virtuelles. Il les a catégorisés en comportement non interactif, interactif et collaboratif.

Cantin (2008), avec sa typologie sur les activités exclusives au Web 2.0, rejoint plusieurs auteurs cités précédemment. Ses activités de type communicatif s'apparentent aux activités de communication personnelles de Perreault (2003). De plus, des activités de type collaboratif et interactif ressemblent à celles de Burnett (2000) portant sur les échanges d'informations. Pour leur part, les activités de type documentatif se rapprochent des activités de collecte et d'analyse de Perreault (2003). Cantin (2008), ajoute deux autres types d'activités soient les activités de types créatif et réflexif.

Aucune de ces typologies, quoique intéressantes, ne porte spécifiquement sur les activités technologiques de langue telles que décrite par les étudiants. Elles se sont intéressées au point de vue du professeur tandis que notre collecte de données a été menée auprès d'étudiants et visait à mettre en évidence leurs points de vue. Cette approche donne la parole aux étudiants et offre aux enseignants des pistes pédagogiques à explorer pour la préparation des cours.

Ce faisant, nous nous sommes posé les deux questions suivantes :

1. quelles sont les caractéristiques des activités technologiques de langue identifiées par les étudiants ?
2. comment peut-on les regrouper pour proposer une typologie appropriée à l'apprentissage des langues ?

Méthodologie

Les données de type mixte de cette recherche exploratoire ont été recueillies dans le département de français de cinq universités canadiennes. Aucun spécialiste en technologie ne travaillait dans ces départements, et l'utilisation des activités technologiques n'y était pas imposée. Elle était, par contre, fortement encouragée et reposait sur l'engagement individuel de certains professeurs de langue. Cependant, la plupart de ces universités possédait des laboratoires multimédias avec une panoplie d'équipements et de logiciels utilisés de diverses manières (Peters, Weinberg, Sarma, et Frankoff, 2011).

Pour la collecte de données, des dépliants invitant les étudiants à participer ont été distribués dans les cours de langue. Les étudiants intéressés ont d'abord participé à une analyse de construits de groupe, puis ils ont visionné un diaporama sur les activités technologiques et, finalement, ils ont rempli plusieurs questionnaires. Dans le présent article, les données sur l'analyse de construits au cours de laquelle les étudiants ont caractérisé les activités technologiques utilisées pour l'apprentissage du français seront les seules présentées.

Participants

Au total, 71 étudiants répartis dans 19 groupes au sein des cinq universités ont répondu à l'appel et ont été recrutés grâce à un dépliant. Les cours dans lesquels étaient inscrits ces étudiants étaient soit optionnels, soit obligatoires et de niveau avancé. De plus, comme c'est le cas dans de nombreuses études portant sur l'enseignement du français langue seconde au Canada, les femmes (86 %) étaient plus nombreuses que les hommes. L'âge de la plupart des participants se situait entre 18 et 21 ans. Seuls cinq étudiants avaient plus de 25 ans. La majorité des participants étaient des anglophones (82 %) et plus de la moitié (52 %) parlait au moins une autre langue que l'anglais et le français.

Environ 50 % des étudiants étaient inscrits dans des programmes offerts dans des facultés des arts et des sciences humaines tandis que les autres appartenaient à des programmes de sciences sociales, sciences, éducation ou administration.

Seulement 30% des étudiants ont indiqué avoir suivi auparavant un cours de formation sur les technologies. Cependant, tous, sauf deux, ont mentionné posséder un ordinateur et être branchés à Internet à la maison. De plus, 70 % d'entre eux ont indiqué posséder une barrette de mémoire, un lecteur mp3 tandis que la moitié des étudiants ont affirmé détenir un balayeur optique et une webcaméra.

Quant à leurs habitudes d'utilisation des technologies pour leurs cours de langue, la majorité des étudiants ont déclaré consacrer approximativement deux à trois heures par jour à l'ordinateur. Une forte majorité des étudiants (91 %) ont mentionné utiliser leur ordinateur dans le cadre de leur cours de langue.

Lorsque nous avons interrogé les étudiants sur leur utilisation de l'ordinateur, ils ont répliqué que, en général, ils ne l'utilisaient pas pour créer des pages Web ou pour faire de la programmation (moins de 10 %). Environ 30 % des étudiants se servaient de l'ordinateur pour les activités suivantes : les jeux, les cédéroms et le numériseur. La majorité des participants avaient eu recours à leur ordinateur pour télécharger des documents (70 %) ou de la musique (75 %) et pour mener des recherches (87 %). Cependant, l'utilisation principale de l'ordinateur demeurait la rédaction de travaux (99 %) et la communication par courriel (99 %).

Instruments

Nous avons opté pour des entrevues de groupes s'appuyant sur la théorie de l'analyse des construits. Cette technique est donc celle qui a été utilisée pour notre cueillette de données.

Analyse de construits

Le père de l'analyse de construits est George Kelly (1955). Ce psychologue utilisait cette technique avec ses patients, en leur demandant de décrire leur système de croyances, de valeurs, afin de les amener à mieux se comprendre. C'est en discutant sur les différences

et similitudes de divers concepts que la personne se construit une vision personnelle du phénomène discuté. Les caractéristiques sont nommées les *construits* alors que les concepts sont les *éléments* de la technique. Le but de l'analyse de construits est l'identification, l'observation et une meilleure compréhension des catégories cognitives d'une personne et de leur fonctionnement (Riley, 1985).

Depuis quelques années, l'analyse de construits est utilisée comme outil de collecte de données dans divers domaines, entre autres en éducation (Davidson, 2007; Donaghue, 2003; Jankowicz, 2004; Philion, 2007) et dans le domaine de l'apprentissage des langues. Par exemple, Rowsell (1992) a utilisé l'analyse de construits pour explorer comment les apprenants adultes de diverses cultures percevaient l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Pope et Saka (1997) se sont aussi servis de cet outil pour examiner, au niveau secondaire, les perceptions de leurs étudiants du curriculum d'anglais. De l'utilisation de l'analyse de construits avec un groupe de personnes émane une construction conjointe du phénomène étudié (Bourassa, Philion, et Chevalier, 2007); dans notre cas, il s'agissait des caractéristiques des activités technologiques pour l'apprentissage d'une langue.

L'analyse de construits a été menée par une des chercheuses de l'équipe. Son rôle était d'organiser l'analyse de construits et, ensuite, de laisser les étudiants discuter avec un minimum d'intervention, et ce, afin de s'assurer de ne pas entacher les propos. Les analyses de construits ont été menées de la même façon dans les cinq universités conformément au protocole suivant.

La question de départ pour lancer l'analyse de construits était la suivante : quelles activités technologiques avez-vous déjà utilisées dans votre apprentissage du français langue seconde? Lors de l'analyse de construits, une grille répertoire a été progressivement éditée par les apprenants. Cette grille comprenait les éléments et les construits énoncés par les participants (Jankowicz, 2004). Dans le cadre de notre recherche, les éléments sont donc les activités technologiques et les construits, les caractéristiques de ces activités.

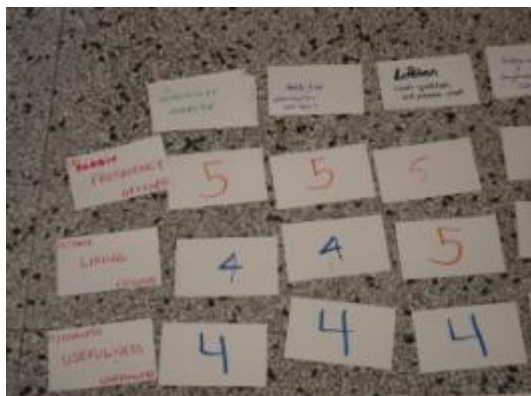
Les étudiants ont commencé individuellement par noter trois ou quatre activités technologiques qu'ils avaient déjà accomplies dans un de leurs cours de français langue seconde, que ce soit des activités initiées par leur professeur ou de leur propre gré. Puis, ensemble, ils les ont regroupées afin d'obtenir une douzaine d'activités au total. Nous avons alors introduit le premier construit, variable indépendante, (la fréquence, dans ce cas-ci), et les étudiants ont évalué sur une échelle de 1 à 5 la fréquence de chacune des activités. Ensuite, nous avons ajouté deux autres construits, soit l'intérêt de l'activité (préférence) et l'utilité de celle-ci.

Puis, le groupe a déterminé d'autres construits (les caractéristiques) des activités avec une méthode triadique. À partir de trois activités, les participants devaient en relever deux semblables, de même que dire laquelle était différente et en quoi. Deux pôles étaient identifiés, le pôle émergent, qui soulignait la ressemblance, et le pôle divergent, qui faisait ressortir la dichotomie (Hopper, 1997). Le construit était donc une description bipolaire. Par exemple, plusieurs étudiants ont indiqué qu'une activité technologique pouvait être menée individuellement ou en groupe. Le construit portait ainsi sur l'opposition «activité individuelle /activité de groupe». Comme dernière étape, pour chacun des construits, les étudiants devaient discuter entre eux afin d'évaluer les éléments (les activités) et arriver à se mettre d'accord (Chevalier et Buckles, 2009) sur la note à octroyer à chacun. Les éléments ont été évalués pour chacun des construits sur une échelle de 1 à 5 (voir figure 1). Plusieurs éléments pouvaient avoir la même valeur pour le même construit. Par exemple, les activités

«Écoute de la musique en ligne» et «Utiliser les dictionnaires en ligne», pouvaient être également appréciées par les étudiants.

Figure 1

Élaboration des construits et évaluations des éléments proposés lors d'une entrevue



Nous avons enregistré, transcrit et analysé tous les échanges. L'exploration qualitative des *verbatim*, enregistrés lors des analyses de construits, a été réalisée avec le logiciel Atlas.ti. Nous avons effectué une première analyse, avec comme codes les éléments et les construits. Puis, un deuxième dépouillement des *verbatim* a laissé poindre des codes émergents.

Résultats

Cette section présente les paires de construits développées par les étudiants, les activités technologiques répertoriées et les regroupements que nous en avons faits. Puis, en nous appuyant sur des citations d'étudiants, nous en décrivons en détail les caractéristiques.

Activités technologiques répertoriées par les étudiants et descriptions

Lors des analyses de construits, à l'exception de quelques groupes, environ une dizaine d'éléments ont été mentionnés pour un total de 163 éléments ou activités. La répartition pour chacun des groupes se trouve au tableau 1. Trois groupes contenant très peu d'étudiants, n'ont nommés que deux, trois ou quatre éléments. Le nombre de construits pour tous les groupes variait entre cinq et sept pour un total de 119 construits.

Il serait impossible de présenter 163 activités et 119 caractéristiques sans avoir procédé au préalable à des regroupements. Après avoir examiné les définitions des activités proposées par les étudiants, nous sommes arrivés à consolider le tout en 15 activités et en 26 paires de construits (Voir Annexe 1). Certaines activités comme l'utilisation de tests statistiques, la création de site web et la prise de photos ont été éliminées, car elles n'ont été mentionnées que par un seul groupe (voir la section « Interprétation » qui présente ces résultats), il était donc impossible de généraliser l'utilisation de ces activités dans le cadre de cours de langue. L'annexe 1 présente les construits en paires tels que mentionnés par les étudiants alors que l'annexe 2 dresse la liste des regroupements des activités mentionnées par les étudiants.

Cette section présente la description des activités à partir des caractéristiques mentionnées par les étudiants; elle est accompagnée de citations.

1./ Cédéroms de vocabulaire

L'utilisation des cédéroms de vocabulaire n'est citée que par deux groupes : ils indiquent qu'ils utilisent peu ces outils et qu'ils ne les apprécient pas trop. Cependant, ils les considèrent utiles. Autant à l'oral qu'à l'écrit, les étudiants jugent que l'utilisation de cédéroms de vocabulaire leur permet et d'utiliser le vocabulaire et d'en apprendre du nouveau. De plus, cet outil leur donne l'occasion d'améliorer leur compréhension comme leur production.

2./ Jeux en français

Ces activités ludiques sont mentionnées dans deux groupes uniquement. De nouveau les étudiants mentionnent qu'ils ne pratiquent pas souvent ces activités. Par contre, elles sont très appréciées, et les étudiants les trouvent utiles.

- *We just do it in the lab in our conversation labs we quite often play a different game, some random game like we played in French, which is... it's a lot of fun, you know... whenever you do it in French it will help you learn different words and so on.*

3./ Tests en ligne et enregistrements de devoirs

Ces deux activités ont été jumelées dans une seule catégorie puisqu'elles sont toutes deux des activités d'évaluation. L'enregistrement de devoirs est mentionné par cinq groupes. Tous les étudiants s'accordent pour dire qu'ils apprécient ces activités et qu'ils les trouvent utiles. Par contre, les tests en ligne sont rarement utilisés, ils sont détestés et considérés comme pratiquement inutiles.

Finalement, les étudiants soulignent que ces deux types d'activités interactives leur laissent une grande liberté et leur permettent de travailler les habiletés de production plutôt que les habiletés réceptives.

- *but in, coz like a recorded composition is a like specifically for like an oral, I guess in a spoken French context and like you're forced to listen to the way you speak and you're by yourself and like you perfect I guess in articulation and I dunno, you really have to connect with what you're saying so I think it's like a perfect, perfect tool for I dunno, try to get better at speaking and communicating in French.*

4./ Écoute de la radio et de la musique francophone

L'écoute de la radio et de la musique francophone est très populaire parmi les étudiants. Cette activité est contrôlée par les étudiants plutôt que par le professeur puisqu'ils la réalisent souvent en dehors des classes, chez eux. Elle est individuelle donc non-interactive, plutôt passive et dirigée vers l'apprentissage de l'oral et la compréhension de l'écoute plutôt que celle de l'écrit. Cette activité est considérée comme étant culturelle, c'est-à-dire qu'elle est un véhicule pour la culture de la langue cible, mais non technologique; elle est perçue comme étant ludique, quoique non créative.

- *TV is like two senses, you're seeing something and you're hearing something ...*
- *You can't get into a conversation or a give or take with the television.*
 - *Yeah, it's provoked, but when you're watching a film, it's not interactive at all. You're very passive and you're being talked at...*
- *Technology doesn't really provoke interaction in general ...*
 - *When you're listening to the radio you're just being talked at, television is just being shown to you,*

5./ Powerpoint

Powerpoint est mentionné par 13 groupes. Les étudiants pensent que Powerpoint est relié au travail qu'ils font dans leurs cours, mais cette activité n'est pas spécifique à une seule habileté. C'est perçu comme une activité de groupe plus qu'une activité personnelle, puisque les étudiants parlent surtout des présentations Powerpoint préparées et utilisées par les enseignants. L'utilisation de PowerPoint sert tant à transmettre de l'information qu'à en recevoir. Les étudiants considèrent que cet outil les aide à apprendre, par contre, ils ne le trouvent pas interactif. PowerPoint s'inscrit, selon eux, dans le sillon des nouvelles technologies et il est généralement facile à utiliser.

- *Well, I see like a PowerPoint as a form of presenting something as well as an overhead*
- *You're giving, the whole point is to give that presentation to the class ...*
- *I'd say, just because whenever I've given a presentation, there's always questions and answers so people are giving you information about the project or feedback a bit so ...*
- *I think it can communicate both things with a lot of conviction, I'd say three.*

6./ Courriel

Cette activité comprend les courriels aux professeurs, aux étudiants et à des correspondants en ligne. Les étudiants indiquent qu'ils l'utilisent souvent, l'apprécient et la trouvent très utile. Il s'agit d'une activité écrite qu'ils maîtrisent bien, qu'ils initient eux-mêmes et qui leur permet de communiquer. Ils considèrent qu'elle favorise l'interaction.

- *Email is active*
- *Yeah. Just either writing emails to the prof, either if we were communicating back and forth on something, or a class mate if we were working on a project or for essays we usually had something due every week or every class to kind of just practice your writing skills.*
- *It's really handy too if you have a quick question because, especially in like a big university like this sometimes it would take you half an hour to get from your class to her office.*

7./ Exercices en ligne de grammaire

Les activités de grammaire en ligne ont été mentionnées dans neuf groupes. En ce qui concerne l'appréciation, cette activité est loin d'obtenir l'unanimité : certains détestent cette activité, d'autres l'apprécient beaucoup. Cependant, la grande majorité des étudiants s'entendent pour dire que cette activité est utile dans leur apprentissage du français. Plusieurs indiquent que cette activité individuelle vise l'écrit et sert à maintenir les connaissances plutôt qu'à en acquérir de nouvelles.

- *How about grammar learning ?*
- *I'd say improvement.*
- *You're not learning anything new unless you learn new conjugation forms so, it's mainly just to improve your writing style and being correct in French.*
- *It's kind of the same as the French corrector, like you use the computer for grammar correcting, it's just improving, like you're gonna see what you're doing wrong so you can improve it but you're not necessarily learning new words, you don't learn new concepts.*
- *So you're just improving what you already know.*

8./ Recherche sur Internet et dans des bases de données pour des projets

La recherche d'informations pour les projets demande ce que les étudiants nomment « des outils technologiques ». Ce type d'activité permet le développement de tous les aspects de la langue; elle est perçue comme assez utile. Les étudiants font remarquer que cette activité procure une liberté de travail en ce qu'elle renvoie à différents supports médias

sur Internet. Les étudiants la décrivent comme une activité de compréhension pratiquée individuellement, orientée vers l'acquisition de connaissances plutôt que vers l'acquisition de la langue.

- *Ok. Websites*
- *I think they're quite useful..., I like having a little bit of freedom with what we're doing so... websites you can kind of explore a little bit, hum, ...*
- *You can find other links to other websites things like that. I like having a bit of independence during the class, like just a bit of time when we, we aren't just sitting and listening and have some time to explore for ourselves.*

9./ WebCT

Huit groupes ont mentionné WebCT. Cette plate-forme d'apprentissage en ligne est reliée aux nouvelles technologies introduites dans leurs cours de langue. Pour eux, c'est une source d'informations interactive, laquelle favorise la communication en ligne. Toutefois, ils ne jugent pas que ce soit là seulement un outil d'apprentissage.

- *It's broken down into folders, this is the class content, this is the class exercises, this is the contenu (sic) of the quiz, this is the extra stuff like vocab, like any helpful websites, ... it's very easy to follow and you know the teacher will say do this do that and it's very convenient, you can do it on your own time, when you're home with your computer, in class and wherever you want. It's very convenient, very efficient, very quick.*
- *And if you ever lose any handouts they're all on there so you can just reprint you don't need to go to your teacher*

10./ Expression écrite

L'expression écrite à l'ordinateur est en général très fréquente, néanmoins les étudiants ne l'apprécient pas trop. Ils reconnaissent cependant que c'est une activité utile et facile, mais imposée dans leurs cours. Les étudiants déclarent que cette activité touche leur usage personnel. Par contre, ils affirment que l'expression écrite ne favorise pas l'interaction.

- *Alright, we're starting with writing papers.*
- *I find it's the best way to learn that's why I like it, because I know I'm getting something out of it.*
- *I can't focus.*
- *Kind of the same thing. It's useful, I mean, it helps but I don't enjoy doing it. Most of the time it's because I'm given a topic and I'm not interested.*
- *That's the same thing, just, you're told to write on something.*

11/. Correcticiel

En général l'utilisation des correcticiels est fréquente et très appréciée par les étudiants. Les étudiants disent que les correcticiels sont faciles à utiliser et utiles pour le travail. Ils trouvent qu'ils utilisent cet outil de façon individuelle lorsqu'ils en ressentent eux-mêmes le besoin ce qui implique une utilisation non imposée. Selon les étudiants, cet outil touche davantage les activités reliées à l'écrit que les activités d'expression orale. De plus, l'utilisation des correcticiels favorise le perfectionnement de la langue plutôt que l'acquisition de connaissances générales ou culturelles. Les correcticiels sont considérés comme étant des ressources, et non comme une source de divertissement.

- *How about “le correcteur”, spell check.*
- *It’s very convenient...*
- *Can’t do without it.*
- *I have second guess myself all the time so it’s nice to have it right there so quick at your fingertips.*
- *Spell check is something that you would do willingly.*
- *Le patron and spell check, that’s the students choosing to individually go to check their papers.*

12./ Les activités de lecture

Les activités de lecture comprennent le sous-titrage, les exercices de compréhension de textes et la lecture de romans ou de nouvelles en ligne. Certains groupes considèrent la lecture à titre d’activité individuelle et non interactive liée au cours alors que d’autres indiquent que ces activités les mettent en contact avec des faits ou des réalités externes au contexte de la classe. Plusieurs étudiants indiquent que la lecture est une activité visuelle, toutefois le groupe qui a mentionné le sous-titrage signale que celui-ci intègre et l’écrit et l’oral.

- *Me, I just hate it, I procrastinate if it’s not something I’m interested in, like maybe if I’m reading a story that’s not for class I might enjoy.*

13. Ouvrage de référence électronique ou en ligne

Cette catégorie se divise en deux groupes : les dictionnaires et traducticiels en ligne et les outils de conjugaison. Selon les étudiants, ces outils faciles à utiliser font partie des nouvelles technologies auxquelles ils ont recours fréquemment sur une base individuelle. Ces outils sont reliés au travail pour le cours et au perfectionnement de la langue. Leur consultation est jugée réceptive, passive et mécanique, tout en intégrant la compréhension et l’expression écrite. Toutefois, la conjugaison des verbes en ligne est peu appréciée, rarement utilisée et d’une maigre utilité. Les activités de référence font appel à une recherche d’informations à des fins de correction. Cette dernière offre l’avantage d’être à la fois visuelle et structurée.

- *Well I’m in a science program so a lot of the time I’m switching back and fourth between my classes taught in French and taught in English and they’re all science classes so I need to know the scientific vocabulary so I use a lot of electronic dictionaries because they are a lot more specific than just my basic French English dictionary.*

14./ Écoute et expression orale

Dans cette catégorie, nous avons séparé ce qui est limité uniquement à l’écoute de ce qui est relié à une forme d’expression orale (travail sur la prononciation ou autre forme d’enregistrement). Ces activités ont été très souvent mentionnées : à 25 reprises sous différents formats. Dans les deux cas, les étudiants soulignent que ces activités sont peu ludiques. Pour ce qui est des activités qui comprennent l’écoute et une forme d’expression orale, ils les trouvent utiles, ne les pratiquent que rarement et sont partagés quant à leur appréciation : les étudiants indiquent qu’il s’agit d’activités de langue imposées et qu’il n’y a que peu de spontanéité ou de liberté. Ils reconnaissent néanmoins qu’ils sont actifs lors de la phase d’enregistrement. Les activités d’écoute ne sont ni très fréquentes ni trop appréciées et, pourtant, les étudiants les trouvent très utiles. Un groupe parle de facilité d’accès et d’interactivité même s’il s’agit d’activités qui se font seules. Selon un autre groupe, ces activités sont reliées à une vieille technologie.

- *Yeah, I was gonna say that, there's a lot of things you can do independently but not everything because when you're in the language labs, the teacher can control everything if they want to.*
- *And the lab you're forced to go.*

15./ Visionnement d'émissions de télévision et de films

Regarder les films ou des émissions de télévision est mentionné à 20 reprises et, selon les étudiants, c'est une activité qui n'est pas pratiquée couramment. Ils disent en grande majorité l'aimer beaucoup et la trouver très utile. Ils sont nombreux à la décrire comme une activité audio-visuelle et culturelle visant la compréhension globale pour la plupart non-interactive. C'est une activité ludique, facile d'accès, agréable à effectuer à l'ordinateur et qui relève de différents médias. Elle leur permet de vérifier leurs connaissances et elle a des liens avec la vie réelle ainsi que la culture francophone.

- *It's important because you see the language being spoken and the culture, you would see the whole context of why a language is spoken that way in a certain area.*
- *Ok*
- *I think that it's important to hear your native people speaking, speaking French because I think many people who are taking French at university level haven't necessarily heard it hum spoken by native French speakers so I think that's important to do so.*

Interprétation

À partir des résultats présentés ci-dessus, nous proposons, en suivant le modèle de Chamberland et al. (1996), une interprétation sous la forme d'une typologie d'activités technologiques de langue avec leurs caractéristiques respectives.

Nous offrons six grands types d'activités décrites par sept continuums bipolaires. Le but de ces continuums est de présenter les pôles et la représentation d'une activité sur ceux-ci. Il serait donc contradictoire d'inclure des chiffres puisque ce n'est pas une évaluation, ni un point précis sur une échelle. Nous y sommes arrivées en réduisant nos 163 activités de départ de trois façons. Premièrement, nous avons supprimé les activités mentionnées par un seul groupe. Deuxièmement, nous avons éliminé les activités retenues par plusieurs groupes, mais dont la fréquence d'utilisation dans la classe de langue était peu élevée. Finalement, nous avons regroupé les activités dont les caractéristiques, telles que décrites par les étudiants, étaient semblables. Pour ce qui est des 116 construits au départ, nous sommes arrivées à les réduire à sept paires de construits en suivant le même processus : élimination des construits peu mentionnés, peu fréquents et regroupement des caractéristiques semblables.

Notre typologie a été spécifiquement pensée pour la classe de langue puisque c'est dans ce contexte que les étudiants ont décrit les activités. Elle différera donc de celles de Chamberland et al. (1996), de celle de Burnett (2000), Poellhuber et Boulanger (2001), Perreault (2003) et Cantin (2008) puisqu'elle proposera une typologie adaptée aux activités technologiques au service de l'apprentissage de la langue. Certaines ressemblances seront cependant soulignées entre ces différentes typologies et la nôtre. Les continuums ainsi que les types d'activités, il est important de le rappeler, offrent une perspective différente. En effet, ils ont été élaborés à partir de données extraites de propos d'étudiants et non de ceux des enseignants. Il va sans dire que la perception des étudiants offre une interprétation autre que si le point de vue des enseignants avaient été recueilli comme donnée.

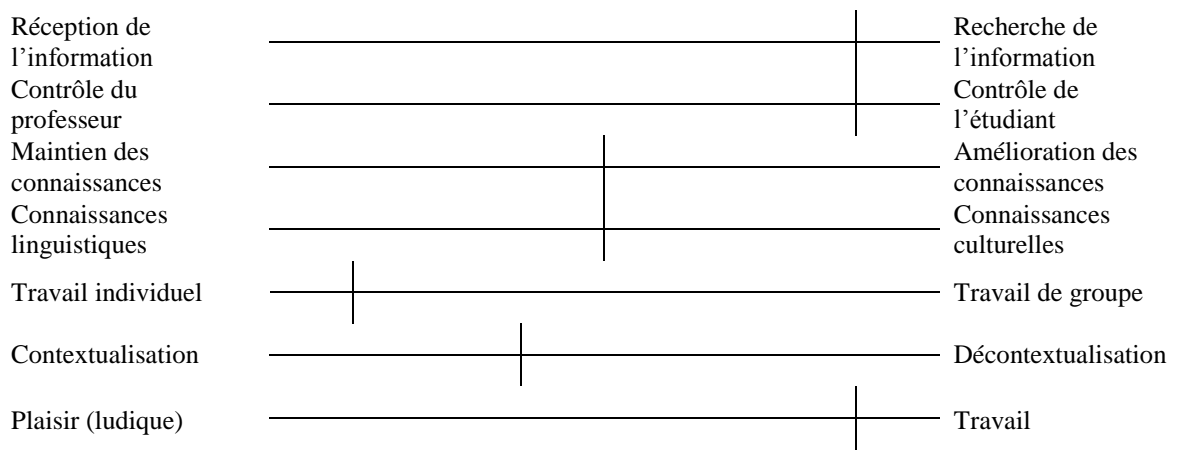
Voici les six grands types d'activités que nous proposons ainsi qu'une représentation visuelle de notre interprétation.

1./ Activités de recherche d'information.

Ce type d'activité s'apparente à celles de collecte et d'analyse de données de Perrault (2003). Lorsqu'un étudiant a besoin d'informations dans le cadre de son cours, il a plusieurs options : c'est lui qui aura le contrôle, en règle générale. Le continuum du contrôle est semblable à celui de Chamberland et al. (1996) où l'activité est régie par l'enseignant ou par l'étudiant. Dans cette situation, l'étudiant est celui qui choisira de regarder sur le site du cours dans WebCT ou Moodle, de se rendre à la bibliothèque ou, encore, de chercher sur Internet. Sa conduite ne sera pas dictée par l'enseignant. Dans la majorité des cas, il cherchera l'information bien que, parfois, il n'ait qu'à se rendre sur le site du cours pour la recevoir. Les activités de recherche d'information serviront autant à améliorer ses connaissances qu'à pratiquer celles qu'il connaît déjà. Toutefois, ce type de tâche individuelle sera surtout considéré comme du travail. Dans sa recherche, l'étudiant pourra chercher des informations linguistiques et culturelles, lesquelles seront contextualisées.

Figure 2

Représentation des activités de recherche d'informations

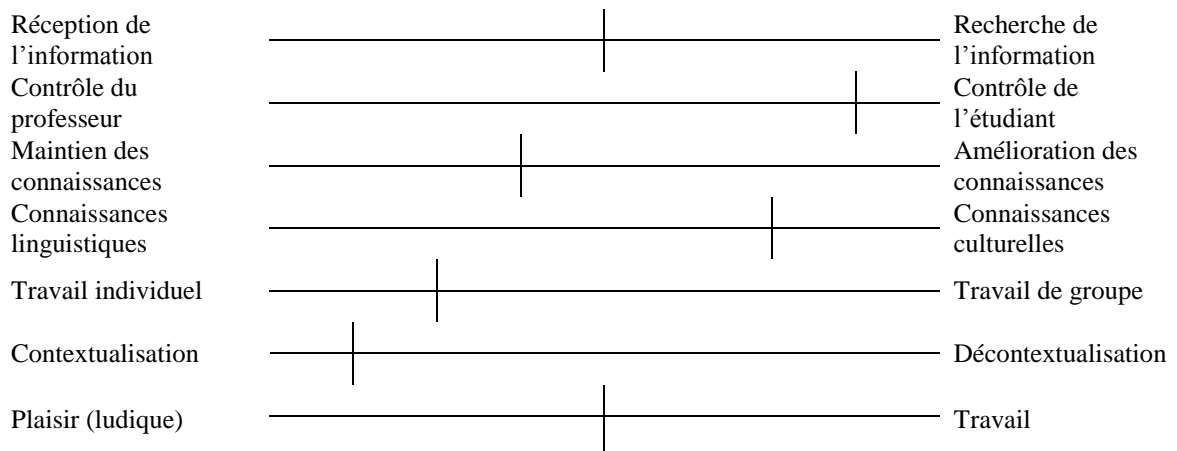


2./ Activités de création

Les activités de création, qui rappellent celles de nature créative de Cantin (2008), peuvent être des activités au cours desquelles l'étudiant soit recevra de l'information, soit recherchera de l'information : il est en contrôle et choisit ce dont il a besoin, et ce, habituellement de façon individuelle. Dans le cadre de cette tâche qu'il considérera tant comme un plaisir que comme un travail, l'étudiant créera une production écrite, une vidéo, etc. Cette création lui permettra de mettre en pratique ses connaissances, de maintenir son niveau de français, sans toutefois pour autant l'améliorer. Les connaissances culturelles priment, la création a cours dans un contexte pour mener à terme un travail plus important.

Tout compte fait, ce type d'activité favorisera davantage l'utilisation de connaissances déjà acquises, ce qui renvoie à la fonction « entraînement » de Pendax (1998).

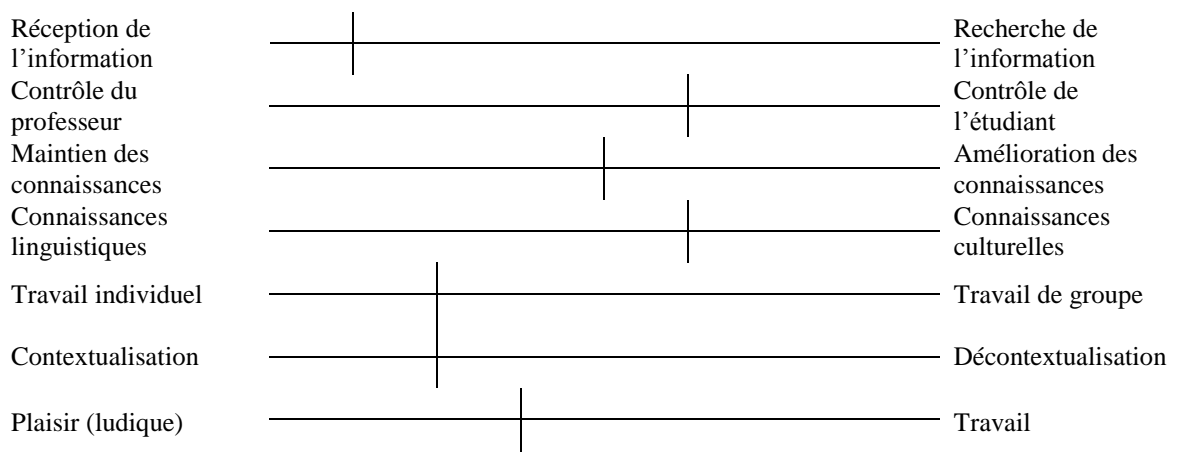
Figure 3
Représentation des activités de création



3./ Activités de compréhension

Lorsque l'étudiant effectue des tâches de compréhension en classe de langue, il partage le contrôle avec son professeur. L'apprenant demeure néanmoins en contrôle puisque c'est sa responsabilité d'être présent cognitivement et d'être actif. Cela s'apparente à la méthode active de Rieunier (2001) centrée sur l'apprenant. Ce type de tâche est plus ludique puisque ce sont fréquemment des activités où l'étudiant prendra plaisir à écouter de la musique ou des conversations enregistrées. Cette écoute se fera plutôt individuellement, mais l'étudiant peut parfois être amené à discuter en équipe de ce qu'il aura compris. Les activités de compréhension seront plus souvent contextualisées que décontextualisées. C'est le cas, par exemple, dans le visionnement de films où l'étudiant aura l'occasion de voir différentes cultures de façon plus authentiques. L'étudiant développe donc davantage ses connaissances culturelles. Les connaissances linguistiques seront néanmoins touchées pour fédérer à la fois un maintien et une amélioration des connaissances. Les étudiants semblent reconnaître dans ce type d'activité ce que Frantzen (1998) explique ainsi : « just as grammar should not be practiced devoid of a context, culture should not be treated as if it were divorced from the target language » p . 134.

Figure 4
Représentation des activités de compréhension

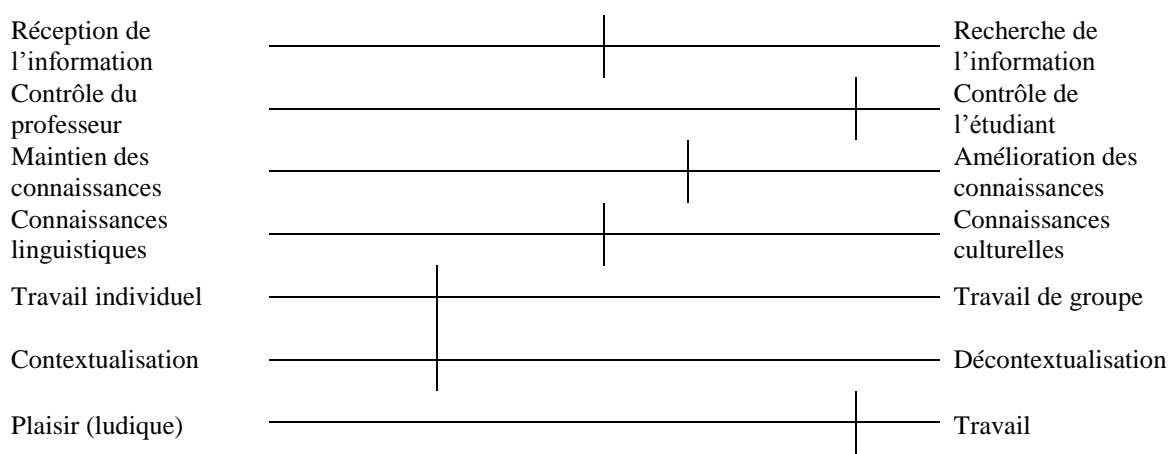


4./ Activités de production

La production de documents dans le cadre d'un cours de langue peut prendre plusieurs formes : courriel au professeur, présentations, devoirs ou travail de session. Ce type d'activité sera contrôlé par l'étudiant : c'est lui qui générera cette production et en sera responsable. Considéré comme peu ludique, ce travail nécessitera de la recherche d'informations, mais aussi sa réception, fort probablement dans la forme de consignes de production, d'exemples ou de textes à lire, fournis par le professeur. L'étudiant aura recours autant à ses connaissances linguistiques que culturelles. Il pourra les utiliser et améliorer ses connaissances en la matière. Ce sera un travail généralement individuel, mais, aussi parfois, en équipe. Cette production sera souvent contextualisée. La tâche contextualisée est celle au cours de laquelle l'apprenant a recours à la langue pour des fins de communication authentique (Pambianchi, 2003). Par exemple, l'étudiant pourrait écrire un courriel à son professeur pour formuler une demande, ou, encore, préparer une présentation dans le cadre de son cours. Ce type d'activité s'apparente à celui de Perreault (2003), nommé « activités de communication personnelle ».

Figure 5

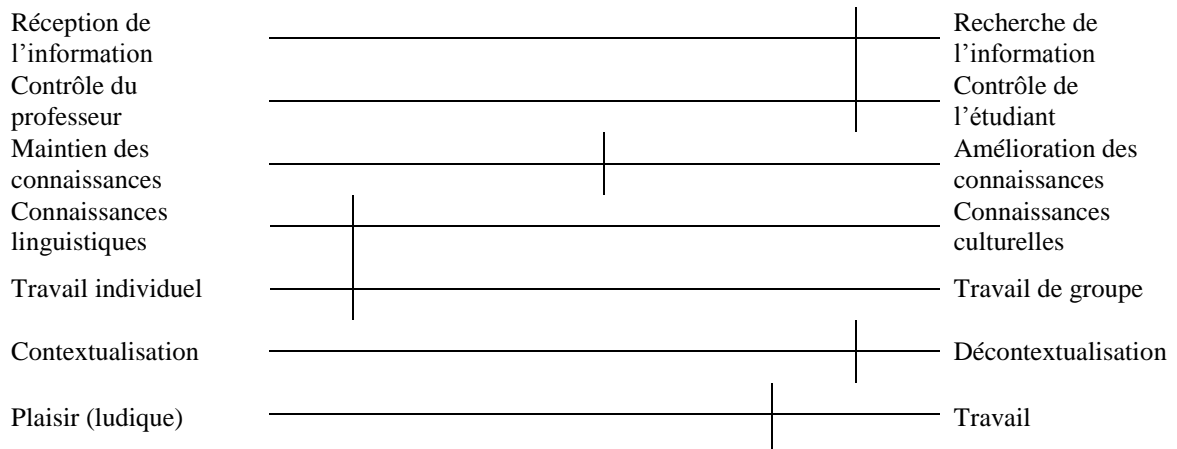
Représentation des activités de production



5./ Activités de révision

En classe de langue universitaire, l'étudiant doit souvent réviser ses textes à l'aide de divers outils tels que des grammaires, des dictionnaires en ligne, des traducticiels ou des correcticiels. Il devra donc chercher l'information plus fréquemment qu'il ne la recevra de son professeur; c'est la raison pour laquelle le contrôle de la révision lui revient. Elle lui permettra de maintenir ses connaissances acquises et d'en acquérir de nouvelles. Cependant, ces connaissances seront davantage de nature linguistique que culturelle. Cette tâche décontextualisée sera menée individuellement. Bien que les activités de révision soient parfois exigeantes, elles sont aussi considérées, par moments, comme étant plaisantes. La satisfaction de contrôler l'amélioration de son travail, sa prise en charge et le sentiment du devoir accompli peuvent expliquer la perception positive des étudiants. Les activités de révision se rapprochent de deux catégories d'activités présentées par Pambianchi (2003). D'abord, cette dernière explique que les activités de pratique de la langue sont bien souvent, comme les activités de révision, des activités décontextualisées. De plus, les activités d'étude de Pambianchi ont le même objectif que les activités de révision présentées ici, c'est-à-dire le développement de connaissances sur la langue.

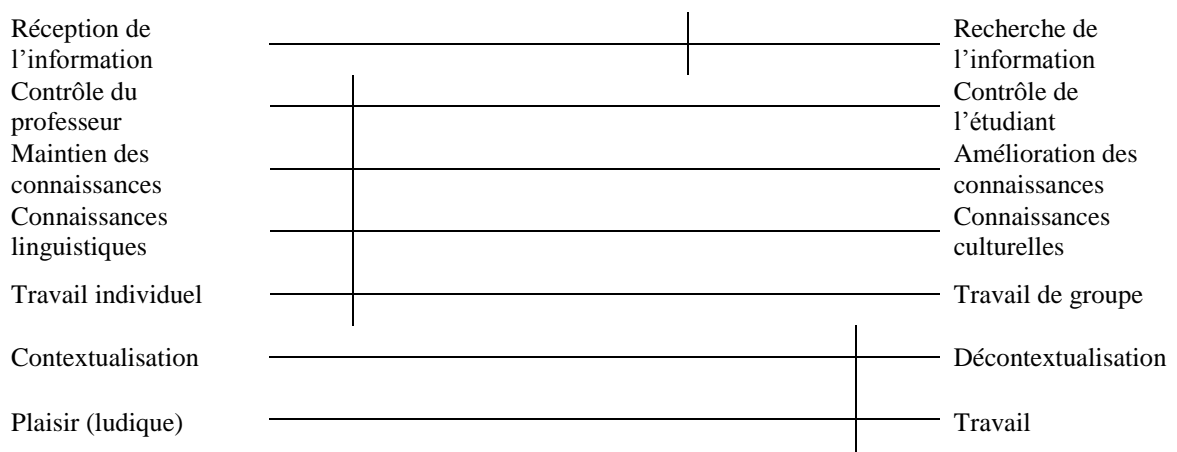
Figure 6
Représentation des activités de révision



6./ Activités d'évaluation

Les activités d'évaluation regroupant les évaluations en ligne, les examens, les travaux à remettre sont habituellement sous le contrôle du professeur. Très peu d'activités mentionnées par nos étudiants ont une composante d'autoévaluation, contrairement à la classification de Pendax (1998) qui comprend une catégorie spécifique à l'autoévaluation. Les activités d'évaluation, selon nos apprenants, servent à vérifier leurs connaissances et, pour cette raison, ne contribuent pas à l'amélioration de celles-ci. Habituellement, d'après les étudiants, ce sont les connaissances linguistiques qui sont vérifiées par les enseignants, mais très rarement les connaissances culturelles. Cela explique pourquoi les activités d'évaluation sont souvent décontextualisées. Considérées comme étant du travail scolaire, peu ludiques, elles sont considérées par l'étudiant comme individuelles puisque les résultats serviront à l'attribution de notes. L'étudiant, dans le cadre d'activités d'évaluation, devra chercher de l'information plus fréquemment qu'il n'en recevra. Par exemple, pour écrire une dissertation, il devra effectuer sa recherche afin d'obtenir les informations nécessaires pour rédiger son texte.

Figure 7
Représentation des activités d'évaluation



Conclusion

La présente étude a recensé les activités technologiques de langue que les étudiants mettent en pratique dans leur classe de français langue seconde au niveau universitaire ainsi que leurs caractéristiques. À partir de données fournies par les étudiants, nous avons élaboré une typologie de six grands types d'activités basée sur sept continuums bipolaires. Certains d'entre eux reprennent des aspects déjà mentionnés par Chamberland et al. (1996), tels que l'opposition entre « magistrocentrée » et « pédocentree » pour l'apprentissage en général. D'autres ciblent encore plus précisément l'apprentissage des langues comme l'opposition « connaissances culturelles » versus « connaissances linguistiques ». Cette typologie de caractéristiques présente des profils différents pour chaque type d'activité.

Retombées pédagogiques

Quelles en sont les conséquences pédagogiques pour la salle de classe ? Cette typologie se révèle avantageuse pour les professeurs de langue. Elle leur permet dans un premier temps de classer les activités technologiques de langue utilisées dans leur classe. Par exemple, l'activité vise-t-elle le maintien ou l'amélioration des connaissances des étudiants ? Ce travail sera-t-il individuel ou en groupe ? Dans un deuxième temps, après avoir identifié où se situe l'activité, l'enseignant pourra choisir une activité en fonction d'un type de profil et d'un panel de caractéristiques désirées. Finalement, puisque cette typologie est le reflet des opinions d'étudiants, elle peut servir d'outil de réflexion pour le professeur afin que celui-ci examine le type d'activités qu'il propose aux enseignants ainsi que leur diversité. Cette typologie se veut donc un outil facilitateur dans la planification de cours voire dans l'atteinte des objectifs.

Limites et recherche ultérieures

La présente étude nous a bel et bien permis d'élaborer une typologie d'activités technologiques utilisées dans la classe de langue pour favoriser l'apprentissage, mais il faudrait toutefois mentionner quelques limites à notre recherche. La première porte sur le nombre restreint de participants. Effectivement, lors de la collecte des données, 71 étudiants de niveau avancé ont participé aux analyses de construits. Un nombre plus important d'étudiants nous aurait-il permis d'avancer avec une plus grande certitude le bien fondé de nos continuums bipolaires ? Nous croyons que, pour une étude ayant recueilli des données qualitatives, le nombre d'étudiants consultés était suffisant, puisque les participants étaient représentatifs d'une grande diversité de provenance géographique (de partout au Canada) et linguistique. Ils étudiaient également dans plusieurs programmes différents. De plus, le grand nombre de construits et d'éléments émergents a mené à une saturation des données et nous a permis d'arriver à des continuums représentatifs des propos des participants. La deuxième limite réside dans le niveau linguistique des étudiants. Nous pouvons nous demander si des étudiants débutants ou intermédiaires auraient mentionné les mêmes activités et les mêmes construits et si leurs représentations seraient venues confirmer ou infirmer celles des étudiants avancés. La question mériterait d'être posée.

Il serait intéressant de poursuivre cette recherche avec des professeurs de langue, de poser la même question de départ : « quelles activités technologiques utilisez-vous dans vos salles de classe ? » et de poursuivre avec une analyse de construits. Cette recherche nous permettrait alors de recenser les activités menées en classe, de comparer et de contraster les perceptions des professeurs à celles des étudiants. À cela s'ajoute le fait que les étudiants

n'ont pas mentionné les technologies liées au Web 2.0 et les technologies mobiles, celles-ci n'étant pas encore intégrées dans leurs cours de langue. Il serait donc intéressant de répertorier leur utilisation dans une prochaine étude. Un défi qui mériterait certes d'être relevé.

Références

- Bourassa, M., Phillon, R., et Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe. *Association canadienne d'éducation de langue française. Éducation et francophonie*, 35 (2), 78-116.
- Burnett, G. (2000). Information exchange in virtual communities : A typology. *Information Research*, 5 (4). Consulté le 20/01/2011 à l'URL suivant : <http://www.informationr.net/ir/5-4/paper82.html>
- Cantin, R. (2008, octobre). *La baladodiffusion : Signe précurseur de nouvelles tendances en enseignement*. Présentation au colloque Profetic, Montréal.
- Chamberland, G., Lavoie, L., et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte Foy, Québec, Presses de l'université du Québec.
- Chevalier, J. M., et Buckles, D. J. (2009). *Sas 2 : Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*. Paris, France, Éditions ESKA.
- Davidson, A. L. (2007). Réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une étude dans le domaine des TIC avec une méthode collaborative. *Association canadienne d'éducation de langue française. Éducation et francophonie*, 35(2), 233-248.
- De Ketele, J. M., Chastnette, M., Cros, D., Mettelin, P., et Thomas, J. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles, Belgique, De Boeck-Wesmael, éditions universitaires, coll. Pédagogies en développement, pp. 125-167.
- Donaghue, H. (2003). An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. *ELT Journal*, 57(4), 344-351.
- Frantzen, D. (1998). Focusing on form while conveying a cultural message. *Hispania*, 81(1), 134-145.
- Hopper, T. (1997). *Personal construct psychology and teacher education : From pedagogy past to teacher beliefs in practice*. Graduate Students Research Conference. University of Alberta, Edmonton, AB.
- Jankowicz, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. University of Luton, UK: Wiley.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York, USA, Norton.
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.). *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (pp. 13-47). Québec, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Pambianchi, G. (2003). Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants. Thèse de doctorat à l'Université du Québec à Chicoutimi. Consulté le 20/01/2011 à l'URL suivant : <http://dx.doi.org/doi:10.1522/18194140>.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, France, Hachette.

- Perreault, N. (2003). Rôle et impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial. I et II. *Bulletin collégial des technologies et de l'information des communications*, 48. Consulté le 20/01/2011 à l'URL suivant : <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1166>.
- Peters, M., Weinberg, A., Sarma, N., et Frankoff, M. (2011). From the mouths of Canadian university students: Web-based information-seeking activities for language learning. *Calico Journal*, 28,(3).
- Phillion, R. (2007). L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors. *Association canadienne d'éducation de langue française. Éducation et francophonie*, 35(2), 192-216.
- Poellhuber, B., & Boulanger, R. (2001). *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC. Rapport de recherche*. Collège Laflèche. Consulté le 20/01/2011 à l'URL suivant : <http://ntic.org/docs/constructiviste.pdf>.
- Pope, M. L., & Saka, A. R. (1997). The learning of English as a foreign language : A personal constructivist approach. Dans Denicolo, P. L., Pope, M. L. (dir.) *Sharing understanding and practice*. Farnborough : EPCA Publications. Papers from the 3rd Conference of the European Personal Construct Association - EPCA 1996, Reading/England)
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours : connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*. Montréal, Québec, Éditions de l'École polytechnique de Montréal.
- Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours. Applications pratiques*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Riley, P. (1985). Mud and stars : Personal construct sensitization and learning. Dans P. Riley, (Ed.), *Discourse and Learning* (pp. XX) London,UK: Longman.
- Rodríguez Seara, A. (2002). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm
- Rowell, L. (1992). Adults dropping out? Try repgrid! *ELT Journal*, 46(4), 362-372.
- Tournier, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec, Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.

Annexe 1 : Construits mentionnés par les étudiants

1. Actif vs passif L'étudiant est passif ou actif dans son apprentissage lorsqu'il utilise une activité technologique.
2. Générique vs spécifique Une activité générique englobe plusieurs aspects de l'apprentissage d'une langue tandis qu'une activité spécifique n'a pour objet qu'un seul aspect.
3. Livre vs ordinateur L'étudiant doit avoir recours à un livre ou à un ordinateur selon l'activité qu'il fait.
4. Vérification vs collecte d'information Lorsque l'étudiant se rend sur Internet, il peut vérifier une information, par exemple, l'épellation d'un mot, ou encore recueillir de l'information sur un sujet qui l'intéresse.
5. Compréhension vs production Les activités de compréhension orale et écrite sont différentes des activités de production orale et écrite.
6. Ordinateur vs crayon Certaines activités doivent être faites à l'ordinateur tandis qu'il est parfois plus simple, plus efficace de faire certaines activités avec un crayon et un papier.
7. Connaissance vs langue Certaines activités visent davantage l'apprentissage de connaissances au sujet du français tandis que d'autres portent sur l'acquisition de connaissances langagières.
8. Contextualisé vs décontextualisé Les activités de langue peuvent être contextualisées, par exemple, les phrases de celles-ci sont englobées dans une situation, tandis qu'une activité décontextualisée se limite à des phrases qui n'ont aucun lien les unes avec les autres.
9. Travail scolaire vs travail relié au développement personnel Certaines activités technologiques sont faites dans le cadre du cours de langue tandis que d'autres activités sont plus personnelles quoique toujours dirigées vers l'apprentissage de la langue.
10. Créative vs non-créative Certaines activités encouragent la création tandis que d'autres laissent peu de place à la création.
11. Culture vs langue La culture est l'objet d'apprentissage visé par quelques activités alors que d'autres activités se concentrent sur la langue.
12. Difficile vs facile L'utilisation de la technologie dans les activités de langue peut parfois être facile, parfois difficile.
13. Divertissement vs ressource Les activités technologiques utilisées dans le cadre de leur cours de langue peuvent être soit des sources de divertissements soit des ressources qui leur sont offertes.
14. Maintien des acquis vs acquisition de nouvelles connaissances Certaines activités technologiques peuvent servir à entretenir les connaissances linguistiques par la pratique tandis que d'autres activités visent l'acquisition de nouvelles connaissances.

<p>15. Contrôle externe vs contrôle interne Le centre de contrôle d'une activité technologique peut être externe ou interne, selon que ce soit l'enseignant ou les étudiants qui dirigent l'activité.</p>
<p>16. Sujet académique vs vraie vie Il s'agit du niveau d'authenticité d'une activité. Celle-ci peut être scolaire ou faire partie de la « vraie vie », c'est-à-dire ce qui se passe à l'extérieur du contexte scolaire.</p>
<p>17. Transmission vs réception d'information Les échanges d'informations dans la classe de langue sont fréquents et l'étudiant est parfois appelé à donner de l'information d'autres fois à la recevoir.</p>
<p>18. Groupe vs individuel Les activités de langue peuvent être faites individuellement ou en groupe.</p>
<p>19. Auditif vs visuel Dans la classe de langue, les activités peuvent être davantage auditives ou visuelles.</p>
<p>20. Source d'information vs outil d'apprentissage L'activité fournit de l'information ou l'activité permet aux étudiants de se concentrer sur leur apprentissage</p>
<p>21. Langue vs outil Certaines activités sont considérées comme étant orientées vers la langue tandis que d'autres sont des outils qui peuvent être utilisés lors d'activités.</p>
<p>22. Apprentissage de l'information vs réutilisation de l'information Les activités technologiques de langue permettent d'apprendre de nouvelles informations ou d'utiliser de l'information que les étudiants connaissent déjà.</p>
<p>23. Nouvelles technologies vs technologies plus anciennes Certaines activités technologiques ont recours à de nouvelles technologies alors que d'autres font appel à des technologies plus anciennes.</p>
<p>24. Orale ou visuelle vs écrite Les activités écrites s'opposent aux activités orales ou visuelles.</p>
<p>25. Plaisir vs travail Certaines activités sont plus plaisantes tandis que d'autres relèvent du domaine du travail.</p>
<p>26. Ressource vs outil Certaines activités sont jugées comme étant des ressources alors que d'autres sont des outils.</p>

Annexe 2 : Éléments recensés par les étudiants

1.	Cédéroms de vocabulaire
2.	Jeux en français
3.	Tests en ligne et enregistrement de devoirs
4.	Écoute de radio et de musique francophone
5.	Powerpoint
6.	Courriel
7.	Exercices en ligne de grammaire
8.	Recherche sur Internet et dans des bases de données pour des projets
9.	WebCT
10.	Expression écrite
11.	Correcticiel
12.	Activités de lecture
13.	Ouvrages de référence électroniques ou en ligne
14.	Écoute et expression orale
15.	Visionnement d'émissions de télévision et de films