

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PORTRAIT DES ACTIVITÉS TECHNOLOGIQUES RÉALISÉES POUR
SOUTENIR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS, EN CONTEXTES
UNIVERSITAIRE ET EXTRA-UNIVERSITAIRE, PAR DES ADULTES
SUIVANT UN COURS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE À L'UNIVERSITÉ

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
MARYSE BÉZAIRE

OCTOBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le présent travail a été réalisé grâce au soutien de plusieurs personnes à qui je souhaite exprimer ma reconnaissance. Je tiens d'abord à remercier mon superviseur, M. Simon Collin, pour ses commentaires constructifs, ses conseils, sa patience et ses encouragements tout au long de ma recherche. Je souhaite également remercier les membres de mon comité de lecture, M^{mes} Martine Peters et Nathalie Lacelle, pour le temps accordé à l'évaluation de ce projet et pour leurs judicieux commentaires.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans l'appui des enseignantes et des enseignants qui ont diffusé mon appel de participation et qui ont distribué mon questionnaire dans leur salle de classe. Un grand merci également aux personnes ayant participé à cette recherche en remplissant le questionnaire ou en m'accordant une entrevue.

De plus, je souhaite exprimer ma gratitude à mes proches pour leur patience et leur compréhension quant à mes absences au cours des dernières années. Je les remercie d'avoir écouté mes questionnements et de m'avoir encouragée et soutenue, peu importe mes décisions. Enfin, un clin d'œil à mes deux plus fidèles compagnons de rédaction, mes chats Flanelle et Caillou, pour leur douce présence à toute heure du jour et de la nuit.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
RÉSUMÉ	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Didactique des langues secondes et technologies : un intérêt d'étude certain, mais une vue d'ensemble approximative.....	4
1.2 État des connaissances sur les activités technologiques réalisées en contexte scolaire pour soutenir l'apprentissage d'une L2.....	6
1.3 Pertinence de s'intéresser aux activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire.....	10
1.4 Objectif général	14
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	16
2.1 Typologies des apprentissages formels et informels et éléments distinctifs des contextes scolaire et extrascolaire	16
2.1.1 Typologie de l'éducation selon le degré d'institutionnalisation du contexte et le degré d'organisation des apprentissages	17
2.1.2 Typologie des apprentissages selon le contrôle des objectifs et des moyens d'apprentissage	18
2.1.3 Typologie de l'éducation selon l'agent primaire et la structure des connaissances	20
2.1.4 Typologie des apprentissages informels selon le degré d'intentionnalité et de conscience au moment de l'apprentissage.....	22
2.1.5 Typologie des apprentissages selon la classification et le cadrage et éléments distinctifs des contextes	24

2.1.6	Au-delà des typologies : des situations d'apprentissage composées d'agencements d'éléments formels et informels	27
2.2	État des connaissances sur les activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire pour soutenir l'apprentissage d'une L2.....	30
2.2.1	Préférences observées en contexte universitaire	31
2.2.2	Les activités technologiques réalisées en contextes extrascolaire et extra-universitaire.....	31
2.2.3	Place des activités technologiques dans l'ensemble des choix informels des personnes apprenantes et facteurs d'influence.....	34
2.3	Objectif spécifique.....	36
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		37
3.1	Dispositif de recherche	37
3.2	Personnes participantes.....	38
3.3	Instrument de collecte de données.....	40
3.4	Déroulement de la collecte de données	51
3.5	Analyses des données	52
3.6	Limites méthodologiques	53
CHAPITRE IV RÉSULTATS		55
4.1	Description des accès aux technologies et des activités technologiques réalisées en contextes universitaire et extra-universitaire	55
4.1.1	Accès à internet.....	56
4.1.2	Accès aux technologies.....	57
4.1.3	Activités technologiques selon la fréquence de réalisation.....	62
4.2	Les activités technologiques selon leur caractère formel-informel	73
4.2.1	Portrait global du contrôle des activités technologiques.....	74
4.2.2	Comparaison du contrôle des activités technologiques entre les contextes universitaire et extra-universitaire.....	77
CHAPITRE V DISCUSSION.....		83
5.1	Fréquence globale de réalisation des activités technologiques et comparaison entre les contextes universitaire et extra-universitaire.....	83
5.2	Caractère formel-informel des activités technologiques et comparaison entre les contextes	86

5.3 Types d'activités.....	87
CONCLUSION	90
ANNEXE A QUESTIONNAIRE REMIS AUX PERSONNES APPRENANTES .	94
ANNEXE B DIRECTIVES REMISES AUX PERSONNES ENSEIGNANTES..	103
RÉFÉRENCES.....	106

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1 Histogramme présentant le nombre effectif de personnes participantes accédant à internet dans chaque lieu.....	57
4.2 Histogramme présentant la fréquence moyenne d'utilisation des technologies en contextes universitaire et extra-universitaire.....	60
4.3 Diagramme en bâtons présentant la fréquence moyenne globale de réalisation des activités technologiques.....	64
4.4 Diagramme en bâtons comparant la fréquence moyenne de réalisation des activités technologiques entre les contextes universitaire et extra-universitaire	66
4.5 Diagramme en bâtons comparant la fréquence moyenne de réalisation entre les contextes universitaire et extra-universitaire des activités technologiques comportant une différence significative de fréquences entre les contextes.....	72
4.6 Diagramme en bâtons présentant le nombre de personnes participantes ayant réalisé chaque activité sur leur propre initiative ou sur l'initiative de la personne enseignante, sans égard au contexte	76
4.7 Diagramme en bâtons comparant le contrôle par la personne apprenante et par la personne enseignante en fonction du contexte favorisé pour réaliser l'activité	81

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Modèle d'apprentissage tout au long de la vie (Mocker et Spear, 1982) ...	20
2.2 Types d'apprentissages de base (Livingstone, 2001)	22
2.3 Trois formes d'apprentissages informels (Schugurensky, 2000)	24
2.4 Types d'apprentissages selon la classification et le cadrage (représentation inspirée de l'interprétation des travaux de Bernstein [1971] par Furlong et Davies [2012])	25
2.5 Critères distinctifs et idéaux types des apprentissages formels et informels (représentation inspirée de Colley <i>et al.</i> , 2002).....	28
3.1 Liste bilingue des 38 activités technologiques retenues.....	45
3.2 Critère distinctif et idéal type des apprentissages formels et informels retenus.....	49
4.1 Résultats du test-t apparié vérifiant l'existence de différences significatives entre la fréquence d'utilisation des technologies en contextes universitaire et extra-universitaire	61
4.2 Résultats du test-t apparié vérifiant l'existence de différences significatives entre la fréquence de réalisation des activités technologiques en contextes universitaire et extra-universitaire	68

RÉSUMÉ

Ce travail exploratoire souhaite contribuer à la recherche dans le domaine de la didactique des langues secondes (L2), domaine qui s'intéresse souvent aux nouvelles technologies, mais qui peine à dresser un portrait global des réalités du terrain en matière d'activités technologiques menées pour soutenir l'apprentissage des L2. Dans cette recherche, nous tentons donc de décrire les activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage du français, en contextes universitaire et extra-universitaire, par des adultes suivant un cours de français langue seconde (FLS) à l'université. Nous explorons également la présence du formel et de l'informel dans chaque contexte en abordant ces activités technologiques en fonction de l'une des caractéristiques distinctives de l'apprentissage formel et informel, à savoir la personne qui contrôle l'activité. Un questionnaire rempli par 75 adultes étudiant le FLS dans des universités canadiennes a permis de nous informer sur la fréquence de réalisation de 38 activités technologiques et sur le contrôle de l'activité par la personne enseignante ou apprenante. Nos résultats de l'analyse des fréquences confirment que plusieurs activités technologiques sont réalisées peu fréquemment et que peu d'activités technologiques sont réalisées fréquemment pour soutenir l'apprentissage du FLS. De plus, les résultats de l'analyse des fréquences, du test-t pour échantillons appariés ainsi que du croisement des contextes (universitaire ou extra-universitaire) et du contrôle de l'activité (par la personne enseignante ou apprenante) suggèrent que le paysage de l'apprentissage du FLS par des adultes à l'aide de technologies se caractérise par une prégnance du contexte extra-universitaire, du contrôle des personnes apprenantes (manifestation de l'informel) et des activités de type outil, de divertissement ou liées à l'actualité.

Mots clés : activités technologiques, technologies, TIC, apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO), didactique des langues secondes, apprentissage formel et informel, contextes universitaire et extra-universitaire.

ABSTRACT

This exploratory work aims to contribute to research in the field of second-language (L2) didactics, a field that often focuses on new technologies, but which struggles to provide an overall snapshot of the on-the-ground realities in terms of technological activities used to support L2 learning. We therefore attempt to describe the technological activities carried out to support the learning of French, in university and non-university contexts, by adults taking a French as a second language (FSL) course at a university. We also explore the presence of the formal and the informal in each context by approaching these technological activities according to one of the distinguishing characteristics of formal and informal learning, that is, the person who controls the activity. A questionnaire completed by 75 adults studying FSL at Canadian universities provided information on the frequency of use of 38 technological activities and on the control of the activity by the teacher or the student. Our results from the frequency analysis confirm that many technology activities are conducted infrequently and that few technological activities are conducted frequently in FSL learning. In addition, the results from the frequency analysis, the t-test for matched samples and the cross-referencing of the contexts (university and non-university) with the activity control (by the teacher or the student) suggest that the landscape of FSL learning by adults, with technologies, is characterized by the prevalence of the extra-academic context, of the learner control, and of tool, entertainment and news-related type of activities.

Keywords: technological activities, technologies, ICT, computer-assisted language learning (CALL), second-language didactics, formal and informal learning, university and non-university contexts.

INTRODUCTION

La recherche dans le domaine des technologies en didactique des langues secondes (L2) s'intéresse fréquemment aux nouvelles technologies utilisées en contextes scolaire ou universitaire. Bien qu'elles soient utiles et pertinentes, les études présentées à la section 1.1 ne permettent pas de répondre à des questions plus générales : dans un contexte où le numérique semble omniprésent à travers les différents contextes de vie des individus, comment les personnes enseignantes et apprenantes utilisent-elles les technologies dans leur quotidien pour enseigner et apprendre une langue seconde? Et est-ce que l'utilisation des technologies varie en contexte universitaire et en contexte extra-universitaire? Notre étude porte sur le cas spécifique d'adultes suivant un cours de français langue seconde (FLS) à l'université, et ce en dehors du contexte de francisation de personnes ayant récemment immigré au Canada. Nous avons choisi cette population parce qu'une seule étude, celle de Steel et Levy (2013), a été menée sur ce sujet auprès d'adultes en considérant les contextes universitaire et extra-universitaire. Il s'agit d'une population particulière, car elle est probablement moins touchée par les inégalités numériques que d'autres populations et plus libre et indépendante en matière d'accès aux technologies en raison de l'âge moyen et du milieu socio-économique des gens qui la composent (Bennett et Maton, 2010). À travers la problématique (chapitre 1), nous présenterons un aperçu de la recherche en didactique des L2 concernant l'intégration des activités technologiques. Notre attention se focalisera d'abord sur les portraits dressés en contextes scolaire et universitaire, mais nous explorerons aussi la pertinence de s'intéresser à l'extra-universitaire. De cette exploration découlera un objectif général, celui de décrire les activités technologiques

réalisées pour soutenir l'apprentissage du français¹, en contextes universitaire et extra-universitaire, par des adultes suivant un cours de FLS. Comme les contextes ont tendance à être liés à des types d'apprentissages plus ou moins formels, notre cadre conceptuel (chapitre 2) s'attardera à caractériser ces apprentissages et le rapport qui peut exister entre le type d'apprentissage et le contexte. Un aperçu des activités technologiques réalisées en contexte extra-universitaire sera également proposé avant de poser un objectif plus spécifique, celui de définir les activités technologiques réalisées en contextes universitaire et extra-universitaire selon leur caractère formel-informel. Suivra la méthodologie (chapitre 3) où nous décrirons, entre autres, les approches favorisées pour mener notre recherche ainsi que notre instrument de collecte de données. Au chapitre 4, nous présenterons les résultats et nous en discuterons au chapitre 5 à la lumière des principales recherches décrites dans la problématique et dans le cadre conceptuel. Nous terminerons par une conclusion où nous résumerons les principaux résultats, explorerons leurs implications pour les sciences de l'éducation et la didactique des langues, soulèverons les limites de notre recherche et proposerons des pistes de recherches futures.

¹ Dans cette étude, lorsqu'il est question d'activités réalisées pour « soutenir l'apprentissage » du FLS, il est question d'activités mobilisées pour apprendre le français – consciemment ou non et intentionnellement ou non –, pour agir en français ou pour exécuter des activités langagières dans cette langue. Par « agir » et « activités langagières », nous entendons lire, écrire, dialoguer, écouter, comprendre et parler. La nature des apprentissages et l'efficacité des activités à réellement soutenir l'apprentissage de la langue ne constituent pas l'objet de cette étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente l'état de la question concernant les activités technologiques² réalisées par des adultes, en contextes universitaire et extra-universitaire³, pour soutenir l'apprentissage d'une langue seconde (L2). Dans un premier temps, nous explorons l'intérêt que porte la recherche en didactique des langues secondes pour l'intégration des technologies. Nous remarquons, à cette occasion, que les recherches se focalisent sur le contexte scolaire. À l'aide de quatre études, nous dressons un portrait des activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage d'une L2 dans ce contexte avant de poser l'idée qu'il serait également pertinent d'explorer les activités technologiques en contexte extrascolaire. Nous terminons avec une présentation de l'objectif général de la présente recherche.

² Dans les limites de cette recherche, une activité technologique est toute activité réalisée à l'aide d'une technologie. Il peut s'agir, par exemple, d'écouter de la musique à la radio, d'envoyer un texto à l'aide d'un téléphone mobile, de rédiger un courriel à l'ordinateur, de se prêter à un exercice de grammaire sur internet ou dans un logiciel, etc.

³ Dans cette étude, lorsqu'il est question des contextes universitaire et extra-universitaire, il est question des lieux physiques. Si ces lieux, comme nous le verrons plus loin, ne sont pas hermétiques, ils demeurent le point d'entrée logique pour appréhender les contextes et donc le point de comparaison de notre étude. Ainsi, le contexte universitaire fait référence au campus. Il s'agira le plus souvent de la salle de classe, mais il peut aussi s'agir du laboratoire de langue, de la bibliothèque, de la cafétéria ou de tout autre lieu sur le campus. Le contexte extra-universitaire, quant à lui, comprend tout ce qui est hors du contexte universitaire : la maison, le cinéma, le parc, le musée, le bureau, les lieux spirituels, les moyens de transport, etc. Il s'agit donc d'un espace plus vaste et hétérogène que le contexte universitaire.

1.1 Didactique des langues secondes et technologies : un intérêt d'étude certain, mais une vue d'ensemble approximative

La communauté de recherche en éducation s'intéresse à l'intégration des technologies pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des L2 depuis déjà un siècle. La rétrospective de Salaberry (2001) nous apprend que, en 1918, les chercheuses et chercheurs se sont intéressés au phonographe, avant d'explorer les usages possibles de la radio, du téléphone et de la télévision, de mettre sur pied les premiers laboratoires de langue dans les années 1960 et de développer un champ de recherche entier sur l'enseignement des langues assisté par ordinateur.

Plus récente, la méta-analyse de Golonka *et al.* (2012) confirme de nouveau l'intérêt pour l'intégration des technologies en classe de L2. En effet, Golonka *et al.* (2012) ont recensé plus de 350 études portant sur ce sujet et en ont retenu 51 qui dataient de 1993 à 2009, car elles répondaient à leurs critères de recherche. De son côté, la méta-analyse de Chang (2017) recense 90 études empiriques publiées entre 1990 et 2015 et permet aussi de constater que plus de 50 % d'entre elles ont été réalisées entre 2011 et 2015. Nous comprenons donc que le nombre d'études portant sur l'utilisation des technologies en contexte scolaire pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 est considérable et continue d'augmenter.

Cependant, les études recensées dans les méta-analyses de Chang (2017), Golonka *et al.* (2012), Stockwell (2007), Zhao (2003), Liu *et al.* (2002) et Salaberry (2001) sont surtout de nature quasi expérimentale et visent à mesurer l'impact d'une seule technologie sur l'apprentissage (Stepp-Greany, 2002; Weinberg *et al.*, 2005). Autrement dit, elles recensent des études qui comparent une situation didactique sans technologie à une situation didactique semblable faisant intervenir une technologie. Par exemple, l'étude de Lan *et al.* (2007), répertoriée par Golonka *et al.* (2012), porte sur les pratiques collaboratives d'apprentissage, avec et sans tablettes, d'élèves du primaire

apprenant l'anglais langue seconde. Ce faisant, ces études nous informent sur les intérêts de la communauté de recherche envers certaines technologies, typiquement récentes, et leur potentiel pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage d'une L2. En revanche, elles ne permettent pas de donner un portrait des technologies et des activités technologiques utilisées en L2.

Certaines études, comme celles de Ayres (2002), Wiebe et Kabata (2010), Stepp-Greany (2002) et Christie (2001) s'intéressent à un ensemble d'usages technologiques, mais ces derniers ont été sélectionnés dans le cadre d'un programme mis en place par un établissement qui souhaite désormais en évaluer l'efficacité. Elles n'offrent donc pas non plus un portrait des activités technologiques que mettent en œuvre, sur leur propre initiative, le personnel enseignant et les personnes apprenantes.

Il semble donc que la recherche dans le domaine des technologies en L2, comme celle dans le domaine des technologies en éducation en général, procède « d'un engouement technologique à l'autre » (Collin et Karsenti, 2012, p. 66). Elle cherche à décrire les utilisations possibles de nouvelles technologies et à vérifier leur impact sur l'apprentissage dans des salles de classe modèles. En faisant cela, elle s'intéresse davantage au « state-of-the-art » qu'au « state-of-the-actual », et tend à négliger les réalités du terrain, notamment les autres contextes que la salle de classe (Selwyn, 2010, p. 69). Elle n'offre donc pas une vue d'ensemble des activités technologiques réalisées en contextes scolaire et extrascolaire. Dans les sections suivantes, pour les besoins de notre recherche, nous nous limiterons aux études qui visent à dresser un portrait des activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage d'une L2.

1.2 État des connaissances sur les activités technologiques réalisées en contexte scolaire pour soutenir l'apprentissage d'une L2

Nous avons repéré quatre études qui, contrairement aux études mentionnées dans la section précédente, documentent un ensemble d'activités technologiques réalisées dans la classe de L2 et dont la sélection ne semble pas avoir été influencée par les choix préalables d'un établissement d'enseignement. Une des études a été menée auprès de lycéennes et de lycéens français, alors que les trois autres ont été réalisées auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires au Canada ou en Australie. Des variations ont donc pu survenir en raison de l'âge des personnes participantes et des différences culturelles.

L'étude de Guichon (2012) s'intéresse aux activités technologiques de lycéennes et lycéens français sans se limiter à un programme ou à une technologie en particulier. L'auteur consacre un volet de son étude à l'utilisation des technologies en classe de langue, puis aux pratiques formelles et informelles des technologies à la maison pour soutenir l'apprentissage des langues. La collecte de données a été menée à l'aide d'une enquête par questionnaire auprès de 1 300 élèves et de 13 entretiens. Guichon a construit son questionnaire en analysant des enquêtes semblables sur l'utilisation des technologies, c'est-à-dire celles de Martin (2004), CREDOC (2009) et Hargittai (2010). En milieu scolaire, les cinq technologies les plus rapportées sont le magnétophone ou lecteur CD (76,6 %), le magnétoscope ou lecteur DVD (67,8 %), le vidéoprojecteur (60,4 %), le tableau blanc interactif (16,1 %) et les MP3 (14,6 %). Guichon conclut que les outils les plus souvent utilisés par le personnel enseignant sont des outils de diffusion permettant un accès à la langue pendant le cours plutôt que des outils permettant la manipulation de la langue par les élèves. Nous verrons les résultats liés au contexte extrascolaire dans le cadre conceptuel, à la section 2.2.

Dans l'étude de Weinberg *et al.* (2005), menée dans des universités canadiennes, les 16 activités technologiques évaluées ont été proposées par le personnel enseignant de cours de français langue seconde (FLS) de niveau intermédiaire. Comme il n'y a eu aucune mention des outils du web 2.0, le questionnaire a été révisé pour mener une étude semblable en 2009 (Peters *et al.*). Il comprenait alors 25 activités technologiques, dont des activités du web 2.0, proposées par le personnel enseignant et par des personnes apprenantes. Contrairement à Guichon (2012), ces chercheuses ne se penchent pas sur le contexte extra-universitaire, mais à l'instar de Guichon, elles ont contribué à dresser un portrait des activités technologiques réalisées dans la classe de L2 et à nuancer le discours ambiant qui porte à croire que la classe de L2 utiliserait beaucoup les technologies.

En effet, l'étude de 2005 (Weinberg *et al.*), menée auprès de 124 adultes apprenant le FLS à l'université, révèle qu'à part la dactylographie des devoirs et la lecture de documents en ligne, les activités technologiques ne sont jamais ou rarement pratiquées. Plus précisément, 83,9 % des personnes apprenantes dactylographient leurs devoirs occasionnellement (31,5 %) ou fréquemment (52,4 %) et 60,5 % lisent des documents occasionnellement (40,3 %) ou fréquemment (20,2 %). Plus de 50 % font usage des 14 autres activités technologiques rarement ou jamais.

Dans l'étude de 2009 (Peters *et al.*), menée auprès de 71 adultes apprenant le FLS à l'université, les valeurs de l'échelle de Likert pour évaluer la fréquence d'utilisation sont plus précises : tous les jours (4), hebdomadairement (3), deux fois par mois (2), une fois par semestre (1), jamais (0). Dans cette recherche, les personnes apprenantes rapportent consulter des dictionnaires et des grammaires en ligne de façon hebdomadaire, mais elles affirment réaliser 14 autres activités seulement deux fois par mois et 10 autres activités seulement une fois par semestre. Au total, les personnes apprenantes mènent une activité technologique 30 fois par mois pour leur cours de

langue. Cela paraît important, mais à l'exception des activités de type outil⁴ que sont le dictionnaire et les grammaires en ligne, la fréquence de réalisation d'activités technologiques est minime.

De son côté, l'étude de Steel et Levy (2013) a cherché à recenser les technologies utilisées par 587 personnes apprenantes de 10 langues étrangères pour soutenir leur apprentissage de la langue. Cette étude menée dans une université australienne a tenu compte des activités technologiques réalisées uniquement en classe, uniquement à l'extérieur de la salle de classe et dans les deux contextes à la fois. Elle rapporte toutefois seulement le pourcentage d'utilisation et non la fréquence d'utilisation des technologies. Elle permet de constater que, globalement, 38 % des activités technologiques sont menées par 50 % et plus des personnes apprenantes. De plus, lorsque Steel et Levy s'intéressent aux activités technologiques uniquement utilisées en salle de classe, ils constatent que les plus utilisées sont YouTube et les films en ligne (40 personnes), les wikis (29 personnes), les forums de discussion (27 personnes), les jeux langagiers en ligne (26 personnes) et les blogues (23 personnes). Quand Steel et Levy se penchent sur les activités technologiques utilisées dans les deux contextes à la fois, on voit apparaître plus d'activités de type outil. En effet, ce sont les dictionnaires en ligne (171 personnes), les logiciels de traduction (135 personnes), YouTube et les films en ligne (132 personnes), les applications mobiles (121 personnes) et les sites de conjugaison (92 personnes) qui sont utilisés par le plus grand nombre. On remarque déjà que sur 587 personnes, peu d'entre elles utilisent des technologies seulement en classe. Cela dit, un nombre considérable les utilisent dans les deux contextes à la fois. Nous verrons les résultats touchant uniquement le contexte extra-universitaire dans le cadre conceptuel, à la section 2.2., mais nous retenons malgré tout qu'une seule des cinq technologies les plus utilisées uniquement en salle de classe (YouTube et des films

⁴ Une technologie ou une activité technologique de type outil est utilisée pour améliorer l'efficacité du travail du professeur ou de l'étudiant (Levy, 1997). Les grammaires, dictionnaires et logiciels de traitement de texte sont des exemples d'activités de type outil.

en ligne) est également présente dans les deux contextes à la fois et parmi les technologies les plus utilisées uniquement dans le contexte extra-universitaire. Ainsi, si Steel et Levy concluent que les personnes apprenantes sont de plus en plus indépendantes et autonomes et qu'elles utilisent leurs propres technologies dans les deux contextes, on constate malgré tout certaines différences entre les contextes. En effet, dans cette étude, l'utilisation des wikis, des blogues et des forums se distinguent en étant plus associés à la salle de classe.

En guise de conclusion de cette section, force est de constater que peu de recherches ont tenté de dresser un portrait des activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage d'une L2 en milieu scolaire. L'étude de Guichon (2012) a toutefois permis d'observer que les technologies utilisées par le personnel enseignant sont des technologies de diffusion de la langue. Du côté de Weinberg *et al.* (2005) et de Peters *et al.* (2009), on constate que peu d'activités technologiques sont menées fréquemment et que plusieurs activités technologiques sont menées peu fréquemment. En ce qui concerne Steel et Levy (2013), on observe que peu d'activités sont uniquement utilisées en classe et que bien qu'il y ait des liens entre les contextes, le contexte universitaire semble malgré tout se distinguer à certains égards du point de vue des activités qui y sont utilisées. Ainsi, nous retenons que les portraits des activités technologiques en L2 sont peu nombreux, et que, ce faisant, le contexte extrainstitutionnel est peu étudié. Or il y a tout lieu de penser que ce contexte peut nous informer sur les activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage d'une L2, et ce pour des raisons que nous allons maintenant explorer.

1.3 Pertinence de s'intéresser aux activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire

La recherche sur les activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage d'une L2 s'est peu intéressée au contexte extrascolaire. Nous avons donc dû nous tourner vers le domaine plus vaste des sciences de l'éducation pour découvrir à quel point il peut être intéressant d'étudier le contexte extrascolaire pour informer le contexte scolaire. Les études repérées ont été réalisées en France auprès d'élèves âgés de 11 à 17 ans, au Royaume-Uni auprès d'apprenantes et d'apprenants âgés de 8 à 21 ans ainsi que dans divers pays membres de l'OCDE auprès de jeunes de 15 ans.

Dans le domaine de l'éducation, de plus en plus d'études démontrent que les personnes apprenantes utilisent davantage les technologies à l'extérieur de la salle de classe qu'en classe (Fluckiger, 2008; CERI, 2010; Alluin *et al.*, 2010; Furlong et Davies, 2012). Selon un rapport rédigé pour le ministère de l'Éducation nationale (Alluin *et al.*, 2010), bien que l'usage des technologies par le personnel enseignant soit répandu dans les lycées et collèges français, « c'est l'usage "peu fréquent" des TIC en classe qui est le plus répandu » (p. 9). Les langues vivantes feraient d'ailleurs partie des disciplines où les technologies sont le moins souvent utilisées tant par le personnel enseignant que par les élèves. En effet, 75 % des élèves n'utiliseraient jamais les technologies à l'école en cours de langues vivantes. Enfin, et surtout, on découvre que les activités technologiques réalisées à des fins d'apprentissage ont souvent lieu à la maison : 95 % des élèves utilisent les technologies à l'extérieur de la classe pour faire un travail scolaire et 87 % le font à la maison.

Le rapport du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI, 2010) offre des résultats semblables : 80 % des jeunes de 15 ans habitant les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) utilisent fréquemment l'ordinateur à la maison, mais une majorité ne les utilise pas à l'école. Ce

rapport s'appuie sur l'étude de Sefton-Green (2004) pour affirmer que les élèves développent de nouvelles compétences grâce à ces activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire et qu'une plus grande attention devrait donc y être accordée. Cet auteur souligne la pertinence, pour les écoles, de reconnaître et de tenir compte des modes d'apprentissage informels variés des jeunes pour le développement de nouvelles approches quant à l'apprentissage dans le contexte formel.

Fluckiger (2008) confirme que les usages technologiques, en contexte scolaire, des collégiennes et des collégiens en France sont rares et sous contraintes alors que les usages personnels sont très fréquents. Fluckiger et Bruillard (2008) parlent d'une culture numérique qui se construit à l'extérieur de l'école dans un « processus d'individualisation et d'autonomisation des adolescents » (p. 5). Ils concluent toutefois que leurs savoir-faire sont peu transférables parce que souvent superficiels et que les différentes finalités des contextes scolaire et extrascolaire entraîneraient des schèmes d'utilisation opposés.

Pour Furlong et Davies (2012), puisqu'il devient clair que les jeunes Britanniques de 8 à 21 ans utilisent davantage les technologies à la maison, il est important de s'intéresser à leurs usages en contexte extrascolaire afin de mieux comprendre comment ces usages influencent l'apprentissage. Dans cette perspective, ils remarquent que le contexte extrascolaire, associé à des habiletés techniques, collaboratives et de réseautage, permettrait un accès à des ressources numériques, sociales et temporelles plus vastes ainsi qu'à des façons d'apprendre plus variées que le milieu scolaire, comme le jeu, le tâtonnement, l'accès à des capsules audio et vidéo, la production et la reproduction, la coconstruction, etc. Les auteurs concluent donc que les pratiques technologiques qui ont lieu à la maison permettent un apprentissage beaucoup plus riche et satisfaisant, même lorsqu'il s'agit de faire des activités formelles comme les devoirs.

Dans un tel contexte où l'accès aux ressources technologiques est plus grand et moins planifié qu'à l'école, il est probable que la personne apprenante puisse exercer un plus grand contrôle sur le choix de ses activités technologiques. Selon Selwyn (2004), une utilisation significative des technologies a lieu lorsque « the user exercises a degree of control and choice over technology and content » (p. 352). Explorer ces usages extrascolaires des technologies pourrait donc nous informer sur les activités technologiques que les personnes apprenantes perçoivent comme étant les plus à même de soutenir leur apprentissage.

Le milieu de l'enseignement de l'écriture a aussi trouvé utile d'explorer les pratiques technologiques extrascolaires. En s'intéressant au rapport des jeunes Français à l'écriture, Penloup et Liénard (2011) ont constaté l'importance de l'écriture électronique, que ces auteurs assimilent au langage SMS ou langage texto, et proposent d'en tenir compte dans une perspective didactique. Selon ces auteurs, la prise en compte de l'écriture électronique comme une variante de l'écriture standard — dans une perspective allant du gain de temps à la revendication identitaire — permettrait non seulement de réfléchir aux différences entre ces deux écritures, mais également de reconnaître et de légitimer les pratiques langagières extrascolaires des élèves et les compétences qu'elles impliquent.

Perret et Massart-Laluc (2012) ont poursuivi ce travail de prise en compte de « l'existant » (p. 6) extrascolaire en écriture. Si les personnes participantes, lors de leur enquête sur les pratiques d'écriture de lycéennes et de lycéens français, sont majoritaires à affirmer ne pas aimer écrire, entre autres à cause du poids de l'orthographe, de l'évaluation et d'une revendication de l'utile, la plupart écrivent tous les jours sur internet et avec les technologies mobiles dans le cadre de pratiques non reconnues par les établissements scolaires. Les auteurs constatent, comme Furlong et Davies (2012), que les jeunes apprennent entre autres à écrire « par tâtonnements, par imitation » (Perret et Massart-Laluc, 2012, p. 6). En explorant l'extrascolaire, l'enquête

découvre que les jeunes aiment beaucoup écrire pour communiquer et avance que des transferts pédagogiques seraient possibles.

Bien que peu d'études se soient intéressées aux activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire par des personnes apprenant une L2, il est généralement admis que l'apprentissage de la L2 gagne à se poursuivre à l'extérieur de la salle de classe. Le temps en salle de classe étant limité, l'apprentissage d'une L2 serait le processus de toute une vie ayant largement lieu dans des contextes informels (Zhou, 2007). Ces contextes informels étant fortement technologisés, la recherche sur les technologies et sur la didactique des langues gagnerait à prendre davantage en compte les activités technologiques réalisées par les personnes apprenant une L2.

En résumé, les activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire gagneraient à être prises en compte pour les raisons suivantes :

- Elles sont plus riches et variées que les activités technologiques réalisées en contexte scolaire (Furlong et Davies, 2012) et le rapport préalable qu'entretiennent les personnes apprenantes envers un sujet ou une pratique (l'écriture, par exemple) pourrait influencer leur performance en milieu scolaire (Penloup et Liénard, 2011) ou nous donner des indications sur la façon dont ce rapport influence l'apprentissage (Furlong et Davies, 2012).
- Il est probable qu'elles soient davantage contrôlées par les personnes apprenantes et qu'elles soient donc perçues comme plus utiles, fructueuses et pertinentes par ces personnes (Selwyn, 2004). Explorer ces activités peut donc nous informer sur les activités technologiques que les personnes apprenantes perçoivent comme pertinentes pour soutenir l'apprentissage d'une L2.
- D'un point de vue sociodidactique, la prise en compte des pratiques extrascolaires pourrait, dans certains cas, permettre de légitimer les pratiques

des personnes apprenantes et valoriser des compétences peu reconnues par le système scolaire (Penloup et Liénard, 2011).

- À la manière de Penloup et Liénard (2011), comparer les pratiques extrascolaires et celles attendues en contexte scolaire peut amener les personnes apprenantes à mieux circonscrire et s'appropriier les normes langagières académiques.

En somme, s'intéresser au contexte extrascolaire pourrait permettre de documenter les différentes façons d'apprendre avec les technologies et de les prendre en compte lors de l'intégration des technologies en classe de langue. À tout le moins, s'intéresser aux activités technologiques réalisées en milieu extrascolaire peut nous renseigner sur la disposition plus ou moins forte à apprendre avec les technologies, selon les contextes.

Même si le contexte extrascolaire gagnait à être pris en compte, peu d'études nous informent sur les activités technologiques réalisées dans ce contexte par des personnes apprenant une L2. C'est donc une piste que nous développerons davantage dans le cadre de cette étude.

1.4 Objectif général

La problématique a permis de constater que la recherche dans le domaine des technologies en didactique des L2 est peu concernée par l'extrascolaire et qu'elle s'intéresse davantage aux nouvelles technologies qu'à dresser un portrait des activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage d'une L2. Seulement quatre études ont tenté de présenter une telle vue d'ensemble et une seule d'entre elles, celle de Steel et Levy (2013), a à la fois été menée auprès d'adultes et considéré les contextes universitaire et extra-universitaire. Si, à la lumière de ces quelques études, les activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage d'une L2 semblent

varier selon les contextes, il serait non seulement pertinent de faire une mise à jour de ces résultats, mais aussi de préciser comment s'actualisent et se caractérisent les activités technologiques dans chacun des contextes. L'objectif général de cette recherche est donc le suivant :

- Décrire les activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage du français, en contextes universitaire et extra-universitaire, par des adultes suivant un cours de FLS à l'université.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Comme cette étude s'intéresse aux usages technologiques des personnes apprenantes dans les contextes universitaire et extra-universitaire, il est nécessaire de caractériser les types d'apprentissages en fonction de ces deux contextes. Si l'on a eu l'habitude d'associer le contexte scolaire à l'apprentissage formel et le contexte extrascolaire à l'apprentissage informel (Furlong et Davies, 2012), les écrits sur le sujet révèlent que cette association ne permet pas de mettre en lumière la complexité des types et des contextes d'apprentissage. Dans les pages qui suivent, nous explorons différentes définitions des apprentissages formels, non formels et informels ainsi que le rapport qui peut exister entre le type d'apprentissage et le contexte. À l'aide de quelques études, nous dressons aussi un portrait des activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire par des personnes apprenant une L2.

2.1 Typologies des apprentissages formels et informels et éléments distinctifs des contextes scolaire et extrascolaire

Les définitions des notions de formel, de non formel et d'informel sont nombreuses et varient selon les champs d'intérêt des auteurs. Selon Brougère et Bézille (2007), ce sont surtout les champs de l'éducation dans les pays en voie de développement, du développement cognitif et de la formation des adultes qui se sont intéressés aux types d'apprentissages. De plus, d'après eux, le champ de la formation aux adultes se serait

surtout penché sur l'apprentissage en milieu de travail et ils avancent qu'il faut plutôt aller du côté des loisirs pour une prise en compte des apprentissages par le numérique.

Puisque l'apprentissage d'une langue est considéré comme le processus de toute une vie (Zhou, 2007) et que la présente étude réunit population adulte et usages technologiques, nous considèrerons principalement les écrits issus de la formation aux adultes, de l'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) et des usages technologiques. Nous intégrerons cependant quelques éléments issus d'autres champs afin de donner un aperçu historique de ces notions ou d'apporter des précisions. Nous présenterons les différentes typologies en nous efforçant d'attirer l'attention sur l'apport et les éléments distinctifs de chacun.

2.1.1 Typologie de l'éducation selon le degré d'institutionnalisation du contexte et le degré d'organisation des apprentissages

Les définitions de l'éducation formelle, non formelle et informelle de Coombs et Amhed (1974) sont parmi les plus citées. Elles ont été proposées dans le cadre d'un rapport intitulé *Attacking rural poverty : how non formal education can help*, rédigé pour l'International Council for Educational Development dans le but de trouver des alternatives à l'éducation formelle, alors perçue comme rigide.

Dans ce texte, l'éducation formelle est donc « the highly institutionalized, chronologically graded and hierarchically structured 'education system', spanning lower primary school and the upper reaches of the university » (Coombs et Ahmed, 1974, p. 8). On peut penser, à titre d'exemple de l'éducation formelle, au cours magistral offert dans le système d'éducation public ou privé. Pour ces auteurs, l'éducation non formelle, de son côté, serait organisée et systématique, mais offerte à l'extérieur du système formel (primaire, secondaire et universitaire). Il pourrait s'agir,

par exemple, d'un atelier offert dans un centre communautaire. L'éducation informelle, quant à elle, ne serait ni organisée, ni systématique. Elle serait le « lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment—at home, at work, at play » (Coombs et Ahmed, 1974, p. 8). En ce qui concerne l'apprentissage du FLS, il pourrait s'agir d'une discussion spontanée avec une personne francophone.

Ainsi, pour Coombs et Ahmed (1974), c'est le degré d'institutionnalisation et d'organisation du système qui définit les types d'éducation. De plus, les types d'éducation présentés par ces auteurs donnent l'impression d'être mutuellement exclusifs. En effet, du point de vue d'un tel modèle, l'éducation formelle équivaut à un système dans lequel il semble y avoir peu d'espace pour les pratiques informelles.

2.1.2 Typologie des apprentissages selon le contrôle des objectifs et des moyens d'apprentissage

Pour Mocker et Spear (1982), qui s'intéressent au domaine de l'éducation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie, il est important, contrairement à Coombs et Amhed (1974), de parler d'apprentissage plutôt que d'éducation, car « "learning" connotes behaviour of the individual [...] while education focuses on the system » (Mocker et Spear, 1982, p. 6). Selon eux, c'est le contrôle sur ce qui est appris et sur les moyens d'apprentissage qui définit les types d'apprentissages.

Pour ces auteurs, l'apprentissage formel est défini par une situation où la personne apprenante ne contrôle ni les objectifs ni les moyens d'apprentissage. Même si la personne apprenante peut faire certains choix, ces choix sont prescrits par un établissement. Ce serait principalement le cas de l'apprentissage dans les écoles primaires, secondaires et dans plusieurs collèges et universités. Cela dit, si ce type

d'apprentissage peut avoir lieu dans des lieux traditionnels, il peut aussi avoir lieu dans un lieu non traditionnel (dans un bureau ou à la maison, par correspondance). Il pourrait également avoir des objectifs traditionnels (exigences pour obtenir un diplôme) ou non traditionnels. L'apprentissage formel, selon ce modèle, n'est donc pas limité à un contexte scolaire comme l'école. L'énoncé suivant serait représentatif de l'apprentissage formel : « My advisor said I had to take this course to graduate » (Mocker et Spear, 1982, p. 2).

Dans le cas de l'apprentissage non formel, pour ces auteurs, la personne apprenante contrôle les objectifs (ce qu'elle veut apprendre), mais elle fait appel à de l'aide externe en ce qui concerne les moyens d'apprentissage. Ce type d'apprentissage serait représenté par l'énoncé suivant : « I need to learn about these new drugs, so I think I will attend that workshop » (Mocker et Spear, 1982, p. 2).

Du côté de l'apprentissage informel, pour Mocker et Spear, la personne apprenante contrôle les moyens, mais elle ne contrôle pas les objectifs d'apprentissage. Dans ce cas-ci, une institution impose des objectifs, mais la personne apprenante choisit comment les atteindre. Les auteurs présentent ce type d'apprentissage à l'aide de la situation suivante : « The certification board said I need to become competent in that area. Judy can teach me how to do that » (Mocker et Spear, 1982, p. 2).

L'apprentissage autodirigé est alors défini par un contrôle complet, par la personne apprenante, des objectifs et des moyens d'apprentissage. L'énoncé suivant représenterait ce type d'apprentissage : « I've always wanted to learn how to keep good financial records. I bet I can learn that from my son's accounting books » (Mocker et Spear, 1982, p. 2). Les auteurs rapportent qu'environ 70 % des apprentissages à l'âge adulte seraient autodirigés.

Le Tableau 2.1 présente le modèle de Mocker et Spear (1982). Il illustre le croisement du contrôle des objectifs (à gauche) et du contrôle des moyens (en haut) par l'institution ou par la personne apprenante afin d'obtenir les quatre types d'apprentissages.

Tableau 2.1 Modèle d'apprentissage tout au long de la vie (Mocker et Spear, 1982)

		QUOI (Objectifs)	
		Institution	Personne apprenante
COMMENT (Moyens)	Institution	Apprentissage formel	Apprentissage non formel
	Personne apprenante	Apprentissage informel	Apprentissage autodirigé

Ce modèle semble moins rigide que celui de Coombs et Amhed (1974) dans la mesure où Mocker et Spear (1982) s'éloignent du concept de système pour parler des apprentissages. Cette approche leur permet, par exemple, de préciser que l'apprentissage formel peut avoir lieu dans un lieu non traditionnel. Les catégories proposées par ces auteurs demeurent toutefois mutuellement exclusives, car chaque situation d'apprentissage appartient à l'une ou l'autre des catégories.

2.1.3 Typologie de l'éducation selon l'agent primaire et la structure des connaissances

Livingstone (2001) s'intéresse également au concept d'apprentissage tout au long de la vie, mais parle davantage, comme Coombs et Amhed (1974), d'éducation que d'apprentissage, sauf lorsqu'il est question d'apprentissage autodirigé, un concept semblable à l'éducation informelle de Coombs et Amhed (1974). Ainsi, Livingstone (2001) définit les types d'éducation et d'apprentissages comme suit :

Éducation formelle : La personne enseignante a l'autorité de déterminer ce que des personnes apprennent à partir d'un programme préétabli. Selon Livingstone, cela peut avoir lieu dans le système scolaire traditionnel, mais aussi dans une situation où des personnes âgées initient des plus jeunes à des corpus traditionnels de connaissances.

Éducation non formelle : Des personnes souhaitent en apprendre davantage sur un sujet et choisissent une personne qui va leur offrir une formation à l'aide d'un programme préétabli. Il s'agirait, par exemple, de la formation continue offerte dans plusieurs universités sous forme de cours et d'ateliers.

Éducation informelle : Une personne offre une formation sans programme établi, de façon plus spontanée et accidentelle. L'éducation informelle pourrait comprendre le mentorat ou l'action de guider une personne dans l'acquisition de compétences en milieu de travail ou par le développement d'activités communautaires.

Apprentissage autodirigé ou collectif : Tout autre apprentissage, intentionnel ou tacite, mené individuellement ou en groupe, mais sans dépendre du personnel enseignant ou d'un programme préétabli. On peut donc penser, par exemple, à la lecture d'un livre, au processus de socialisation ou à l'apprentissage par la pratique avec des collègues.

Dans le Tableau 2.2, on trouve à gauche le premier critère permettant de définir le type d'apprentissage, c'est-à-dire la structure des connaissances (préétablie ou situationnelle), croisé au deuxième critère, en haut, c'est-à-dire l'agent primaire (la personne apprenante ou la personne enseignante). On obtient ainsi les quatre types d'apprentissages proposés par Livingstone (2001).

Tableau 2.2 Types d'apprentissages de base (Livingstone, 2001)

		Agent primaire	
		Personnes apprenantes	Personnes enseignantes
Structure des connaissances	Préétablie	Éducation non formelle	Éducation formelle
	Situationnelle	Apprentissage autodirigé ou collectif	Éducation informelle

Livingstone, comme les auteurs précédents, présente des catégories mutuellement exclusives, mais il ajoute qu'il est difficile d'établir des limites précises entre elles. Il indique aussi que l'apprentissage autodirigé peut être intentionnel ou tacite, ce que ne précisait pas Mocker et Spear (1982). À ce niveau, il semble se rapprocher de Coombs et Amhed (1974), car la définition de l'éducation informelle de ces derniers comprenait le jeu et les expériences quotidiennes et pouvait donc donner lieu à des apprentissages tacites.

2.1.4 Typologie des apprentissages informels selon le degré d'intentionnalité et de conscience au moment de l'apprentissage

Comme le terme « autodirigé » semble quand même impliquer une intention, la division de l'apprentissage informel, par Schugurensky (2000), en trois sous-catégories permet d'apporter des précisions concernant l'apprentissage informel.

Ainsi, selon Schugurensky (2000), l'apprentissage informel autodirigé serait intentionnel et conscient au moment de l'apprentissage. L'auteur donne l'exemple d'une personne souhaitant en apprendre davantage sur un événement historique et qui

atteint son objectif d'apprentissage en lisant des livres, en regardant des films, en visitant des musées et en parlant à des gens qui connaissent le sujet.

L'apprentissage informel circonstanciel, de son côté, ne serait pas intentionnel, mais il serait malgré tout conscient au moment de l'apprentissage. Pour ce type d'apprentissage, Schugurensky (2000) propose l'exemple d'une personne qui regarde une émission de nouvelles au cours de laquelle on présente un documentaire sur le traitement d'un groupe ethnique, fait historique que la personne ne connaissait pas.

Enfin, le troisième type d'apprentissage informel, la socialisation, aussi appelée apprentissage tacite, ne serait ni intentionnel ni conscient au moment de l'apprentissage. Ce serait le cas, par exemple, d'une personne qui vit dans un environnement raciste et qui ne se rendrait pas compte que ses perceptions négatives concernant les personnes de couleur ont été acquises à travers un processus de socialisation (Schugurensky, 2000).

La première colonne du Tableau 2.3 dresse la liste des trois types d'apprentissages, alors que la deuxième et la troisième colonne permettent de croiser les critères d'intentionnalité et de conscience au moment de l'apprentissage pour former les trois formes d'apprentissages informels.

Tableau 2.3 Trois formes d'apprentissages informels

Types d'apprentissages informels	Intentionnalité	Conscience (au moment de l'apprentissage)
Autodirigé	Oui	Oui
Circonstanciel	Non	Oui
Socialisation (ou tacite)	Non	Non

2.1.5 Typologie des apprentissages selon la classification et le cadrage et éléments distinctifs des contextes

Furlong et Davies (2012), qui s'intéressent aux usages technologiques des jeunes à la maison, utilisent les concepts de classification et de cadrage (*framing*) de Bernstein (1971) pour définir les apprentissages comme formels, quasi formels, informels et circonstanciels. Selon leur interprétation de Bernstein, le cadrage constitue « the degree of control teachers and learners have over the selection, organisation and pacing of knowledge transmitted and received » (Furlong et Davies, 2012, p. 52). Lorsque le cadrage est fort, c'est la personne enseignante qui exerce le contrôle et lorsque le cadrage est faible, c'est la personne apprenante qui exerce le contrôle. Pour ce qui est de la classification, elle serait forte lorsque l'apprentissage se ferait à partir d'un plan préétabli et faible lorsque la personne apprenante déciderait elle-même des contenus à apprendre. À la lumière des exemples donnés par Furlong et Davies (2012), nous proposons à l'aide du Tableau 2.4, une représentation de trois types d'apprentissages par le croisement des types de classification (forte ou faible), à gauche, et des types de cadrage (fort ou faible), en haut.

Tableau 2.4 Types d'apprentissages selon la classification et le cadrage

	Cadrage fort	Cadrage faible
Classification forte	<u>Apprentissage formel</u> Exemple : une personne suit un cours donné par une enseignante ou un enseignant à l'aide d'un plan de cours établi par cette enseignante ou cet enseignant.	<u>Apprentissage quasi formel</u> Exemple : une personne suit un cours de russe en ligne à l'aide d'un plan de cours établi.
Classification faible	Type d'apprentissage non défini par Furlong et Davies.	<u>Apprentissage informel ou circonstanciel</u> Exemple : produire une animation à la maison.

Ce modèle réunit en quelque sorte l'idée de contrôle de la personne apprenante de Mocker et Spear (1982) et l'idée de structure des connaissances de Livingstone (2001). De plus, comme Mocker et Spear (1982), les auteurs précisent que l'apprentissage formel peut avoir lieu dans un contexte informel. C'est le cas, par exemple, des devoirs faits à la maison. Mais Furlong et Davies poussent plus loin l'exploration des éléments distinctifs des contextes scolaire et extrascolaire. Selon eux, les différences entre ces deux contextes résideraient surtout dans :

- l'accès aux ressources pour l'apprentissage;
- l'accès à des moyens d'apprentissage plus ou moins variés.

Selon eux, la personne apprenante aurait accès à plus de ressources numériques, visuelles, audio, sociales et temporelles à la maison qu'à l'école. Ainsi, à la maison, elle pourrait à tout moment aller sur internet pour accéder à des ressources numériques

ou faire appel aux connaissances d'un parent ou d'une amie par message texte, et ce, au moment qui lui est opportun. Si l'accès à ces diverses ressources peut être limité par l'autorité parentale, Furlong et Davies (2012) ont observé que les limites demeurent plus flexibles à la maison qu'à l'école. Le contrôle à l'école primaire et secondaire est probablement plus grand qu'à l'université, mais même dans une classe universitaire, il existe des limites quant à l'accès aux ressources numériques, sociales et temporelles. Il importe toutefois de préciser que l'une des ressources sociales du contexte scolaire, c'est-à-dire le personnel enseignant, est généralement plus spécialisée que les ressources sociales dans le contexte extrascolaire.

En plus d'avoir accès à plus de ressources, la personne apprenante pourrait également faire appel à des moyens d'apprentissage plus variés à la maison qu'à l'école. Il est probable que ces moyens d'apprentissage plus variés soient intimement liés au plus grand accès aux ressources. À titre d'exemple, en milieu extrascolaire, on observerait souvent l'apprentissage par le jeu, le tâtonnement, l'imitation, le modelage ou par essai et erreur (Furlong et Davies, 2012; Perret et Massart-Laluc, 2012; Brougère et Bézille, 2007). Il s'agit là de façons d'apprendre qui ne sont pas toujours réalisables en milieu scolaire en raison des contraintes de temps. En contexte extrascolaire, grâce à des ressources temporelles plus grandes, il devient possible de passer plusieurs heures ou mêmes plusieurs années à pratiquer ces façons d'apprendre, sans compter que les apprentissages seraient souvent plus intimement liés aux champs d'intérêt des personnes apprenantes à la maison qu'à l'école (Furlong et Davies, 2012). Compte tenu des plus grandes ressources temporelles, ces apprentissages de nature plus circonstancielle et inconsciente sont probablement plus fréquents à la maison. Le plus grand accès à des ressources sociales et temporelles rendrait également le travail en collaboration, comme la coproduction et le partage d'astuces, plus naturel à la maison (Furlong et Davies, 2012) qu'à l'école (Peters *et al.*, 2009). Ces accès à des ressources et à des moyens d'apprentissage plus ou moins variés selon les contextes semblent d'ailleurs aller de pair avec le contrôle de l'activité par la personne apprenante, dans la

mesure où, plus elle possède de ressources et de moyens à sa disposition, plus elle pourra faire des choix, faire preuve d'initiative et contrôler son apprentissage.

2.1.6 Au-delà des typologies : des situations d'apprentissage composées d'agencements d'éléments formels et informels

Colley *et al.* (2002) présentent huit modèles de classification des apprentissages formel et informel, issus d'une variété de champs d'intérêt, et avancent que la division en catégories mutuellement exclusives n'est pas la meilleure façon d'aborder les types d'apprentissages. Selon eux, les définitions ou catégories sont fortement influencées par une croyance de la supériorité de l'un ou l'autre des types d'apprentissages. Or, il faut, d'après ces auteurs, s'éloigner de ce biais, car chacun des deux types d'apprentissages offre des avantages. Ainsi à la lumière des huit modèles et d'autres sources, ils dressent la liste de 20 critères utilisés pour distinguer le formel de l'informel et présentent un idéal type pour chacun des deux types d'apprentissages. L'apprentissage non formel, pour eux, se situerait quelque part entre les deux, ce qui laisse présumer l'idée d'un continuum entre apprentissages formel et informel. Dans le Tableau 2.5, nous avons associé les 20 critères distinctifs, présentés dans la première colonne, à leurs idéaux types formels et informels, présentés sous forme de continuum dans la deuxième et la troisième colonne.

Tableau 2.5 Critères distinctifs et idéaux types des apprentissages formels et informels

Distinguishing Criteria	Ideal type of formal		Ideal type of informal
Teacher—learner relations	Teacher has authority		No teacher involved
Location	Educational premises	↔	Non-educational premises
Learner/teacher intentionality/activity (voluntarism)	Teacher control	↔	Learner control
Extent of planning or intentional structuring	Planned and structured	↔	Organic and evolving
Nature and extent of assessment & accreditation	Summative assessment/accreditation	↔	No assessment
External determination or not	Externally determined objectives	↔	Internally determined objectives
Purposes and interests to meet needs of dominant or marginalised groups	Interests of powerful and dominant groups	↔	Interests of oppressed groups
Nature of knowledge	Open to all groups, according to published criteria	↔	Preserves inequality and sponsorship
Whether learning is seen as embodied or just head stuff	Propositional knowledge	↔	Practical and process knowledge
The status of knowledge	High status	↔	Low status
Education or non-education	Education	↔	Not education
Part of a course or not	Yes	↔	No
Whether outcomes can be measured	Measured outcomes	↔	Outcomes imprecise/unmeasurable
Whether learning is collective/collaborative or individual	Learning predominantly individual	↔	Learning predominantly communal
The purposes of learning	Learning to preserve status quo	↔	Learning for resistance and empowerment
Pedagogical approaches	Pedagogy or transmission & control	↔	Learner-centred, negotiated pedagogy

Mediation of learning—by whom and how	Learning mediated through agents of authority	↔	Learning mediated through learner democracy
The time frames of learning	Fixed and limited time frame	↔	Open-ended engagement
The extent to which learning is tacit or explicit	Learning is the main explicit purpose	↔	Learning is either of secondary significance or is implicit
The extent to which learning is context-specific or generalizable/transferable	Learning is applicable in a range of contexts	↔	Learning is context-specific

Ces critères sont issus d'une variété de champs d'études, allant de l'éducation dans les pays en voie de développement au mentorat, en passant par la formation continue. Colley *et al.* (2002) sont conscients que certains critères se chevauchent et s'opposent, mais cette liste a le mérite de couvrir tous les critères mentionnés dans les modèles précédents et plus encore. Les auteurs concluent toutefois qu'aucune situation d'apprentissage ne peut répondre à tous les critères d'un des deux idéaux types. Au contraire, selon eux, la majorité des situations d'apprentissage comprendrait à la fois des critères de nature formelle et informelle et se trouverait souvent au centre du continuum. Ainsi, plutôt que de créer des catégories étanches et de miser sur les frontières qui séparent le formel et l'informel, ils proposent d'explorer des contextes d'apprentissage et de s'intéresser aux relations et interactions (*interrelationships*) entre le formel et l'informel dans chaque situation d'apprentissage.

Cette section sur les types d'apprentissages et les contextes a permis de constater que définir les apprentissages formels et informels en catégories exclusives délimitées par des contextes distincts est peu souhaitable, car les situations d'apprentissage sont souvent trop complexes pour être classées en trois ou quatre catégories. Au contraire, chaque situation d'apprentissage serait composée d'un agencement d'éléments formels

et informels. Cela dit, comme ces critères sont multiples et complexes, il était peu pensable de les prendre tous en compte dans cette recherche. Nous avons donc dû faire une sélection que nous justifierons dans la méthodologie.

2.2 État des connaissances sur les activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire pour soutenir l'apprentissage d'une L2

Comme discuté dans la problématique, même si l'apprentissage d'une L2 a souvent lieu dans des contextes informels et que plusieurs raisons portent à croire qu'il serait pertinent de dresser un portrait des activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire pour soutenir l'apprentissage d'une L2, seulement quelques études se sont penchées sur cette question précise. Les études présentées dans les pages qui suivent visent à nous informer sur ce sujet. Elles sont de trois natures : celles qui se sont penchées sur les activités technologiques réalisées en contexte universitaire, mais qui pourraient avoir des implications quant aux activités réalisées en contexte extra-universitaire (Peters *et al.*, 2009), celles qui se sont penchées spécifiquement sur les activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire ou extra-universitaire (Guichon, 2012; Steel et Levy, 2013; Trinder, 2017) et celles qui ont traité de l'ensemble des choix informels (technologiques ou non) de personnes apprenantes pour soutenir l'apprentissage d'une L2 et qui ont tiré des conclusions à ce sujet (Amburgey, 2012; Chusanachoti, 2009). À l'exception de l'étude de Guichon (2012), elles ont toutes été réalisées auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires. Elles ont cependant été menées dans des pays aussi variés que le Canada, la France, l'Australie, l'Autriche, les États-Unis et la Thaïlande. Des variations ont donc pu survenir en raison des différences culturelles.

2.2.1 Préférences observées en contexte universitaire

L'étude de Peters *et al.* (2009), présentée dans la problématique, ne cherchait pas à explorer l'extra-universitaire ou les apprentissages informels en milieu universitaire. Cela dit, il est intéressant de constater que, dans cette étude menée au Canada, les personnes apprenantes ont dit préférer les activités de type outil et les activités moins didactiques, utilisant du matériel authentique et ressemblant à des activités du quotidien. Il s'agit là d'activités facilement accessibles en contexte extra-universitaire : écouter de la musique, visionner des vidéos, consulter des grammaires et des dictionnaires, clavarder en français et envoyer des courriels en français. Outre les activités de type outil, il s'agit donc surtout d'activités axées sur le divertissement et la communication.

2.2.2 Les activités technologiques réalisées en contextes extrascolaire et extra-universitaire

Guichon (2012), comme nous l'avons vu plus tôt, s'est intéressé aux activités technologiques de lycéennes et lycéens français en classe et à la maison. Du côté des pratiques formelles et informelles à la maison, spécifiques à l'apprentissage des langues, les cinq activités technologiques les plus souvent réalisées, selon son étude, sont : faire des recherches sur internet, préparer des exposés, collaborer lors de travaux (avec Facebook, par exemple), améliorer sa compréhension en regardant des séries et des films et corriger des productions écrites (dictionnaires en ligne, traducteurs). Ces pratiques scolaires à la maison comprennent des activités de type outil, mais semblent aussi être influencées par les pratiques personnelles, car on y voit apparaître des activités de communication (collaboration à l'aide de Facebook) et de divertissement (séries et films) propres aux pratiques personnelles des jeunes « tournées vers la

communication et le divertissement et s'appuyant sur des outils du web 2.0 » (Guichon, 2012, p. 14). Guichon conclut cependant qu'il n'existe qu'une faible circulation entre les pratiques numériques des jeunes et leurs pratiques scolaires en classe de langue, très axées sur la diffusion.

Steel et Levy (2013), comme nous l'avons vu plus tôt, ont mené leur étude dans une université australienne. Ils se sont intéressés aux activités technologiques de 587 étudiantes et étudiants de L2, réalisées uniquement en classe, uniquement à l'extérieur de la salle de classe et dans les deux contextes à la fois. Selon cette étude, les technologies les plus utilisées uniquement à l'extérieur de la salle de classe universitaire sont l'outil de traduction (339 personnes), le dictionnaire (316 personnes), les réseaux sociaux (303 personnes), le lecteur MP3 (257 personnes) et YouTube ou des films en ligne (230 personnes). Si l'on compare ces résultats à ceux présentés dans la problématique, on constate d'abord que les personnes apprenantes utilisent plus de technologies uniquement à l'extérieur de la salle de classe que dans les deux contextes à la fois ou qu'uniquement dans la salle de classe. On observe également que les deux technologies les plus utilisées dans les deux contextes à la fois, c'est-à-dire les dictionnaires et applications de traduction, sont aussi les plus utilisées uniquement dans le contexte extra-universitaire. Ce sont, rappelons-le, des activités de type outil. On remarque aussi que YouTube et les films demeurent parmi les activités les plus utilisées, peu importe le contexte. De plus, dans le contexte extra-universitaire, nous observons que des technologies de communication ou de divertissement gagnent en popularité : les réseaux sociaux (rapportés par 303 personnes) et le lecteur MP3 (rapporté par 257 personnes). Enfin, on constate que certaines technologies sont fortement associées au contexte extra-universitaire, car elles sont utilisées uniquement dans ce contexte par plus de 100 des personnes apprenantes alors que peu d'entre elles les utilisent dans les deux contextes à la fois ou uniquement en classe. C'est principalement le cas d'activités de communication comme Skype, le microblogue

(Twitter, par exemple), les réseaux sociaux, les salles de clavardage et la messagerie instantanée.

De son côté, Trinder (2017) rapporte les résultats d'un sondage mené auprès de 175 personnes apprenantes suivant un cours d'anglais des affaires de niveau intermédiaire ou avancé dans une université autrichienne. Elle s'intéresse plus précisément à la fréquence d'utilisation de diverses technologies par les personnes apprenantes dans leur L1, puis dans leur L2, afin d'explorer leur exposition à l'anglais dans des contextes informels. Elle définit l'apprentissage informel comme « learner-controlled, not linked to any course or institution, and takes place outside the classroom » (Trinder, 2017, p. 402). Trinder émet l'hypothèse que l'apprentissage informel puisse être intentionnel et que les personnes apprenantes sont probablement conscientes des avantages de s'exposer à l'anglais de façon informelle. Cela dit, sa question de recherche semble d'abord et avant tout viser à recenser les activités réalisées dans la L2 sans égard à l'apprentissage. Elle s'intéressera cependant dans un deuxième temps à la perception de l'utilité de ces activités informelles pour soutenir l'apprentissage. On découvre que les activités les plus souvent menées (quotidiennement ou fréquemment) dans la L2 sont le dictionnaire en ligne (92 %), la télévision/radio/capsules vidéo/séries (73 %), les sites informationnels comme Wikipédia (71 %), les réseaux sociaux (58 %) et les sites de journaux ou de nouvelles (45 %). On voit donc émerger deux activités de type outil et des activités peu didactiques, ressemblant à des activités du quotidien. À l'exception des réseaux sociaux (58 %), les autres activités de communication comme le courriel, le clavardage, le texto et les visioconférences sont utilisées fréquemment par moins de 50 % des personnes apprenantes dans la L2 à l'extérieur de la salle de classe. Cela dit, l'étude ne permet pas de faire la comparaison avec la salle de classe.

2.2.3 Place des activités technologiques dans l'ensemble des choix informels des personnes apprenantes et facteurs d'influence

Quelques chercheurs se sont intéressés à un ensemble de choix informels par des personnes apprenantes pour soutenir l'apprentissage d'une L2, sans toutefois se pencher spécifiquement sur les activités technologiques. C'est le cas d'Amburgey (2012) qui, dans le cadre de sa thèse de doctorat, s'est intéressé aux choix d'apprentissage informels d'étudiants universitaires japonais alors qu'ils apprenaient l'anglais langue seconde aux États-Unis. Des activités technologiques associées à la communication, au divertissement et de type outil ont toutefois été du nombre, comme regarder la télévision, utiliser Skype, écouter de la musique et consulter des dictionnaires électroniques. Mais l'objectif d'Amburgey était surtout d'explorer la relation entre les choix informels d'une part, et les expériences souvent formelles d'apprentissage des personnes apprenantes et leurs croyances sur l'apprentissage des langues d'autre part. L'auteur conclut que les liens sont étroits entre les deux contextes. En effet, même en contexte informel, toutes les personnes apprenantes ont continué d'utiliser les approches apprises dans un cadre formel d'apprentissage et deux des six personnes participantes se sont presque toujours limitées aux approches apprises dans ce cadre formel. Les personnes apprenantes qui croyaient davantage à l'importance de la communication authentique ont toutefois ajouté de nouveaux choix informels à leur répertoire. Les résultats impliquent, selon l'auteur, que le personnel enseignant peut exercer une influence importante sur les choix informels des personnes apprenantes et gagnerait donc à présenter une plus grande variété de stratégies d'apprentissage informelles en salle de classe.

Comme Amburgey (2012), Chusanachoti (2009) s'est penchée sur les choix informels de personnes apprenantes pour soutenir l'apprentissage d'une L2 sans s'intéresser spécifiquement aux activités technologiques. Elle a plus précisément mené une étude de cas auprès d'étudiantes thaïlandaises qui apprenaient l'anglais dans une université

en Thaïlande. Elle a toutefois découvert que plusieurs des choix étaient de nature technologique : regarder des films, écouter de la musique, faire des activités sur internet, etc. Elle a également découvert que la majorité des activités étaient des activités multimodales, à distance, mais interactives (comme les réseaux sociaux), de réception et qu'il s'agissait le plus souvent d'apprentissages accidentels dans le cadre d'activités souvent perçues comme une perte de temps par les personnes apprenantes. Chusanachoti conclut que les choix informels dépendent de facteurs internes (la personnalité, l'identité, la motivation et les attitudes quant à l'apprentissage de l'anglais) et de facteurs externes (le réseau social, la famille, le personnel enseignant, le temps et les normes sociales). Si certaines des activités sont utilisées en contexte scolaire, plusieurs ne le sont pas et l'auteure croit que le personnel enseignant devrait soutenir les personnes apprenantes dans la réalisation d'activités extrascolaires et intégrer certaines activités dans la salle de classe.

Il est difficile de bien comparer ces différentes études, car les activités technologiques analysées, leur nombre et les échelles pour mesurer leur utilisation diffèrent d'une étude à l'autre. Cela dit, nous retenons qu'il semble y avoir une plus grande utilisation des activités technologiques en contexte extra-universitaire qu'en contexte universitaire (Steel et Levy, 2013). Une association semble aussi se dessiner entre ce contexte et les activités de type outil et entre ce contexte et les activités de divertissement ou de nature plus authentiques et moins didactiques (Chusanachoti, 2009; Guichon, 2012; Amburgey, 2012; Steel et Levy, 2013; Trinder, 2017). En pleine évolution entre 2009 et aujourd'hui, les activités de communication sont présentes dans chaque étude, mais sous différentes formes et à des degrés variables. Enfin, si Guichon (2012) perçoit une faible circulation entre les pratiques en classe et à la maison, Amburgey (2012) voit des liens étroits entre les contextes. En outre, l'étude de Steel et Levy (2013) démontre que malgré la présence de distinctions entre les contextes, plusieurs activités sont utilisées dans les deux contextes.

Ainsi, malgré le peu d'études sur le sujet, des tendances se dessinent. Nous croyons toutefois qu'il serait utile de pousser plus loin le portrait des activités technologiques réalisées en contexte extra-universitaire et d'ajouter un autre niveau d'analyse, c'est-à-dire l'exploration de la présence du formel et de l'informel dans chaque contexte.

2.3 Objectif spécifique

À la lumière de cette revue de littérature sur les types d'apprentissages et les activités technologiques réalisées en contexte extrascolaire pour soutenir l'apprentissage d'une L2, nous précisons l'objectif général, qui consiste à décrire les activités technologiques réalisées en contextes universitaire et extra-universitaire, par l'objectif spécifique suivant :

- Définir les activités technologiques réalisées en contextes universitaire et extra-universitaire selon leur caractère formel-informel.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre nous décrivons le dispositif de recherche retenu, les personnes participantes et les procédures d'échantillonnage et de recrutement. Nous présentons également l'instrument de collecte de données ainsi que le déroulement de cette collecte. Une description des principales opérations pour analyser les données et une présentation des limites méthodologiques sont aussi proposées.

3.1 Dispositif de recherche

Afin de répondre à notre objectif spécifique de recherche, nous avons utilisé une approche descriptive. Les études descriptives s'intéressent, entre autres, à des individus et des groupes, afin de décrire, comparer, contraster, classifier, analyser et interpréter des événements (Cohen *et al.*, 2007). Ainsi, l'approche descriptive était la plus adaptée à cette recherche qui vise précisément à décrire les usages technologiques des personnes apprenantes pour soutenir leur apprentissage du FLS et à comparer les usages entre les contextes universitaire et extra-universitaire. Nous avons également opté pour une étude de nature exploratoire, car nous cherchions à découvrir les usages technologiques et les relations entre des contextes plutôt qu'à confirmer ou à infirmer un modèle ou une hypothèse (Cohen *et al.*, 2007).

Nous avons fait appel à l'approche quantitative, sous la forme d'une recherche par sondage, pour atteindre nos objectifs. L'approche quantitative, et plus particulièrement les sondages et questionnaires, nous semblait pertinente, car « surveys gather data at a particular point in time with the intention of describing the nature of existing conditions » (Cohen *et al.*, 2007, p. 205) ou avec l'intention de réaliser un portrait de l'état actuel des choses (Richards *et al.*, 2012). Le sondage permet également de repérer des relations entre des événements ou des phénomènes (Cohen *et al.*, 2007; Richards *et al.*, 2012). Il est particulièrement utile pour la collecte de données factuelles, comportementales et attitudinales (Cohen *et al.*, 2007; Dörnyei, 2010). Nous l'avons donc utilisé pour la collecte de données factuelles, comme les données sociodémographiques et les accès aux technologies, pour la collecte de données comportementales, comme les usages technologiques généraux, la fréquence et le lieu des usages technologiques ainsi que pour documenter le formel et l'informel. Les sondages produisent des données provoquées, c'est-à-dire que le format et le type de réponses sont imposés aux personnes participantes (Van Der Maren, 2004). Ainsi, bien qu'il y ait toujours place à interprétation, un questionnaire de sondage bien construit et validé produit des résultats sans trop d'ambiguïtés.

3.2 Personnes participantes

Nous avons réalisé cette étude auprès de personnes adultes inscrites à un cours de FLS dans des universités canadiennes. Le seul critère d'exclusion était une maîtrise trop rudimentaire de l'anglais pour permettre la bonne compréhension de l'étude et du questionnaire. De plus, comme notre étude ne s'intéressait pas au contexte de francisation de personnes ayant récemment immigré au Canada, un groupe-classe composé d'un grand nombre de personnes nouvellement arrivées au Canada aurait pu

être exclu. Cela dit, aucune personne et aucun groupe-classe n'ont été exclus en raison de ces critères.

Comme c'est souvent le cas dans la recherche en L2, nous avons opté pour un échantillonnage de convenance (Dörnyei, 2003), construit en tenant compte de critères comme la facilité d'accès et la disponibilité. La grande possibilité d'autosélection et le taux élevé de non-réponse des questionnaires envoyés par courriel nous ont amenée à favoriser, comme Peters *et al.* (2009) et Guichon (2012), l'approche des groupes captifs. Le questionnaire a donc été distribué en salle de classe, dans le cadre de cours de FLS. Nous avons également tenté de diversifier les institutions et le personnel enseignant afin de répondre à l'objectif de réaliser un portrait des usages. Selon Dörnyei (2010), les recherches en L2 considèrent des coefficients de corrélation aussi bas que 0,30 et 0,40 comme des résultats à part entière. Pour que ces coefficients soient repérables par les tests statistiques, il est recommandé d'avoir au moins 50 personnes participantes. Nous souhaitons donc recruter une soixantaine de personnes participantes ou plus, divisées en au moins quatre groupes-classes différents.

Pour y arriver, nous avons d'abord communiqué avec les départements de langues des universités McGill, Concordia, Carleton et d'Ottawa. De cette façon, nous avons pu entrer en communication avec des enseignantes et des enseignants du FLS pour leur présenter notre étude et leur demander la permission de distribuer un sondage dans leur salle de classe de FLS de niveau intermédiaire ou avancé. Nous avons choisi les niveaux intermédiaire et avancé, car ils permettent une plus grande diversité d'usages liés à l'apprentissage d'une langue seconde. Pour atteindre le nombre de personnes participantes souhaité, nous avons envoyé d'autres appels à participation qui nous ont permis d'entrer en communication avec les universités Laval et Simon Fraser.

Des personnes de cinq groupes-classes ont participé à l'étude, dont trois groupes-classes de l'Université Carleton à Ottawa (Ontario), deux groupes-classes de

l'Université Simon Fraser à Burnaby (Colombie-Britannique) et un groupe-classe de l'Université Laval, à Québec (Québec). Parmi les 75 personnes participantes, 58,7 % étudiaient à l'Université Simon Fraser, 38,7 % étudiaient à l'Université Carleton et 2,7 % étudiaient à l'Université Laval.

Au moment de participer à l'étude, les personnes participantes étaient âgées de 17 à 54 ans et la moyenne d'âge était de 21 ans. La majorité était composée de femmes (81,3 %), tandis que 16 % s'identifiaient comme des hommes et 2,7 % comme un autre genre.

La plupart (80 %) des personnes participantes étaient nées au Canada et l'anglais était la langue maternelle de 74,7 % d'entre elles. Les autres personnes participantes avaient soit une autre langue maternelle (24 %) soit l'anglais et une autre langue comme langues maternelles (1,3 %). Parmi celles dont la langue maternelle n'était pas l'anglais, la majorité (61,1 %) avait un niveau d'anglais comparable à celui de leur langue maternelle, 27,8 % avaient un niveau avancé et 11,1 % avaient un niveau intermédiaire élevé.

3.3 Instrument de collecte de données

Si les questionnaires semblent faciles à construire, Dörnyei (2010) soutient que bon nombre d'entre eux n'atteignent par leurs objectifs et ne tiennent pas compte des principes de la recherche par sondage. Un questionnaire, dans le cadre de cette étude, est :

any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers. (Brown, 2001, p. 6)

Comme mentionné précédemment, les questionnaires permettent de mesurer des questions factuelles, comportementales et attitudinales (Dörnyei, 2010). S'ils permettent de recueillir de nombreuses données en peu de temps, ils comportent des désavantages dont nous avons dû tenir compte lors de la création de notre questionnaire. Dörnyei (2010) rapporte qu'un questionnaire trop long et monotone peut entraîner un effet de fatigue chez les personnes participantes. Il peut également être perçu comme une nuisance pour certaines personnes qui, par conséquent, seront peu motivées à y répondre. Ces personnes auront tendance à répondre en vitesse et à offrir des réponses peu fiables.

Afin de pallier ces désavantages, nous avons conçu notre questionnaire en fonction des approches et des étapes proposées par Dörnyei (2010). Pour réduire la longueur du questionnaire, nous avons décidé de le limiter à la mesure de questions factuelles et comportementales. Nous avons également résisté à la tentation de poser des questions sur tout ce qui pouvait être intéressant et nous avons seulement retenu des questions directement liées à nos objectifs de recherche, c'est-à-dire les accès, les usages et les données sociodémographiques. Nous avons donc pu respecter la longueur de quatre pages et la durée de moins de 30 minutes recommandées par Dörnyei. De plus, comme il est généralement accepté que la qualité des données obtenues augmente si le questionnaire est distribué dans la langue maternelle des personnes participantes (Dörnyei, 2010), nous avons opté pour la distribution de questionnaires en langue anglaise.

La présentation du questionnaire joue un rôle important afin d'augmenter la motivation et la probabilité d'obtenir des réponses fiables. Il doit paraître intéressant, simple à remplir et attractif (Cohen *et al.*, 2007). Nous avons utilisé plusieurs des approches proposées par Dörnyei (2010) pour présenter le plus de contenu possible dans chaque page (réduction des marges, présentation sur toute la largeur de la page) tout en conservant une présentation dégagée et une identification claire des sections et des

questions (Cohen *et al.*, 2007). Nous avons également inclus les sections recommandées par Dörnyei (2010) :

- Un titre qui donne une bonne idée du sujet du questionnaire pour que la personne puisse activer son bagage de connaissances sur le sujet;
- Des instructions générales qui présentent le sujet, la pertinence de l'étude et les personnes responsables de l'étude et qui rassurent les personnes participantes quant à la confidentialité et quant à l'absence de bonnes ou mauvaises réponses;
- Des instructions spécifiques pour chaque nouvelle tâche;
- Les questions ou items du questionnaire, que nous avons divisés en trois parties :
 - A. Accès à internet
 - B. Activités et technologies pour soutenir l'apprentissage du FLS
 - C. Données sociodémographiques
- Des informations supplémentaires, y compris les coordonnées de la chercheuse et une invitation à participer à une entrevue;
- Des remerciements.

Le questionnaire est en Annexe A, mais voici plus de détails sur la façon dont nous avons sélectionné et retenu les questions et les choix de réponses aux questions. Nous avons surtout opté pour des questions fermées afin de réduire la subjectivité et de faciliter le codage des données (Dörnyei, 2010).

Section A : Accès à internet

Les items du questionnaire ont été sélectionnés en se fondant sur des études similaires, plus principalement les études de Peters *et al.* (2009), Guichon (2012) et Collin *et al.* (2015). Ainsi, comme ces chercheuses et chercheurs, nous avons retenu la question suivante portant sur l'accès à internet : Où accédez-vous à internet?

Nous avons eu recours à Collin *et al.* (2015) pour la formulation de la question, car elle permet de vérifier à la fois l'accès, le lieu d'accès et, par conséquent, la diversité des lieux d'accès à internet. Les lieux d'accès proposés par Collin *et al.* (2015) correspondaient également aux objectifs de notre étude, car ces lieux ne se limitaient pas à la maison et à l'université, mais comprenaient aussi d'autres espaces informels qui n'avaient pas été considérés par Peters *et al.* (2009) et Guichon (2012). Ainsi, les choix de réponses proposés étaient donc les suivants :

- À mon domicile
- Au domicile de ma parenté
- Au domicile d'amis ou de voisins
- À l'université, en classe (avec mon ordinateur portable)
- À l'université, en dehors de la classe (ex. : laboratoire de langue, bibliothèque)
- Sur mon lieu de travail
- Dans un lieu public, communautaire ou associatif (cybercafé, bibliothèque)
- N'importe où, avec mon téléphone cellulaire avec accès à internet
- Ailleurs
- Si « ailleurs », préciser :

Afin de permettre un inventaire précis des lieux, nous avons ajouté une question ouverte de clarification dans le cas où l'accès à internet aurait eu lieu ailleurs que dans les choix proposés.

Section B : Activités et technologies

La première question de la section B du questionnaire visait à mesurer la fréquence de réalisation des activités technologiques en contextes universitaire et extra-universitaire pour l'apprentissage du FLS :

B.1 À quelle fréquence faites-vous les activités technologiques suivantes pour soutenir votre apprentissage du français?

Pour la formulation de cette question, nous avons repris la question B.2 sur les technologies qui a elle-même été inspirée de Collin *et al.* (2015), car elle permettait de mesurer à la fois la fréquence et la variété des technologies utilisées. Nous avons donc appliqué une formulation semblable afin de retirer la même richesse d'information. De plus, comme la recherche de Collin *et al.* (2015) est semblable à la nôtre dans la mesure où elle a été menée auprès d'adultes étudiant à l'université et qu'elle a comparé la fréquence des usages entre deux contextes, la façon de présenter les choix de réponses était facilement transposable à notre étude.

Afin de s'assurer que le choix des activités technologiques évaluées demeure le plus objectif et soit le plus à jour possible, notre première sélection s'est faite à partir de la plus récente méta-analyse portant sur l'efficacité des technologies pour soutenir l'apprentissage d'une L2. Au moment de commencer notre recherche, il s'agissait de celle de Golonka *et al.* (2012), qui recensait plus de 350 études comparatives. Comme le recensement excluait les études portant sur des technologies utilisées depuis quelques décennies ou apportant des changements mineurs à d'anciennes technologies,

nous avons ajouté des activités technologiques plus traditionnelles comme écouter la radio et regarder la télévision. Nous avons également recoupé cette première liste avec les usages technologiques évalués dans les études de Peters et al. (2009) et Guichon (2012). Enfin, à la lumière du rapport *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne* (Steeves, 2014), nous avons fait des ajouts permettant de distinguer les activités de création et de publication de contenu des activités de réception de contenu, comme la lecture. Le Tableau 3.1 dresse la liste des 38 activités technologiques retenues. Dans la colonne de gauche, nous présentons la liste des activités en langue anglaise, telles que nous les avons nommées dans le questionnaire remis aux personnes participantes. La colonne de droite présente les traductions françaises que nous utilisons dans ce document.

Tableau 3.1 Liste bilingue des 38 activités technologiques retenues

Nom de l'activité tel qu'utilisé dans le questionnaire remis aux personnes participantes	Traductions françaises utilisées dans ce document
1. Consulting the course website or management system	Consulter l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) du cours
2. Creating PowerPoint presentations	Créer des présentations PowerPoint
3. Using an ePortfolio	Réaliser un ePortfolio
4. Using a corpus	Utiliser un corpus
5. Consulting an electronic dictionary	Consulter un dictionnaire électronique
6. Using an Intelligent tutoring system	Utiliser un système de tutorat intelligent
7. Consulting a grammar checker	Consulter un correcteur grammatical
8. Using a translation software	Utiliser un logiciel de traduction

9. Doing online or computer vocabulary exercises	Réaliser des exercices de vocabulaire à l'aide d'une technologie
10. Doing online or computer oral expression exercises	Réaliser des exercices d'expression orale à l'aide d'une technologie
11. Doing online or computer listening exercises	Réaliser des exercices d'écoute à l'aide d'une technologie
12. Doing online or computer pronunciation exercises	Réaliser des exercices de prononciation à l'aide d'une technologie
13. Doing online or computer grammar exercises	Réaliser des exercices de grammaire à l'aide d'une technologie
14. Doing online quizzes	Réaliser des jeux-questionnaires à l'aide d'une technologie
15. Playing online or computer language games	Jouer à des jeux langagiers à l'aide d'une technologie
16. Using an automatic speech recognition and pronunciation software	Utiliser un logiciel de reconnaissance vocale automatique ou de prononciation
17. Playing a virtual world or serious game in French	Jouer dans un monde virtuel ou à un jeu sérieux en français
18. Chatting in French online	Clavarder en ligne en français
19. Emailing in French	Envoyer des courriels en français
20. Publishing content in French on your social networking profiles	Publier du contenu en français sur mes profils dans les réseaux sociaux
21. Reading and publishing French content on the social networking profiles of other people	Lire et publier du contenu en français sur les profils d'autres personnes dans les réseaux sociaux
22. Writing a blog in French	Écrire un blogue en français

23. Reading and publishing French comments on the blogs of other people	Lire et publier des commentaires sur les blogues d'autres personnes
24. Consulting an internet forum or message board in French	Consulter un forum de discussion en français
25. Participating in an internet forum or message board in French	Participer à un forum de discussion en français
26. Consulting a Wiki in French	Consulter un wiki en français
27. Participating in a Wiki or collaborative writing in French	Participer à un wiki ou à une activité d'écriture collaborative en français
28. Videoconferencing (Skype, Facetime, etc.) in French	Utiliser un logiciel de visioconférence (Skype, Facetime, etc.) en français
29. Listening to the radio in French	Écouter la radio en français
30. Watching French TV programs or movies	Regarder des films ou des émissions de télévision en français
31. Viewing online videos or broadcasts in French	Regarder des vidéos ou des diffusions en direct en français sur internet
32. Creating and publishing videos in French	Créer et publier des vidéos en français
33. Listening to French music	Écouter de la musique en français
34. Listening to French audio files (other than music)	Écouter des fichiers audio (autre que de la musique) en français
35. Typing French homework with a word processor	Dactylographier des devoirs en français dans un logiciel de traitement de texte
36. Searching the Web for information in French	Chercher des informations en français sur internet
37. Reading online newspapers in French	Lire des journaux en français sur internet
38. Using an electronic gloss or annotation	Utiliser un glossaire ou système d'annotation électronique

Afin de mesurer la fréquence d'utilisation, nous avons opté pour l'échelle de Likert proposée par Guichon (2012), car elle nous semblait être la plus précise. Nous y avons toutefois ajouté une option de réponse liée la fréquence par trimestre, comme dans l'étude de Peters *et al.* (2009), afin de mieux couvrir toutes les fréquences possibles. Nous avons également uniformisé la fréquence par semaine, par mois et par trimestre à « une à trois fois » afin de simplifier les choix. Enfin, nous avons ajouté le choix de réponse « Je ne connais pas cette activité ». Voici donc les options de réponses retenues :

- Tous les jours
- 1 à 3 fois par semaine
- 1 à 3 fois par mois
- 1 à 3 fois par trimestre
- Jamais
- Je ne connais pas cette activité

À la lumière des résultats du questionnaire-pilote, nous avons jumelé un glossaire au questionnaire, afin d'offrir des définitions pour les technologies pour lesquelles les personnes participantes avaient choisi « Je ne connais pas cette activité ».

La première question de la section B comprend également un champ visant à évaluer le caractère formel-informel de la réalisation des activités. Pour guider notre exploration des relations entre le contexte et le formel-informel et pour définir les activités technologiques selon leur caractère formel et informel, nous avons privilégié le critère visant à évaluer si l'activité est contrôlée par la personne enseignante ou par la personne apprenante. Le Tableau 3.2 présente ce critère distinctif dans la première

colonne, ainsi que ses idéaux types formel et informel, dans la deuxième et la troisième colonne.

Tableau 3.2 Critère distinctif et idéal type des apprentissages formels et informels retenus

Critère distinctif	Idéal type formel	Idéal type informel
Personne apprenante/enseignante intentionnalité/activité (volontarisme)	Contrôle par la personne enseignante	Contrôle par la personne apprenante

Nous avons opté pour ce critère, car il apparaît dans la plupart des modèles sur l'apprentissage formel et informel. En effet, il se rapproche du concept de contrôle de la personne apprenante sur les moyens d'apprentissage présenté par Mocker et Spear (1982), du concept d'agent primaire présenté par Livingstone (2001) et du concept de cadrage de Bernstein, repris par Furlong et Davies (2012). Colley *et al.* (2002) abordent ce critère avec les termes de contrôle par rapport à l'intention et à l'activité. Enfin, Selwyn (2004) affirme que la perception de l'utilité d'une activité serait influencée par le degré de choix et de contrôle exercé par l'individu.

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons surtout savoir si la personne apprenante a réalisé une activité de son propre gré ou parce que cette activité a été imposée par son enseignante ou son enseignant. Nous avons également choisi ce critère du contrôle de l'activité, car il nous apparaît idéal pour aborder le formel et l'informel dans la mesure où il est applicable aux deux contextes (universitaire et extra-universitaire) et il est relativement factuel et donc facile à rapporter par les personnes participantes. Nous avons donc opté pour le champ suivant, en demandant aux personnes participantes de choisir une seule réponse :

Je fais cette activité :

- Principalement parce que mon enseignante ou mon enseignant me le demande
- Principalement sur mon initiative

La deuxième question de la section B du questionnaire visait à mesurer la fréquence des usages technologiques en contextes universitaire et extra-universitaire pour soutenir l'apprentissage du FLS. Nous avons donc utilisé la même présentation et la même mesure de fréquence que pour la question précédente et nous avons retenu la question suivante : À quelle fréquence utilisez-vous les technologies suivantes pour soutenir votre apprentissage du FLS?

Comme mentionné plus haut, nous avons eu recours à Collin *et al.* (2015) pour la formulation de cette question, car elle permettait de mesurer à la fois la fréquence et la variété des technologies utilisées. De plus, les technologies proposées par Collin *et al.* (2015) correspondaient davantage aux technologies en usage au moment de mener notre étude que celles de Peters *et al.* en 2009. Les choix de réponse étaient donc les suivants :

- Ordinateur de bureau
- Ordinateur portable
- Internet (sur ordinateur)
- Tablette
- Téléphone portable avec accès à internet
- Logiciel de traitement de texte (Word, Google Doc)
- Console de jeux (Wii, Xbox, PlayStation, etc.)
- Tableau blanc interactif

Nous avons utilisé la même échelle de Likert que pour la question précédente, mais sans les options « Je ne connais pas cette technologie » et « Autres ».

Section C : Données sociodémographiques

Pour les questions liées aux données sociodémographiques, nous avons eu recours aux études de Peters *et al.* (2009) et de Collin *et al.* (2015), car elles ont aussi été menées auprès de personnes apprenantes en contexte universitaire. Comme ce fut le cas pour ces deux études, nous avons donc voulu connaître l'âge, le sexe et la langue maternelle des personnes participantes, ainsi que l'université et le programme auxquels elles étaient inscrites. Puisque notre étude ne s'intéressait pas au contexte de francisation de personnes ayant récemment immigré au Canada, nous avons également voulu savoir si les personnes participantes étaient nées au Canada et, dans la négative, nous avons voulu connaître le nombre d'années de résidence au pays.

Enfin, précisons que malgré l'absence de sujets délicats dans le questionnaire, nous avons opté pour un questionnaire anonyme, car connaître l'identité des personnes participantes ne servait pas les besoins de notre étude. Nous avons seulement demandé aux personnes qui souhaitaient obtenir les résultats de notre étude de nous transmettre leurs coordonnées. Dans tous les cas, nous avons rassuré les personnes participantes quant à la confidentialité des réponses au questionnaire.

3.4 Déroutement de la collecte de données

Comme mentionné précédemment, afin d'assurer un taux élevé de réponses, nous avons réalisé la collecte auprès de groupes captifs. Comme l'explique Dörnyei (2013) concernant la collecte par questionnaire, le premier contact des personnes participantes avec le questionnaire passe par le personnel enseignant. Puisque leur attitude envers le

questionnaire sera influencée par leur enseignante ou leur enseignant, il était important, dans notre premier contact avec le personnel enseignant, de bien démontrer l'intérêt de cette recherche afin d'obtenir leur soutien (Dörnyei, 2013).

Comme tous les groupes-classes étaient situés à l'extérieur de Montréal, la chercheuse n'a pas distribué et présenté les questionnaires elle-même. Les enseignantes et les enseignants ont toutefois reçu un texte à lire au groupe-classe (voir Annexe B) afin de brièvement présenter la chercheuse, le département de didactique de l'UQAM, l'objectif de l'étude et sa pertinence. Le texte invitait également les personnes participantes à laisser une adresse courriel si elles souhaitaient être tenues au courant des résultats. Il expliquait pourquoi leur cours avait été choisi et comment les données seraient utilisées. Il mettait aussi l'accent sur la confidentialité, précisait la durée moyenne pour remplir le questionnaire et invitait la personne responsable du cours à lire les instructions à voix haute.

3.5 Analyses des données

Cette étude étant de nature descriptive et exploratoire, nous avons favorisé l'utilisation d'analyses descriptives et inférentielles. Pour décrire les activités technologiques réalisées en contextes universitaire et extra-universitaire, nous avons fait appel aux fréquences relatives et à la moyenne. Pour comparer l'utilisation des technologies et des activités technologiques entre les contextes, nous avons également utilisé un test-t pour échantillons appariés afin de vérifier la présence de différences significatives entre les fréquences moyennes d'utilisation dans chaque contexte. Ce test a été choisi, car il permet de comparer deux moyennes d'un même groupe sur deux mesures différentes qui consistent, dans le cadre de cette étude, aux deux contextes : universitaire et extra-universitaire.

Pour définir les activités technologiques selon leur caractère formel-informel, nous avons présenté sous forme de fréquences relatives, le nombre de personnes participantes ayant répondu avoir réalisé chaque activité sur leur propre initiative (contrôle exercé par la personne apprenante) et à la demande du personnel enseignant (contrôle exercé par la personne enseignante), sans égard au contexte.

Pour comparer les contextes, puisque la question concernant le contrôle de l'activité était posée globalement et non en fonction des contextes, nous avons dû modifier nos données pour que chaque activité réalisée par une personne participante soit catégorisée comme étant menée majoritairement en contexte universitaire, majoritairement en contexte extra-universitaire ou à fréquence égale entre les deux contextes. En d'autres mots, nous avons soustrait la fréquence en contexte universitaire de la fréquence en contexte extra-universitaire. Lorsque le résultat favorisait le contexte extra-universitaire, nous avons considéré l'activité comme ayant été menée majoritairement en contexte extra-universitaire; lorsque le résultat favorisait le contexte universitaire, nous avons considéré que l'activité avait été menée majoritairement en contexte universitaire; et lorsque le résultat était égal, nous avons conclu que l'activité avait été menée à fréquence égale entre les contextes. À l'aide de fréquences, nous avons ensuite croisé le contexte favorisé avec la réponse concernant le contrôle de l'activité.

3.6 Limites méthodologiques

Parmi les principales limites du questionnaire, on compte le manque de motivation à y répondre ce qui peut donner des réponses peu fiables (Dörnyei, 2010). Un effet de fatigue, si le questionnaire est trop long et monotone, peut également diminuer la fiabilité des résultats (Dörnyei, 2010). Pour ces raisons, nous avons limité la durée du questionnaire à 30 minutes. Dörnyei ajoute que pour être compris, le questionnaire doit

demeurer simple, ce qui veut dire qu'il produit des données plus superficielles que d'autres instruments. Ajoutons que le contexte de la collecte par questionnaire ne nous permet pas toujours de corriger les erreurs des personnes participantes, surtout lorsque la collecte ne se fait pas en présence de la chercheuse ou du chercheur. Les biais de désirabilité sociale et d'auto-illusion peuvent également amener les personnes participantes à offrir des réponses qui ne collent pas à la réalité (Dörnyei, 2010). À titre d'exemple, si elles estiment qu'il est bien vu d'utiliser les technologies pour soutenir leur apprentissage, certaines personnes participantes peuvent exagérer la fréquence d'utilisation des technologies. Nous avons tenté de réduire ce biais en précisant, dans le texte explicatif, qu'aucun jugement favorable ou défavorable n'était porté sur l'utilisation des technologies. L'effet de halo, selon lequel une impression générale positive ou négative d'une personne ou d'un sujet pourrait se refléter dans les réponses au questionnaire (Dörnyei, 2010), est un biais difficilement contrôlable, mais il est nécessaire de le considérer à la lecture des résultats.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus grâce à la collecte de données par questionnaire. Nous décrivons d'abord les accès aux technologies et les activités technologiques réalisées par les personnes participantes en contextes universitaire et extra-universitaire pour soutenir leur apprentissage du FLS. Nous définissons ensuite les activités technologiques selon leur caractère formel-informel.

4.1 Description des accès aux technologies et des activités technologiques réalisées en contextes universitaire et extra-universitaire

À l'aide de statistiques descriptives et inférentielles, nous dressons maintenant un portrait de l'utilisation des technologies en contextes universitaire et extra-universitaire. En premier lieu, nous nous intéressons aux différents lieux d'accès à internet. Nous explorons ensuite la fréquence d'utilisation de sept technologies et de 38 activités technologiques en contextes universitaire et extra-universitaires pour soutenir l'apprentissage du FLS.

4.1.1 Accès à internet

Comme la plupart des activités technologiques étudiées dans cette recherche nécessitent un accès à internet, nous avons d'abord voulu vérifier dans quels contextes les personnes participantes y accédaient.

Comme le montre la Figure 4.1, 98,7 % des personnes participantes rapportent accéder à internet à la maison. Il s'agit du lieu le plus communément rapporté, suivi de l'accès à internet à l'université, que ce soit à l'extérieur de la salle de classe (90,6 % des personnes) ou en salle de classe (85,3 % des personnes). De plus, 77,3 % des personnes participantes rapportent utiliser internet n'importe où au moyen d'un téléphone cellulaire et 69,3 % rapportent l'utiliser dans un lieu public ou dans les locaux d'une association communautaire. Les lieux les moins communs pour accéder à internet sont chez un ami ou un voisin (49,3 %), au travail (48 %) et chez un membre de la parenté (46,6 %).

La Figure 4.1 reprend, sur l'axe horizontal, les lieux de connexion à internet rapportés par les personnes participantes, du plus populaire au moins populaire.

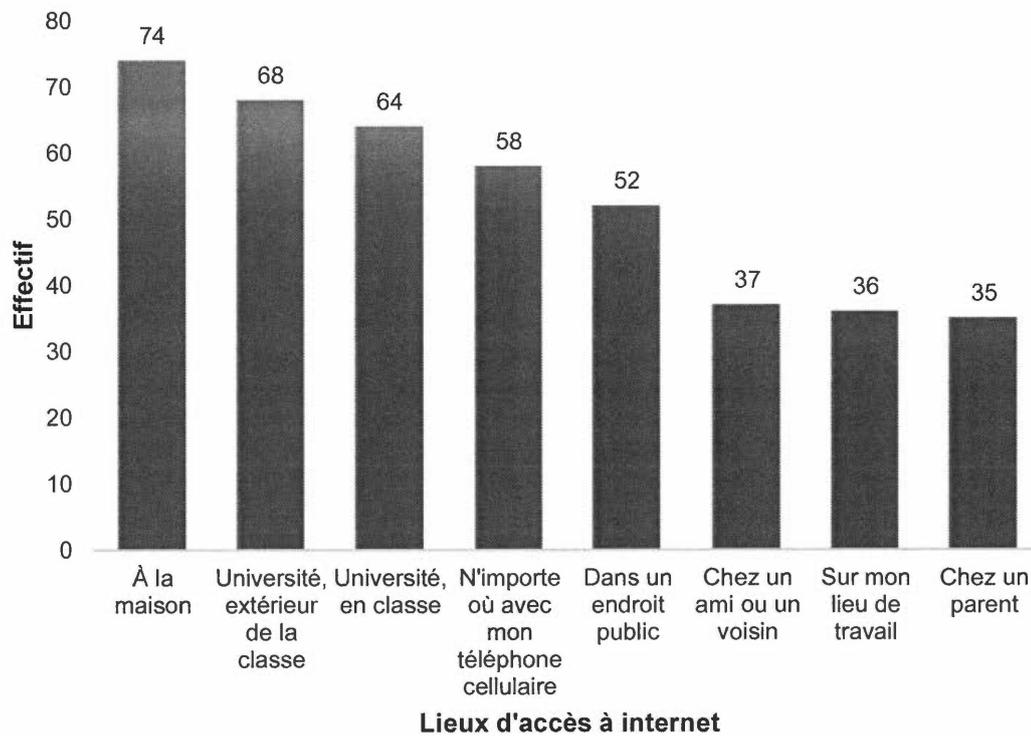


Figure 4.1 Histogramme présentant le nombre effectif de personnes participantant à internet dans chaque lieu

En somme, les principaux lieux d'accès à internet des personnes participantant sont la maison, l'université et en mouvement grâce à la téléphonie mobile.

4.1.2 Accès aux technologies

Avant d'explorer les activités technologiques, nous avons vérifié la fréquence d'utilisation de sept technologies pour soutenir l'apprentissage du FLS, selon les contextes universitaire ou extra-universitaire. Les moyennes présentées dans la Figure 4.2 ont été créées à l'aide d'une échelle de Likert où 1 = jamais et 5 = tous les

jours ou presque tous les jours. Un test-t pour échantillons appariés (voir Tableau 4.1) a également été mené afin de vérifier s'il y avait une différence significative entre les moyennes d'utilisation en contextes universitaire et extra-universitaire.

On constate que la technologie la plus utilisée pour soutenir l'apprentissage du FLS est internet à partir d'un ordinateur. Cette technologie est fortement investie par les personnes participantes en contexte universitaire (fréquence moyenne de 4,37, où 4 = 1 à 3 fois par semaine et 5 = tous les jours ou presque tous les jours), et plus encore en contexte extra-universitaire (fréquence moyenne de 4,61). Le test-t indique d'ailleurs que cette différence entre la fréquence d'utilisation en milieu universitaire ($M=4,37$; $ET=0,960$) et en milieu extra-universitaire ($M=4,61$; $ET=0,679$) est significative ($t(69)=-2,333$, $p = 0,023$) à l'avantage du contexte extra-universitaire.

La technologie figurant au deuxième rang quant à sa fréquence d'utilisation pour soutenir l'apprentissage du FLS est l'ordinateur portable, qui devance l'ordinateur de bureau sans doute parce qu'il tend à le remplacer. À l'instar de l'utilisation d'internet, l'utilisation de l'ordinateur portable est plus soutenue en contexte extra-universitaire (fréquence moyenne de 4,28) qu'en contexte universitaire, où la fréquence moyenne est de 3,84 (où 3 = 1 à 3 fois par mois et 4 = 1 à 3 fois par semaine). Cette différence entre les contextes extra-universitaire ($M=4,28$, $ET=1,054$) et universitaire ($M=3,84$, $ET=1,326$) s'avère statistiquement significative ($t(68)=-3,158$, $p = 0,002$).

Le cellulaire avec accès à internet est au troisième rang des technologies en ce qui concerne sa fréquence d'utilisation pour soutenir l'apprentissage du FLS, avec une fréquence moyenne d'utilisation semblable entre les contextes universitaire (3,85) et extra-universitaire (3,79). La proximité des fréquences moyennes d'utilisation selon les contextes explique sans doute pourquoi leur écart n'est pas statistiquement significatif.

L'ordinateur de bureau est en quatrième position avec une fréquence moyenne d'utilisation légèrement plus élevée en contexte universitaire (2,54, où 2 = 1 à 3 fois par trimestre et 3 = 1 à 3 fois par mois) qu'en contexte extra-universitaire (2,26). Cette différence n'est toutefois pas statistiquement significative.

Enfin, la tablette, la console de jeu et le tableau blanc interactif sont utilisés à une fréquence qui se situe entre 1 (= jamais) et 2 (= 1 à 3 fois par trimestre). Plus précisément, la tablette est utilisée à une fréquence moyenne semblable entre les contextes universitaire (1,83) et extra-universitaire (1,86). La console de jeu est utilisée de manière légèrement plus fréquente en contexte extra-universitaire (1,22) qu'en contexte universitaire (1,12). À l'inverse, le tableau blanc interactif a une fréquence moyenne d'utilisation légèrement plus élevée en contexte universitaire (1,21) qu'en contexte extra-universitaire (1,16). Toutefois, aucune de ces différences n'est significative.

La Figure 4.2 reprend, sur l'axe horizontal, les technologies rapportées par les personnes participantes pour soutenir leur apprentissage du FLS, de la technologie la plus souvent utilisée à la technologie la moins souvent utilisée dans chacun des contextes. L'axe vertical présente la fréquence moyenne d'utilisation en fonction d'une échelle de Likert où 1 = jamais et 5 = tous les jours ou presque tous les jours.

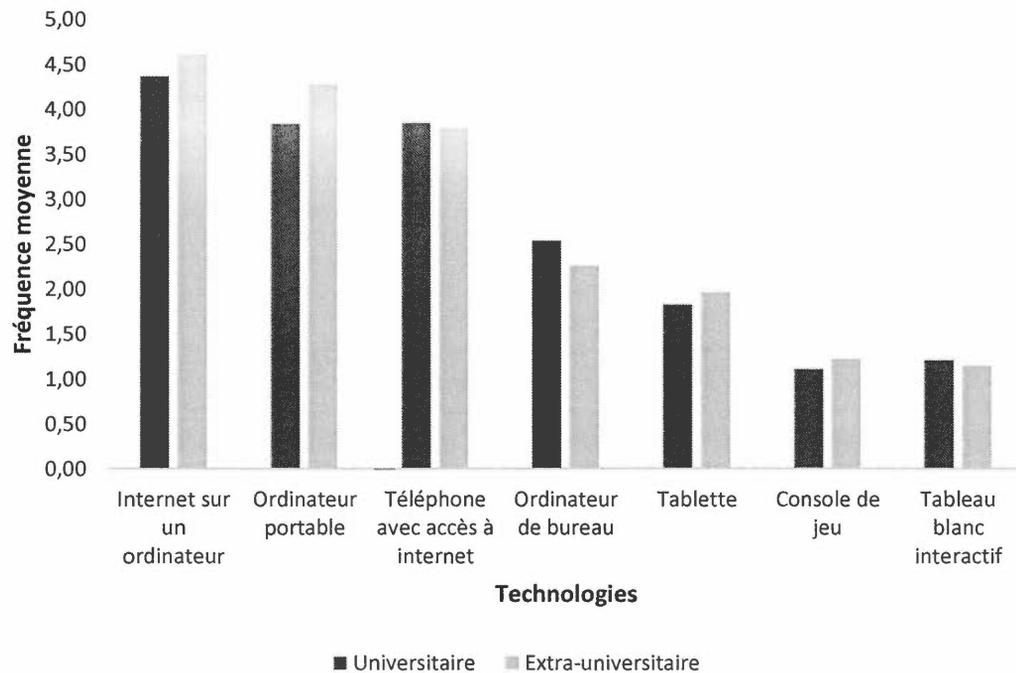


Figure 4.2 Histogramme présentant la fréquence moyenne d'utilisation des technologies en contextes universitaire et extra-universitaire

Le Tableau 4.1 présente les résultats du test-t permettant de vérifier si les différences dans la fréquence moyenne d'utilisation des sept technologies sont significatives ou non. Il présente aussi la fréquence moyenne d'utilisation de chaque activité, l'écart-type, le degré de liberté, la valeur de p du test et la taille d'effet.

Tableau 4.1 : Représentation des résultats du test-t apparié vérifiant l'existence des différences significatives entre la fréquence d'utilisation des technologies en contextes universitaire et extra-universitaire

		Test des échantillons appariés									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)	Taille d'effet (r)	
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	de la différence à 95						
					Inférieur	Supérieur					
Paire 1 : Ordinateur de bureau	Universitaire - Extra-universitaire	0.324	1.807	0.219	-0.114	0.761	1.476	67	0.145	0.177	
Paire 2 : Ordinateur portable	Universitaire - Extra-universitaire	-0.435	1.144	0.138	-0.710	-0.160	-3.158 *	68	0.002	0.358	
Paire 3 : Internet sur un ordinateur	Universitaire - Extra-universitaire	-0.229	0.820	0.098	-0.424	-0.033	-2.333 *	69	0.023	0.270	
Paire 4 : Tablette	Universitaire - Extra-universitaire	-0.130	0.662	0.080	-0.290	0.029	-1.636	68	0.106	0.195	
Paire 5 : Téléphone cellulaire	Universitaire - Extra-universitaire	0.042	0.863	0.102	-0.161	0.244	0.410	71	0.683	0.049	
Paire 6 : Console de jeu	Universitaire - Extra-universitaire	-0.101	0.458	0.055	-0.212	0.009	-1.838	68	0.070	0.218	
Paire 7 : Tableau blanc interactif	Universitaire - Extra-universitaire	0.057	0.289	0.035	-0.012	0.126	1.653	69	0.103	0.195	

Note. * $p < ,05$

Ces premiers résultats permettent de voir émerger internet sur ordinateur, l'ordinateur portable et le cellulaire avec accès à internet comme les technologies les plus fréquemment utilisées, tous contextes confondus, pour soutenir l'apprentissage du FLS. Internet sur ordinateur et l'ordinateur portable se distinguent également comme étant significativement plus fréquemment utilisés en contexte extra-universitaire, les cinq autres technologies ne se distinguant pas de façon significative entre les contextes.

Après nous être penchée sur les technologies utilisées pour apprendre le FLS, nous pouvons maintenant aborder les activités technologiques que les personnes participantes réalisent à l'aide de ces technologies.

4.1.3 Activités technologiques selon la fréquence de réalisation

Pour apporter une première piste de réponse à notre objectif spécifique, nous commençons par décrire les activités technologiques en contextes universitaire et extra-universitaire. Pour ce faire, nous avons d'abord exploré la fréquence globale d'utilisation de chacune des 38 activités technologiques afin d'identifier les principales activités technologiques auxquelles les personnes participantes font appel pour soutenir leur apprentissage du FLS. Nous avons ensuite décliné ces résultats selon les contextes universitaire et extra-universitaire.

4.1.3.1 Fréquence globale d'utilisation des activités technologiques

Pour explorer la fréquence globale d'utilisation des activités, nous présentons les fréquences moyennes d'utilisation (où 1 = jamais; 2 = 1 à 3 fois par trimestre; 3 = 1 à 3 fois par mois, 4 = 1 à 3 fois par semaine et 5 = tous les jours ou presque tous les jours), indépendamment des contextes universitaire et extra-universitaires. Ces données nous permettent de constater que deux des 38 activités, c'est-à-dire 5 % d'entre elles, se distinguent avec une fréquence moyenne d'utilisation située entre 4 (= 1 à 3 fois par semaine) et 5 (= tous les jours ou presque tous les jours) et représentent donc les deux activités les plus utilisées par les personnes participantes pour soutenir leur apprentissage du FLS. Ces activités sont l'accès à l'environnement numérique d'apprentissage (4,2) et consulter un dictionnaire électronique (4,2).

De plus, nous avons constaté que quatre des 38 activités, c'est-à-dire 11 % d'entre elles, ont une fréquence moyenne d'utilisation située entre 3 (= 1 à 3 fois par mois) et 4 (= 1 à 3 fois par semaine). Ces quatre activités occupent donc le deuxième rang en ce qui concerne la fréquence d'utilisation. Il s'agit de l'utilisation d'un logiciel de grammaire

(3,6), dactylographier les devoirs en français dans un logiciel de traitement de texte (3,5), chercher des informations en français sur internet (3,5) et l'utilisation d'un logiciel de traduction (3,3).

Sept des 38 activités, c'est-à-dire 18 % d'entre elles, ont une fréquence moyenne d'utilisation située entre 2 (= 1 à 3 fois par trimestre) et 3 (= 1 à 3 fois par mois). Elles occupent donc le troisième rang des activités les plus fréquemment rapportées par les personnes participantes. C'est le cas d'envoyer des courriels en français (2,8), d'écouter de la musique en français (2,8), de consulter un wiki en français (2,4), de lire des journaux en français sur internet (2,4), de regarder des vidéos et des diffusions en direct sur internet en français (2,2), de regarder la télévision ou des films en français (2,2) et d'écouter la radio en français (2,2).

Enfin, les 25 activités restantes, c'est-à-dire 66 % d'entre elles, ont une fréquence moyenne d'utilisation allant de 1 (= jamais) à 2 (= 1 à 3 fois par trimestre). Il s'agit donc des activités les moins fréquemment réalisées. Dans la Figure 4.3, ces activités ont une fréquence moyenne de 2 ou moins.

La Figure 4.3 reprend, sur l'axe vertical, les activités technologiques rapportées par les personnes participantes pour soutenir leur apprentissage du FLS, de l'activité la plus souvent réalisée à l'activité la moins souvent réalisée. L'axe horizontal présente la fréquence moyenne de réalisation en fonction d'une échelle de Likert où 1 = jamais et 5 = tous les jours ou presque tous les jours.



Figure 4.3 Diagramme en bâtons présentant la fréquence moyenne globale de réalisation des activités technologiques.

Nous retenons de ces résultats que, même si quelques activités se distinguent, la plupart des activités sont menées peu fréquemment. Cela dit, le fait de réaliser plusieurs activités peu fréquemment signifie malgré tout que les personnes participantes réalisent souvent une activité technologique pour soutenir leur apprentissage du FLS.

4.1.3.2 Comparaison de la fréquence moyenne de réalisation des activités technologiques entre les contextes universitaire et extra-universitaire.

Nous avons également voulu savoir s'il existait des différences entre la fréquence moyenne d'utilisation des activités technologiques en contextes universitaire et extra-universitaire. Nous avons donc comparé la fréquence moyenne d'utilisation de chaque activité dans ces deux contextes. Cette comparaison nous a permis de constater que 35 des 38 activités, soit 92 % d'entre elles, sont plus fréquemment réalisées en contexte extra-universitaire. À l'inverse, seulement trois activités sont plus fréquemment réalisées en contexte universitaire : les exercices d'écoute en ligne, le ePortfolio et la création et la publication de vidéos en français. Ces trois activités sont parmi celles qui sont les moins souvent réalisées par les personnes participantes pour soutenir l'apprentissage du FLS puisqu'elles se situent entre 1 (= jamais) et 2 (= 1 à 3 fois par trimestre) sur le plan de la fréquence moyenne de réalisation.

La Figure 4.4 reprend, sur l'axe vertical, les activités technologiques rapportées par les personnes participantes pour soutenir leur apprentissage du FLS, de l'activité la plus souvent réalisée à l'activité la moins souvent réalisée en comparant les contextes. L'axe horizontal présente la fréquence moyenne de réalisation en fonction d'une échelle de Likert où 1 = jamais et 5 = tous les jours ou presque tous les jours.

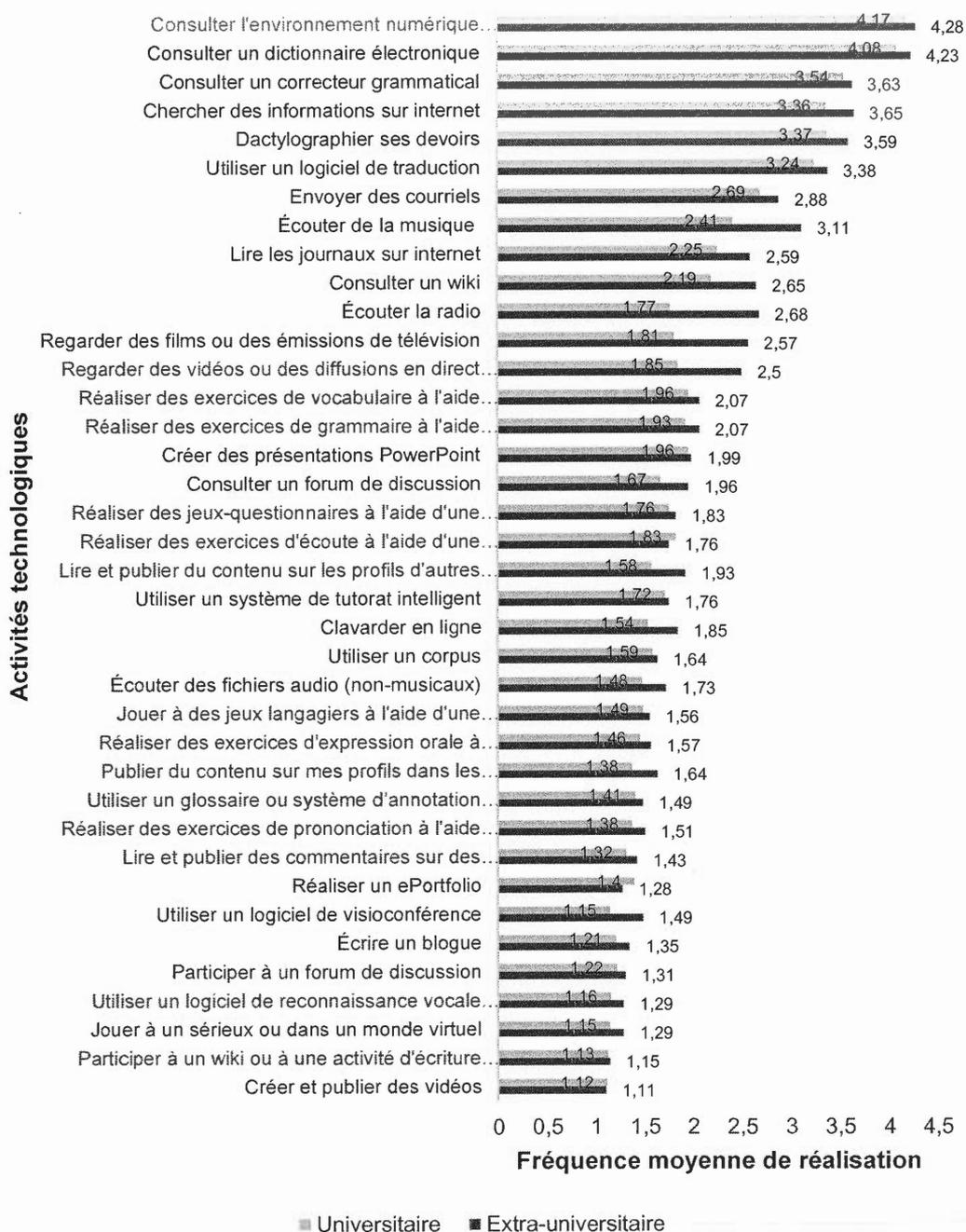


Figure 4.4 Diagramme en bâtons comparant la fréquence moyenne de réalisation des activités technologiques entre les contextes universitaire et extra-universitaire.

Nous retenons de ces résultats que le contexte extra-universitaire semble se distinguer du contexte universitaire par une plus grande fréquence de réalisation des activités technologiques pour soutenir l'apprentissage du FLS.

Nous avons toutefois voulu pousser l'analyse plus loin et vérifier si les différences de fréquences observées entre les contextes étaient significatives. Pour ce faire, un test-t apparié a été utilisé. Le Tableau 4.2 présente, pour chaque contexte, la fréquence moyenne d'utilisation de chaque activité et l'écart-type. Il présente également le résultat du test-t, le degré de liberté, la valeur de p du test et la taille d'effet.

Les résultats indiquent que parmi les 35 activités réalisées plus fréquemment en contexte extra-universitaire qu'en contexte universitaire, 13 activités le sont de manière statistiquement significative. Ces activités sont : le clavardage en ligne en français, la publication en français de contenu sur son propre profil dans les réseaux sociaux, la lecture et la publication de commentaires en français sur le profil dans les réseaux sociaux d'autres personnes, la consultation d'un forum de discussion en français, la consultation d'un wiki en français, l'utilisation de la visioconférence en français, écouter la radio en français, regarder la télévision ou des films en français, regarder des vidéos et des diffusions en direct sur le web en français, écouter de la musique en français, écouter des fichiers audio (autre que de la musique) en français, rechercher des informations en français sur internet et lire des journaux en français sur le web.

Les résultats démontrent également que parmi les trois activités réalisées plus fréquemment en contexte universitaire, seuls les exercices d'écoute en ligne le sont de manière statistiquement significative.

En ce qui concerne les 24 autres activités, les différences observées entre les contextes n'apparaissent pas statistiquement significatives.

Tableau 4.2 : Représentation des résultats du test-t apparié vérifiant l'existence des différences significatives entre la fréquence de réalisation des activités technologiques en contextes universitaire et extra-universitaire

		Test des échantillons appariés									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)	Taille d'effet (r)	
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	de la différence à 95						
					Inférieur	Supérieur					
Paire 1 : ENA	Universitaire - Extra-universitaire	-0.118	0.783	0.095	-0.307	0.072	-1.239	67	0.220	0.150	
Paire 2 : Présentations PowerPoint	Universitaire - Extra-universitaire	-0.059	0.689	0.083	-0.225	0.108	-0.704	67	0.484	0.086	
Paire 4 : Corpus	Universitaire - Extra-universitaire	0.023	0.408	0.062	-0.102	0.149	0.374	42	0.710	0.058	
Paire 5 : Dictionnaire électronique	Universitaire - Extra-universitaire	-0.118	0.612	0.074	-0.266	0.030	-1.586	67	0.117	0.190	
Paire 6 : Système de tutorat intelligent	Universitaire - Extra-universitaire	0.017	0.473	0.062	-0.106	0.140	0.275	58	0.784	0.036	
Paire 7 : Correcteur grammatical	Universitaire - Extra-universitaire	-0.145	0.827	0.100	-0.344	0.054	-1.455	68	0.150	0.174	
Paire 8 : Logiciel de traduction	Universitaire - Extra-universitaire	-0.149	0.783	0.096	-0.340	0.042	-1.559	66	0.124	0.188	
Paire 9 : Exercices de vocabulaire	Universitaire - Extra-universitaire	-0.113	0.645	0.077	-0.265	0.040	-1.473	70	0.145	0.173	
Paire 10 : Exercices d'expression orale	Universitaire - Extra-universitaire	-0.086	0.631	0.075	-0.236	0.065	-1.136	69	0.260	0.135	
Paire 11 : Exercices d'écoute	Universitaire - Extra-universitaire	0.114	0.468	0.056	0.003	0.226	2.045 *	69	0.045	0.239	
Paire 12 : Exercices de prononciation	Universitaire - Extra-universitaire	-0.129	0.867	0.104	0.003	0.078	-1.241	69	0.219	0.148	
Paire 13 : Exercices de grammaire	Universitaire - Extra-universitaire	-0.145	0.713	0.086	0.003	0.026	-1.689	68	0.096	0.201	
Paire 14 : Jeux-questionnaires	Universitaire - Extra-universitaire	-0.088	0.685	0.083	0.003	0.078	-1.062	67	0.292	0.129	
Paire 15 : Jeux langagiers	Universitaire - Extra-universitaire	-0.070	0.640	0.076	0.003	0.081	-0.928	70	0.357	0.110	
Paire 16 : Reconnaissance vocale	Universitaire - Extra-universitaire	-0.061	0.345	0.043	0.003	0.024	-1.425	65	0.159	0.174	
Paire 17 : Jeu sérieux ou monde virtuel	Universitaire - Extra-universitaire	-0.099	0.658	0.078	0.003	0.057	-1.262	70	0.211	0.149	
Paire 18 : Clavarder en ligne	Universitaire - Extra-universitaire	-0.254	0.712	0.084	0.003	-0.085	-3.002 *	70	0.004	0.338	
Paire 19 : Envoyer des courriels	Universitaire - Extra-universitaire	-0.114	0.713	0.085	0.003	0.056	-1.341	69	0.184	0.159	
Paire 20 : Publier du contenu sur mes profils dans les réseaux sociaux	Universitaire - Extra-universitaire	-0.214	0.700	0.084	0.003	-0.047	-2.562 *	69	0.013	0.295	

Paire 21 : Lire et publier du contenu sur les profils d'autres personnes dans les réseaux sociaux	Universitaire - Extra-universitaire	-0.296	0.763	0.091	0.003	-0.115	-3.265 *	70	0.002	0.364
Paire 22 : Écrire un blogue	Universitaire - Extra-universitaire	-0.069	0.484	0.057	0.003	0.044	-1.217	71	0.228	0.143
Paire 23 : Lire et publier des commentaires sur les blogues d'autres personnes	Universitaire - Extra-universitaire	-0.042	0.391	0.046	0.003	0.050	-0.903	71	0.369	0.107
Paire 24 : Consulter un forum de discussion	Universitaire - Extra-universitaire	-0.271	0.741	0.089	0.003	-0.095	-3.066 *	69	0.003	0.346
Paire 25 : Participer à un forum de discussion	Universitaire - Extra-universitaire	-0.083	0.436	0.051	0.003	0.019	-1.622	71	0.109	0.189
Paire 26 : Consulter un wiki	Universitaire - Extra-universitaire	-0.431	1.019	0.120	0.003	-0.191	-3.587 *	71	0.001	0.392
Paire 27 : Participer à un wiki	Universitaire - Extra-universitaire	-0.014	0.388	0.045	0.003	0.076	-0.300	73	0.765	0.035
Paire 28 : Utiliser un logiciel de visioconférence	Universitaire - Extra-universitaire	-0.329	0.708	0.083	0.003	-0.164	-3.966 *	72	0.000	0.423
Paire 29 : Écouter la radio	Universitaire - Extra-universitaire	-0.870	1.349	0.162	0.003	-0.545	-5.353 *	68	0.000	0.544
Paire 30 : Regarder des films ou des émissions de télévision	Universitaire - Extra-universitaire	-0.761	1,236	0.147	0.003	-0.468	-5.185 *	70	0.000	0.527
Paire 31 : Regarder des vidéos ou des diffusions en direct	Universitaire - Extra-universitaire	-0.634	1.222	0.145	0.003	-0.345	-4.371 *	70	0.000	0.463
Paire 32 : Créer et publier des vidéos	Universitaire - Extra-universitaire	0.014	0.118	0.014	0.003	0.042	1.000	71	0.321	0.118
Paire 33 : Écouter de la musique	Universitaire - Extra-universitaire	-0.757	1.479	0.177	0.003	-0.405	-4.284 *	69	0.000	0.458
Paire 34 : Écouter des fichiers audio	Universitaire - Extra-universitaire	-0.254	0.788	0.093	0.003	-0.067	-2.712 *	70	0.008	0.308
Paire 35 : Dactylographier mes devoirs	Universitaire - Extra-universitaire	-0.221	0.928	0.113	0.003	0.004	-1.960	67	0.054	0.233
Paire 36 : Chercher des informations sur internet	Universitaire - Extra-universitaire	-0.278	0.892	0.105	0.003	-0.068	-2.644	71	0.010	0.299
Paire 37 : Lire des journaux sur internet	Universitaire - Extra-universitaire	-0.310	0.888	0.105	0.003	-0.100	-2.941	70	0.004	0.332
Paire 38 : Utiliser un glossaire ou un système d'annotation électronique	Universitaire - Extra-universitaire	-0.070	0.563	0.075	0.003	0.079	-0.942	56	0.350	0.125

Note. * $p < .05$. La corrélation et le t ne peuvent être calculés pour la paire 3 (ePortfolio), car l'erreur standard de la différence est nulle.

Ainsi, nous constatons que, pour près d'un tiers des activités, il existe une différence significative, en faveur du contexte extra-universitaire, dans la fréquence de réalisation des activités technologiques pour soutenir l'apprentissage du FLS. Ce test confirme donc qu'il existe une plus grande fréquence de réalisation du côté du contexte extra-universitaire.

Pour mettre ces résultats statistiques en perspective, il importe de les croiser avec la fréquence des activités que nous avons évoquées plus haut (voir le début de la section 4.1.3.2). En faisant une relecture de la Figure 4.4 à la lumière de ces résultats statistiques (voir Figure 4.5), il est possible de noter que, parmi les 14 activités pour lesquelles on remarque une différence significative, aucune n'est réalisée très fréquemment, c'est-à-dire, avec une fréquence moyenne se situant entre 4 (= 1 à 3 fois par semaine) et 5 (= tous les jours ou presque tous les jours).

Deux activités, significativement plus souvent réalisées dans le contexte extra-universitaire, sont toutefois réalisées avec une fréquence moyenne située entre 3 (= 1 à 3 fois par mois) et 4 (= 1 à 3 fois par semaine). Il s'agit de la recherche d'informations en français sur internet (3,65) et écouter de la musique en français (3,11).

Par ailleurs, cinq activités significativement plus souvent réalisées dans le contexte extra-universitaire, sont réalisées avec une fréquence moyenne située entre 2 (= 1 à 3 fois par trimestre) et 3 (= 1 à 3 fois par mois). Il s'agit d'écouter la radio en français (2,68), de consulter un wiki en français (2,65), de lire les journaux en français sur internet (2,59), de regarder la télévision ou des films en français (2,57) et de regarder des vidéos ou des diffusions en direct sur internet en français (2,5).

Les sept autres activités pour lesquelles on observe une différence significative entre les contextes sont réalisées avec une fréquence moyenne située entre 1 (= jamais) et 2 (= 1 à 3 fois par trimestre). Celles favorisées en contexte extra-universitaire sont

consulter un forum en français (1,96), lire et publier des contenus en français sur les profils d'autres personnes dans les réseaux sociaux (1,93), clavarder en ligne en français (1,85), écouter des fichiers audio non musicaux en français (1,73), publier du contenu en français sur ses propres profils dans les réseaux sociaux (1,64) et utiliser la visioconférence en français (1,49). La seule activité favorisée de façon significative en contexte universitaire, c'est-à-dire les exercices d'écoute à l'aide d'une technologie, est, elle aussi, peu fréquemment réalisée (1,83).

La Figure 4.5 reprend, sur l'axe vertical, les activités technologiques comportant une différence significative entre les contextes, de l'activité la plus souvent réalisée à l'activité la moins souvent réalisée. L'axe horizontal présente la fréquence moyenne de réalisation des activités en fonction d'une échelle de Likert où 1 = jamais et 5 = tous les jours ou presque tous les jours.

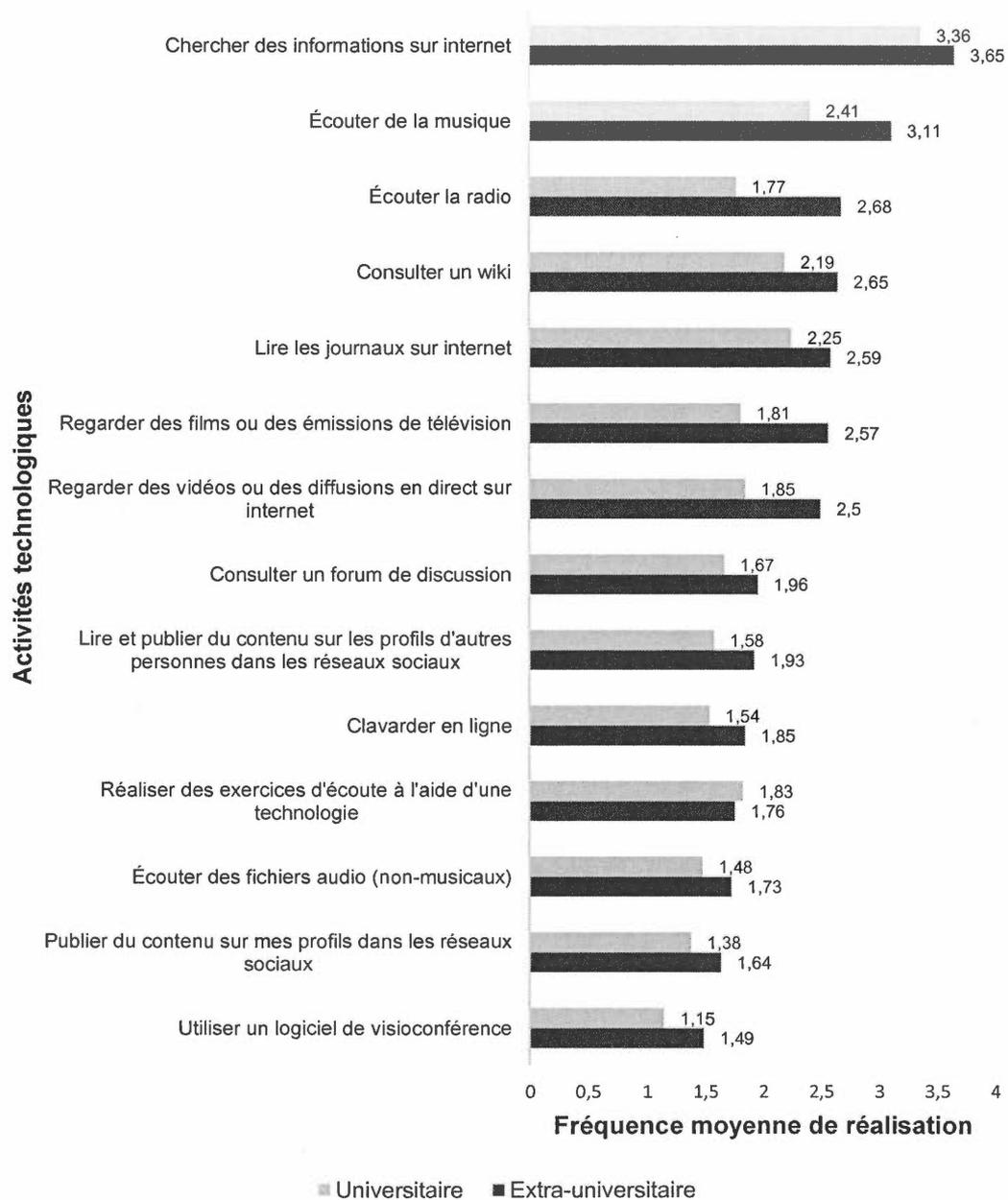


Figure 4.5 Diagramme en bâtons comparant la fréquence moyenne de réalisation entre les contextes universitaire et extra-universitaire des activités technologiques comportant une différence significative de fréquences entre les contextes.

Cette analyse permet d'appuyer le constat précédent qu'il existe une plus grande fréquence de réalisation d'activités technologiques dans le contexte extra-universitaire, car toutes les activités réalisées le plus fréquemment, c'est-à-dire d'une à trois fois par trimestre et au-delà, sont significativement plus souvent réalisées en contexte extra-universitaire.

4.2 Les activités technologiques selon leur caractère formel-informel

Dans les sections précédentes, nous avons constaté que lorsqu'il y a une différence significative entre les contextes universitaire et extra-universitaire sur le plan des activités technologiques, elle se manifeste, à une exception près, par une fréquence plus élevée de réalisation en contexte extra-universitaire. Pour répondre à notre objectif spécifique (le caractère formel ou informel des activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage du FLS), nous avons voulu appréhender les activités technologiques des personnes participantes dans chacun des contextes en fonction du critère visant à évaluer si l'activité est contrôlée par la personne enseignante ou par la personne apprenante.

Rappelons que lorsqu'une activité est contrôlée par la personne apprenante, cette activité se rapproche de l'idéal type informel d'apprentissage. Lorsqu'elle est contrôlée par le personnel enseignant, elle se rapproche plutôt de l'idéal type formel d'apprentissage.

4.2.1 Portrait global du contrôle des activités technologiques

Nous avons d'abord identifié le nombre de personnes participantes ayant mené chaque activité sur leur propre initiative (contrôle exercé par la personne apprenante) ou à la demande du personnel enseignant (contrôle exercé par la personne enseignante), sans égard au contexte. Ces données nous ont permis de constater que 32 des 38 activités technologiques sont, selon les personnes participantes, menées majoritairement sur leur propre initiative. Ainsi, en se basant sur le critère du contrôle de l'activité, ces 32 activités se rapprocheraient de l'idéal type informel d'apprentissage, car elles sont davantage contrôlées par les personnes apprenantes.

Parmi elles, on retrouve en tête : le logiciel de traduction (65 personnes participantes l'ont utilisé sur leur propre initiative c. 0 à la demande de la personne enseignante), le dictionnaire électronique (62 c. 2), l'environnement numérique d'apprentissage (64 c. 5), le logiciel de grammaire (59 c. 6), écouter de la musique en français (60 c. 9), la consultation d'un wiki en français (53 c. 7), regarder la télévision ou des films en français (48 c. 14), écouter la radio en français (44 c. 14), regarder des vidéos ou des diffusions en direct sur internet en français (43 c. 15), consulter un forum sur internet en français (32 c. 6), envoyer des courriels en français (43 c. 18), clavarder en ligne en français (29 c. 5), lire et publier du contenu en français sur les profils d'autres personnes dans les réseaux sociaux (25 c. 6), publier du contenu en français sur ses propres profils dans les réseaux sociaux (23 c. 4), chercher de l'information en français sur internet (41 c. 23) et mener des visioconférences en français (19 c. 3). Les autres activités technologiques majoritairement contrôlées par les personnes apprenantes donnent aussi une place importante à l'initiative de la personne enseignante et sont donc moins fortement marquées par l'idéal type informel d'apprentissage.

Nous observons que cinq activités réalisées par la personne apprenante sont majoritairement contrôlées par l'enseignante ou l'enseignant et semblent donc correspondre à l'idéal type formel d'apprentissage. Parmi elles, une seule est fortement associée à la prise de l'initiative par le personnel enseignant. Il s'agit de la création de présentations PowerPoint : 53 personnes participantes affirment l'avoir majoritairement réalisée à la demande de l'enseignante ou de l'enseignant contre 5 sur leur propre initiative. Les quatre autres activités majoritairement contrôlées par la personne enseignante sont moins utilisées. Il s'agit d'écrire un blogue en français (15 c. 5), de créer et publier des vidéos en français (8 c. 1), de réaliser un ePortfolio (5 c. 3) et d'utiliser un corpus (7 c. 2).

Enfin, les personnes participantes rapportent une activité contrôlée également par la personne enseignante et par la personne apprenante, il s'agit des exercices d'écoute à l'aide d'une technologie (19 c. 19).

La Figure 4.6 reprend, sur l'axe vertical, les activités technologiques pour soutenir l'apprentissage du FLS, de l'activité réalisée par le plus grand nombre de personnes participantes sur leur propre initiative à l'activité réalisée par le moins grand nombre de personnes sur leur propre initiative. L'axe horizontal présente l'effectif des personnes participantes ayant réalisé les activités sur leur propre initiative et sur celle de la personne enseignante.

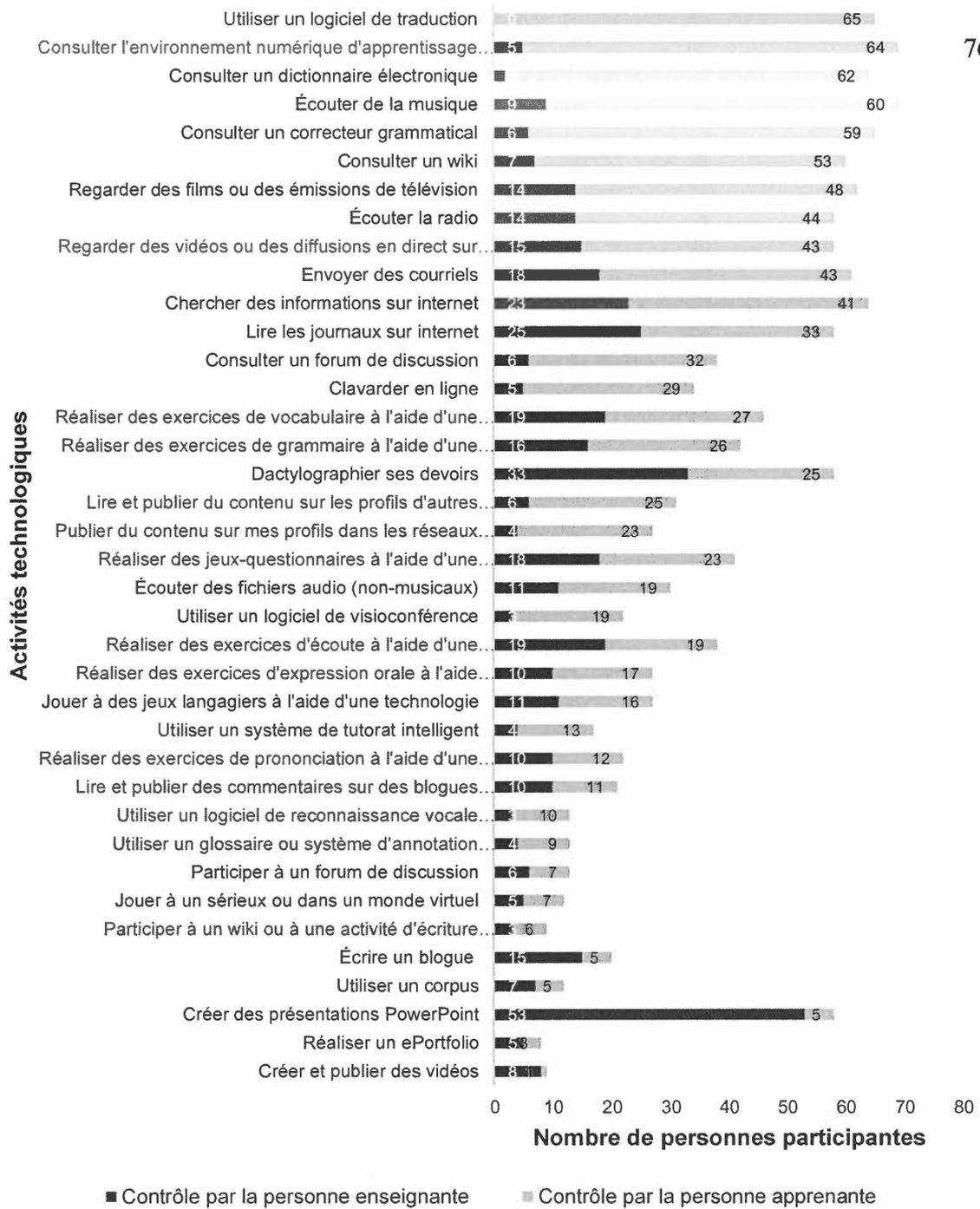


Figure 4.6 Diagramme en bâtons présentant le nombre de personnes participantes ayant réalisé chaque activité sur leur propre initiative ou sur l'initiative de la personne enseignante, sans égard au contexte.

Nous retenons de ces résultats que 32 des 38 activités technologiques, c'est-à-dire 82 % d'entre elles, sont majoritairement contrôlées par les personnes apprenantes et se rapprochent donc d'un idéal type informel d'apprentissage. Ainsi, la majorité des activités technologiques seraient de nature plus informelle.

4.2.2 Comparaison du contrôle des activités technologiques entre les contextes universitaire et extra-universitaire

Afin d'aller plus loin dans l'exploration des activités technologiques selon leur caractère formel-informel, nous avons voulu les décliner en fonction des contextes universitaire ou extra-universitaire. Plus précisément, nous avons souhaité explorer si, lorsqu'une activité est réalisée plus fréquemment en contexte extra-universitaire, elle est nécessairement plus informelle, c'est-à-dire contrôlée par la personne apprenante et si, lorsqu'une activité est plus fréquemment réalisée en contexte universitaire, elle est nécessairement plus formelle, c'est-à-dire contrôlée par la personne enseignante.

Nous avons observé que lorsque le contexte extra-universitaire est favorisé, 33 des 38 activités (87 %) se rapprochent de l'idéal type informel, 3 activités (8 %) se rapprochent de l'idéal type formel et une activité est neutre (voir Figure 4.7). À noter que comme l'activité du ePortfolio n'est jamais favorisée dans ce contexte, il n'est pas possible d'apprécier la relation entre le contexte et le caractère formel-informel de cette activité.

De plus, lorsque le contexte universitaire est favorisé, 14 activités (34 %) se rapprochent de l'idéal type informel, 17 activités se rapprochent de l'idéal type formel (45 %) et six activités sont neutres. La visioconférence n'étant jamais favorisée dans ce contexte, il n'est pas possible de se prononcer sur la relation entre le contexte et le caractère formel-informel.

En somme, les activités sont de nature plus informelle lorsque le contexte extra-universitaire est favorisé et elles sont de nature plus formelle lorsque le contexte universitaire est favorisé. Cela dit, l'informel s'introduit dans le contexte universitaire de façon beaucoup plus importante que le formel ne le fait dans le contexte extra-universitaire, car l'on trouve plus d'activités se rapprochant de l'idéal type informel en contexte universitaire que d'activités se rapprochant de l'idéal type formel en contexte extra-universitaire.

Pour approfondir ces résultats, nous avons identifié trois principaux cas d'association entre le contexte (universitaire ou extra-universitaire) et le caractère formel-informel des activités : les activités majoritairement contrôlées par la personne apprenante peu importe le contexte; les activités majoritairement contrôlées par la personne enseignante peu importe le contexte; et les activités dont le contrôle varie en fonction du contexte.

Activités technologiques contrôlées par la personne apprenante

Le premier cas de figure est celui de 13 activités qui sont réalisées à la fois dans les contextes universitaire et extra-universitaire et qui, dans les deux cas, sont majoritairement contrôlées par la personne apprenante. Ce sont donc des activités qui se rapprochent davantage, à des degrés variables, de l'idéal type informel d'apprentissage. Ces 13 activités, en ordre de fréquence globale de réalisation, sont l'environnement numérique d'apprentissage (4,2), le dictionnaire électronique (4,2), le correcteur grammatical (3,6), le logiciel de traduction (3,3), consulter des wikis en français (2,4), écouter la radio en français (2,2), visionner des vidéos ou des diffusions en direct sur internet en français (2,2), lire et publier du contenu en français sur les profils de réseaux sociaux d'autres personnes (1,8), clavarder en ligne en français (1,7),

publier du contenu sur ses propres profils de réseaux sociaux (1,5), lire et commenter les blogues d'autres personnes en français (1,4), le logiciel de reconnaissance vocale (1,2) et le jeu sérieux en français (1,2).

Activités technologiques contrôlées par la personne enseignante

Le second cas de figure est celui de trois activités qui sont réalisées à la fois dans les contextes universitaire et extra-universitaire et qui, dans les deux cas, sont majoritairement contrôlées par la personne enseignante. Il s'agit des activités qui se rapprochent, à des degrés variables, de l'idéal type formel d'apprentissage. Ces activités, en ordre de fréquence globale de réalisation sont dactylographier ses devoirs en français (3,5), créer des présentations PowerPoint en français (2,0) et créer et publier des vidéos en français (1,1).

Activités technologiques dont le contrôle varie en fonction du contexte

Le troisième cas de figure est celui de 13 activités qui, lorsqu'elles sont plus souvent réalisées en contexte universitaire, sont majoritairement contrôlées par la personne enseignante et qui, lorsqu'elles sont majoritairement réalisées en contexte extra-universitaire, sont majoritairement contrôlées par la personne apprenante. Ces 13 activités se rapprochent donc de l'idéal type formel lorsqu'elles sont réalisées en contexte universitaire et elles se rapprochent de l'idéal type informel lorsqu'elles sont menées en contexte extra-universitaire. Il s'agit, en ordre de fréquence globale de réalisation de : chercher des informations en français sur internet (3,5), lire des journaux sur internet en français (2,4), réaliser, à l'aide d'une technologie, des exercices de vocabulaire (2,0) et de grammaire (2,0), des jeux-questionnaires (1,8) et

des exercices d'écoute (1,8), utiliser un corpus (1,6), écouter des fichiers audio en français (1,6), réaliser des jeux langagiers (1,5) et des exercices d'expression orale (1,5) à l'aide d'une technologie, utiliser un glossaire ou un système d'annotation (1,5), réaliser des exercices de prononciation à l'aide d'une technologie (1,4) et la participer dans des forums de discussion en français (1,3).

Autres cas de figure

Neuf activités ne s'intègrent pas dans ces trois cas de figure principaux, soit parce qu'elles ne sont jamais réalisées dans l'un des deux contextes (ePortfolio, visioconférence), soit parce qu'elles sont neutres dans l'un des deux contextes au niveau de leur caractère formel-informel (envoyer des courriels en français, écouter de la musique en français, écouter la télévision ou des films en français, consulter un forum de discussion en français, utiliser un système de tutorat intelligent, participer à un wiki et rédiger un blogue en français).

La Figure 4.7 reprend, sur l'axe vertical, les activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage du FLS. Du côté gauche, l'axe horizontal présente l'effectif de personnes participantes rapportant avoir réalisé une activité plus fréquemment en contexte universitaire sur son initiative et sur celle du personnel enseignant. Du côté droit, l'axe horizontal présente l'effectif de personnes participantes rapportant avoir réalisé une activité plus fréquemment en contexte extra-universitaire sur son initiative et sur celle du personnel enseignant.

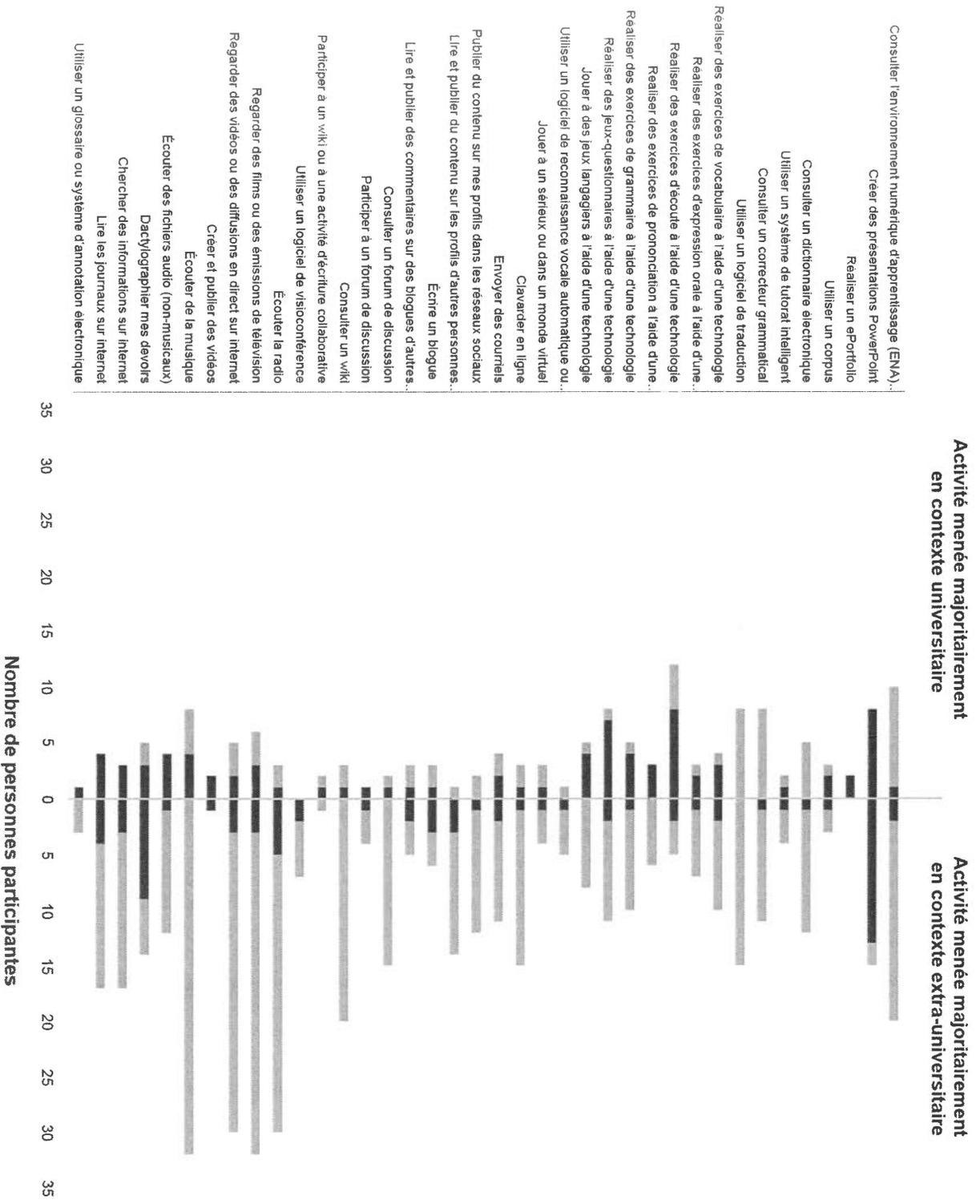


Figure 4.7 Diagramme en bâtons comparant le contrôle par la personne apprenante et par la personne enseignante en fonction du contexte favorisé pour réaliser l'activité

Pour résumer, si l'on se penche sur les six activités les plus populaires, c'est-à-dire ayant une fréquence de réalisation située de 3 à 5 sur l'échelle de Likert, on constate que quatre d'entre elles (l'environnement numérique d'apprentissage, le dictionnaire électronique, le correcteur grammatical et le logiciel de traduction) sont toujours davantage contrôlées par la personne apprenante, l'une d'entre elles varie en fonction du contexte favorisé (chercher des informations sur internet) et une autre est toujours davantage contrôlée par la personne enseignante (dactylographier ses devoirs). Ainsi, lorsqu'il est question des activités les plus populaires, la majorité des activités se rapprochent de l'idéal type informel.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous interprétons les résultats présentés au chapitre 4 afin de répondre à notre objectif général et à notre objectif spécifique. Nous présentons d'abord les principaux constats quant à la fréquence globale de réalisation des activités avant de discuter des différences entre les contextes. Nous abordons ensuite le caractère formel-informel des activités technologiques, c'est-à-dire le contrôle de l'activité, de façon globale et en fonction des contextes. Enfin, nous discutons des types d'activités les plus souvent réalisées par les personnes apprenantes pour soutenir leur apprentissage du FLS.

5.1 Fréquence globale de réalisation des activités technologiques et comparaison entre les contextes universitaire et extra-universitaire

Nous avons commencé par décrire les activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage du français, en contextes universitaire et extra-universitaire, par des personnes inscrites à un cours universitaire de FLS. Pour y arriver, nous avons analysé la fréquence globale de réalisation de 38 activités technologiques, puis nous avons comparé les fréquences de réalisation entre les contextes universitaire et extra-universitaire.

Globalement, nous avons constaté que seulement deux activités sont réalisées fréquemment et que quatre activités sont réalisées moyennement fréquemment. Les 32 autres activités sont réalisées peu fréquemment ou jamais. En comparant les contextes universitaire et extra-universitaire, nous avons également constaté que 35 des 38 activités sont réalisées plus fréquemment en contexte extra-universitaire et que 13 d'entre elles le sont de façon significative (voir Figure 4.5). Une seule activité, l'exercice d'écoute en ligne, est menée plus fréquemment en contexte universitaire de manière significative.

Ces observations nous amènent donc, comme Weinberg *et al.* (2005), Peters *et al.* (2009) et Alluin *et al.* (2010) à nuancer le discours portant à croire que plusieurs technologiques seraient fréquemment exploitées pour soutenir l'apprentissage en classe de langue. Nos résultats appuient plutôt le constat selon lequel l'apprentissage du FLS implique peu d'activités technologiques sur une base régulière et plusieurs activités technologiques de façon sporadique. L'addition de ces activités porte toutefois à croire que les personnes apprenantes réalisent souvent une activité technologique en lien avec leur apprentissage du FLS.

Nos résultats permettent également de préciser que, pour soutenir leur apprentissage du FLS, les personnes apprenantes réalisent plus souvent des activités technologiques dans le contexte extra-universitaire. Ces résultats appuient donc les études affirmant que les technologies sont davantage utilisées à l'extérieur de la salle de classe qu'en classe (Fluckiger, 2008; CERI, 2010; Alluin *et al.*, 2010; Furlong et Davies, 2012). Ils vont également dans le même sens que l'étude de Steel et Levy (2013), qui constate que les personnes apprenantes utilisent plus de technologies uniquement dans le contexte extra-universitaire qu'uniquement en classe ou que dans les deux contextes à la fois.

D'autre part, notre étude permet de constater que cinq des six activités les plus souvent réalisées pour soutenir l'apprentissage du FLS coïncident avec les activités les plus souvent réalisées dans l'étude de Peters *et al.* (2009). Ainsi, on remarque une constance dans la popularité de l'environnement numérique d'apprentissage, du dictionnaire électronique, du logiciel de grammaire, de dactylographie des devoirs et du logiciel de traduction. On note toutefois que, par rapport à l'étude de Peters *et al.* (2009), la recherche d'information sur internet a connu une légère hausse de fréquence. Cela s'explique peut-être par un accès plus grand à internet et aux moteurs de recherche grâce aux technologies mobiles. Au contraire, le clavardage en ligne et le courriel ont connu une baisse de fréquence, bien que le courriel demeure parmi les sept activités les plus réalisées. Cette baisse de fréquence n'est pas nécessairement surprenante compte tenu de l'arrivée d'autres moyens de communication plus instantanés comme le message texte. Les résultats de l'étude de Steel et Levy (2013) comportent également des similarités avec la nôtre et celle de Peters *et al.* (2009) : les dictionnaires et outils de traduction y figurent aussi parmi les activités technologiques les populaires. De plus, le pourcentage d'utilisation des films y est semblable à celui de notre étude. Nos résultats diffèrent cependant de cette étude d'abord parce que l'environnement numérique d'apprentissage, le courriel, la recherche d'information sur le web, la dactylographie des devoirs et le PowerPoint n'apparaissent pas dans la liste des technologies évaluées, mais aussi parce que nous n'avons pas observé la même hausse d'utilisation des réseaux sociaux que dans cette étude, hausse également présente dans l'étude de Trinder (2017). Ces divergences s'expliquent peut-être par des différences dans la formulation des questions et des choix de réponse. En effet, il est possible que nos deux questions concernant la réalisation d'activités dans les réseaux sociaux aient été plus précises que celles posées par Steel et Levy (2013) et Trinder (2017). En ce qui concerne l'étude de Trinder (2017), la divergence s'explique possiblement aussi par le fait que la L2 étudiée est l'anglais. Compte tenu de la prégnance de cette langue dans le monde, il est probable qu'elle soit plus utilisée dans les réseaux sociaux par les Autrichiens que le français ne l'est par les Canadiens anglais (dans notre étude) ou par

les Australiens (dans l'étude de Steel et Levy, 2013). Chez Trinder (2017), on observe des taux d'utilisation du dictionnaire électronique et des films semblables aux nôtres, mais on y constate une baisse importante du côté des outils de grammaire, du courriel et des forums de discussion. Il importe toutefois de rappeler que cette étude visait à faire un portrait des activités technologiques réalisées dans la L2 sans égard à l'apprentissage alors que notre étude a mis l'accent sur les activités réalisées pour soutenir à la fois consciemment et inconsciemment l'apprentissage du français. Cela explique peut-être certaines différences, dont l'absence chez Trinder (2017) de l'outil de traduction, très présent dans notre étude et dans celles de Peters *et al.* (2009) et Steel et Levy (2013).

5.2 Caractère formel-informel des activités technologiques et comparaison entre les contextes

Nous avons ensuite défini les activités technologiques des personnes participantes en contextes universitaire et extra-universitaire selon leur caractère formel-informel. Pour répondre à cet objectif, nous avons analysé chaque activité globalement, puis en fonction du contexte, selon le critère du contrôle de l'activité technologique.

Globalement, nous avons constaté que la majorité des activités technologiques sont contrôlées par les personnes apprenantes et se rapprochent donc d'un idéal type informel d'apprentissage. En déclinant le formel-informel selon les contextes, nous avons découvert que les personnes apprenantes exercent un plus grand contrôle sur la réalisation d'activités technologiques en contexte extra-universitaire et que ce contrôle demeure important en contexte universitaire. De plus, nos résultats confirment que le personnel enseignant exerce un plus grand contrôle en contexte universitaire et que ce contrôle n'est pas complètement absent du contexte extra-universitaire, bien qu'il soit plus rare. L'importance du contrôle par les personnes apprenantes en contexte

universitaire pourrait s'expliquer par le fait qu'elles maintiennent une grande marge de manœuvre grâce aux technologies mobiles et à l'accès à des lieux où le personnel enseignant est absent (la cafétéria et la bibliothèque, par exemple). De son côté, le personnel enseignant est physiquement absent du contexte extra-universitaire et posséderait une moins grande marge de manœuvre pour exercer un contrôle sur les activités technologiques qui y sont réalisées. Cela dit, bien qu'il y ait une certaine cohérence entre le contexte et le caractère formel-informel des activités, nos résultats vont dans le sens de Colley *et al.* (2002). En effet, en croisant les critères de contexte et de contrôle, on constate qu'on ne trouve pas d'un côté des activités formelles et de l'autre des activités informelles, mais bien des contextes d'apprentissage où l'on voit apparaître à la fois du formel et de l'informel avec des pondérations diverses.

5.3 Types d'activités

Nos résultats nous permettent également de décrire les activités technologiques les plus fréquemment réalisées à l'aide de quatre catégories retenues par Peters *et al.* (2009). En effet, les résultats de Peters *et al.* (2009), ont permis de conclure que les personnes apprenant le FLS apprécient et jugent utiles les activités de types outils (dictionnaires, grammaires, site web du cours, par exemple), alors qu'elles jugent utiles, mais apprécient peu les activités de type tuteur (exercices de grammaire et de vocabulaire, par exemple). Elles préfèrent également les activités moins didactiques et ressemblant à des activités du quotidien (donc plus authentiques), c'est-à-dire des activités facilement accessibles en contexte extra-universitaire, comme écouter de la musique et visionner des capsules vidéo, aux activités fortement didactiques. Il en va de même pour les activités de communication : celles qui font déjà partie du quotidien (courriel, clavardage) sont préférées à celles qui ne le font pas et qui semblent avoir un objectif plus didactique (blogue, forums de discussion). En ce qui concerne le caractère

collaboratif et interactif des activités, les résultats de Peters *et al.* (2009) ont permis de découvrir que, même si elles aiment certaines activités interactives comme le courriel et le clavardage, les personnes apprenantes préfèrent les activités réalisées individuellement (écouter de la musique, consulter le site web du cours et faire des exercices) aux activités collaboratives comme les forums de discussion et la participation à un wiki. Ces activités dites émergentes (c'est-à-dire basées sur le web 2.0), sont d'ailleurs perçues comme peu utiles par rapport aux activités traditionnelles d'apprentissage du FLS (exercices de grammaire, de vocabulaire et d'écoute, par exemple).

Globalement nos résultats appuient ceux de Peters *et al.* (2009). Ils nous permettent d'observer que les activités de type outil dominent les activités les plus fréquemment réalisées (environnement numérique d'apprentissage, dictionnaire, correcteur grammatical, recherche d'information sur internet, dactylographie des devoirs, logiciel de traduction et courriel – qui est à la fois une activité de type outil et une activité de communication) et qu'elles sont suivies d'activités authentiques liées au divertissement ou à l'actualité (écouter de la musique, lire le journal sur internet, écouter la radio, regarder des films et des vidéos ou des diffusions en direct).

Si l'on se penche sur les contextes universitaire et extra-universitaire, il importe d'abord de préciser que dans notre étude, comme chez Peters *et al.* (2009) et Steel et Levy (2013), le contexte universitaire présente des activités assez variées, dont des activités de type outils, des activités interactives ou de communication (essentiellement, le courriel) et des activités moins didactiques (écouter de la musique en français, lire les journaux sur internet). Cela dit, si l'on s'intéresse uniquement aux activités pour lesquelles nous avons constaté une différence significative entre les contextes (voir Figure 4.5), on remarque que c'est une activité plus didactique (l'exercice d'écoute à l'aide d'une technologie) qui est favorisée dans le milieu universitaire. On remarque également que, à part la recherche d'information sur

internet, la consultation d'un wiki en français et la consultation d'un forum en français – qui peuvent être considérées comme des activités de type outil – ce sont des activités de divertissement et liées à l'actualité qui surgissent de façon significative dans le contexte extra-universitaire : écouter de la musique en français, écouter la radio en français, lire les journaux en français, regarder des séries ou des films et regarder des vidéos ou de diffusions en direct en français. Bien qu'elles soient peu fréquemment utilisées globalement pour soutenir l'apprentissage du FLS, les activités réalisées en groupe ou issues du web 2.0 et les activités interactives suivantes se distinguent aussi en contexte extra-universitaire : lire et publier en français sur les profils d'autres personnes dans les réseaux sociaux, clavarder en ligne en français, publier du contenu en français sur son propre profil dans les réseaux sociaux et mener des visioconférences en français. Ainsi, même si une variété d'activités existe dans les deux contextes, on observe une tendance vers des activités moins didactiques et plus interactives dans le contexte où les personnes apprenantes ont le plus de contrôle, c'est-à-dire le contexte extra-universitaire.

CONCLUSION

Notre étude a permis de faire émerger de grandes tendances quant aux activités technologiques réalisées pour soutenir l'apprentissage du FLS en contextes universitaire et extra-universitaire, et quant à leurs caractéristiques formelles et informelles. Comme d'autres études avant elle, notre étude démontre que plusieurs activités technologiques sont menées peu fréquemment et que peu d'activités sont menées fréquemment pour soutenir l'apprentissage du FLS. Cela dit, compte tenu du nombre d'activités technologiques rapportées par les personnes participantes, nous croyons qu'il demeure justifié d'affirmer que les technologies ont une place importante dans le parcours d'apprentissage des adultes apprenant le FLS à l'université.

Nos résultats ont aussi permis de confirmer que la majorité des activités (92 %) sont réalisées plus fréquemment en contexte extra-universitaire qu'en contexte universitaire et que 13 d'entre elles le sont de façon significative. Le contexte extra-universitaire serait donc plus riche en ce qui concerne la réalisation d'activités technologiques pour soutenir l'apprentissage du FLS, probablement parce qu'il offre un accès plus vaste à des ressources numériques, sociales et temporelles et à différentes façons d'apprendre (Furlong et Davies, 2012).

En examinant le contrôle de la réalisation des activités, notre étude a également permis de constater que globalement, la plupart des activités (82 %) sont majoritairement contrôlées par les personnes apprenantes et se rapprochent donc d'un idéal type informel d'apprentissage. De plus, bien que nous ayons pu observer une cohérence entre le contexte et le caractère formel-informel des activités, les personnes apprenantes conservent plus souvent un contrôle sur la réalisation d'activités technologiques en

contexte universitaire que le personnel enseignant ne le fait en contexte extra-universitaire. Autrement dit, l'informel se glisse plus souvent en contexte universitaire que le formel en contexte extra-universitaire.

Enfin, globalement, nous avons pu constater que les activités de type outil dominant les activités les plus fréquemment réalisées et qu'elles sont suivies d'activités associées au divertissement et à l'actualité. À l'exception du courriel, les outils de communication et du web 2.0, y compris les réseaux sociaux, n'émergent pas de façon importante sur le plan de la fréquence de réalisation. Les activités didactiques (exercices de prononciation, de grammaire, d'écoute, etc.) ne sont pas absentes des résultats, mais elles ne figurent en général pas non plus parmi les plus fréquemment réalisées dans un contexte ou dans l'autre. De leur côté, les activités de création ou de production comme la rédaction d'un blogue, la création de vidéos et la contribution dans des forums ou wiki sont parmi les activités les moins fréquemment réalisées.

En somme, notre étude porte à croire que le paysage de l'apprentissage du FLS par des adultes à l'aide de technologies se caractérise par une prégnance du contexte extra-universitaire, du contrôle des personnes apprenantes et des activités de type outil, de divertissement ou liées à l'actualité. Le contexte universitaire n'est pas pour autant « déconnecté » : bien que les activités technologiques y soient moins présentes, plusieurs y sont malgré tout réalisées sur l'initiative du personnel enseignant et, bien que moins fréquemment, sur l'initiative de la personne apprenante.

Quelles sont les implications de ces résultats pour les sciences de l'éducation et pour la didactique des langues? Il importe d'abord de préciser qu'une moins grande fréquence d'utilisation des activités technologiques en classe n'est pas toujours perçue négativement par les personnes apprenantes. Certaines d'entre elles préfèrent utiliser le temps en classe pour converser ou recevoir des explications plutôt que pour réaliser des activités technologiques (Trinder, 2017). Cela dit, connaître les activités

technologiques favorisées par les personnes apprenantes en contexte extra-universitaire peut permettre leur prise en compte afin de repenser les modalités d'enseignement et d'apprentissage des langues. Au-delà de l'intégration d'activités technologiques authentiques dans la salle de classe, le personnel enseignant pourrait miser davantage sur des situations hors classe, car les apprenantes et les apprenants du FLS semblent avoir toute une gamme d'activités à leur disposition dans ce contexte – dont la radio, la musique, la télévision, les vidéos, le cinéma, la visioconférence et les réseaux sociaux – pour favoriser leur engagement, leur autonomie, leur motivation et le contrôle sur leurs apprentissages. D'autre part, connaître les usages formels et informels des personnes apprenantes en contexte extra-universitaire permet au personnel enseignant de les sensibiliser à des activités qui pourraient avoir un potentiel pour soutenir leur apprentissage, mais qui sont peu utilisées, comme c'est le cas du ePortfolio, du corpus, de la création de capsules vidéo ou de la rédaction à l'aide de l'écriture collaborative ou du blogue.

Comme mentionné dans la méthodologie (voir section 3.4), le questionnaire utilisé dans cette étude comporte certaines limites liées à l'effet de fatigue et de halo ainsi qu'au biais de désirabilité sociale. De plus, puisqu'il doit être simple pour éviter l'effet de fatigue, le questionnaire produit des résultats plus superficiels que les entrevues. Nous avons planifié mener des entrevues semi-dirigées afin d'avoir des données plus fines, mais puisque nous avons seulement réussi à recruter deux personnes participantes parmi les 75 personnes ayant répondu au questionnaire, nous avons abandonné cette idée. En outre, n'ayant pas trouvé d'universités participantes dans la ville de résidence de la chercheuse, ce sont les enseignantes et les enseignants des cours de FLS qui ont fait remplir les questionnaires aux personnes participantes. Les réponses invalides auraient probablement pu être réduites si la chercheuse avait pu être sur place pour apporter des précisions et répondre aux questions. D'autre part, comme l'étude s'est limitée à 75 adultes apprenant le FLS dans des universités de provinces canadiennes, les résultats ne sont pas généralisables à d'autres contextes.

En outre, bien que nous ayons tenté d'inclure le plus d'activités technologiques possible, certaines nous ont échappé, comme le message texte. Il aura peut-être été assimilé au clavardage en ligne par certaines personnes participantes, mais il aurait été intéressant de l'en distinguer pour préciser nos résultats liés aux activités de communication.

Enfin, notre étude se limite à un seul critère du formel-informel, soit le contrôle de l'activité. Nous avons choisi ce critère, car il est relativement factuel et il apparaît dans la majorité des modèles sur l'apprentissage formel et informel. Cela dit, nous aurions souhaité, à travers des entrevues, explorer d'autres éléments comme l'étendue de la planification de l'activité, le degré d'apprentissage collaboratif ou individuel, le degré d'apprentissage tacite ou explicite, la nature de l'évaluation et le temps accordé à l'apprentissage. Leur prise en compte dans des recherches futures permettrait de proposer un portrait plus complet du formel et de l'informel dans l'apprentissage d'une L2. Comme les activités technologiques pour soutenir l'apprentissage d'une L2 continueront d'évoluer, il serait important de poursuivre ce type de recherche afin de préciser les dynamiques à l'œuvre en ce qui concerne le formel et l'informel et l'arrimage des pratiques en contextes universitaire et extra-universitaire.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE REMIS AUX PERSONNES APPRENANTES



QUESTIONNAIRE

The use of technologies inside and outside academic settings to support the learning of French as a second language

Researcher: Maryse Bézaire
Program: M.A. in Language Teaching
E-mail address: bezaire.maryse@courrier.uqam.ca

The aim of this project is to provide a snapshot of the use of technologies inside and outside academic settings by university students to support their learning of French as a second language. We would like you to describe your use of technologies as precisely as possible. No judgment is being passed, either positive or negative, on the use of technologies. Participating in this questionnaire will have no impact on your course grade.

The questionnaire consists of three sections. Only questionnaires that are completely filled out will be considered.

SECTION A: INTERNET ACCESS

A.1 – Where do you access the internet? Please check all that apply.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> At my home | <input type="checkbox"/> At my place of work |
| <input type="checkbox"/> At the home of a relative | <input type="checkbox"/> Anywhere, with my cellphone which has internet access |
| <input type="checkbox"/> At the home of a friend or neighbour | <input type="checkbox"/> Elsewhere |
| <input type="checkbox"/> At university, during class (with my portable computer or tablet) | If "elsewhere", please provide details: |
| <input type="checkbox"/> At university, outside of class (ex.: language lab, library) | _____ |
| <input type="checkbox"/> At a public place or a place made available through a community or association (internet café, library) | _____ |
| | _____ |
| | _____ |

SECTION B: ACTIVITIES AND TECHNOLOGIES TO SUPPORT YOUR LEARNING OF FRENCH

B.1 – How frequently and where do you do the following technological activities to support your learning of French? Please check the appropriate box to indicate the frequency with which you do each activity within the university (anywhere on campus) and outside the university. Please select only one frequency per activity and per location. Also, indicate whether you do the activity mainly upon your own initiative or mainly because it is requested by your teacher.

Activity	Location	Frequency					
		Every day or almost every day	1 to 3 times per week	1 to 3 times per month	1 to 3 times per trimester	Never	I'm not sure what it means
1. Consulting the course website or management system	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
2. Create Powerpoint presentations	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
3. Using an ePortfolio¹	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
4. Using a corpus*	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
5. Consulting an electronic dictionary	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
6. Using an Intelligent tutoring system*	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
7. Consulting a grammar checker	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							

¹ * Technological activities marked with an asterisk are defined at the end of this questionnaire.

Activity	Location	Frequency					
		Every day or almost every day	1 to 3 times per week	1 to 3 times per month	1 to 3 times per trimester	Never	I'm not sure what it means
8. Using a translation software	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
9. Doing online or computer vocabulary exercises	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
10. Doing online or computer oral expression exercises	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
11. Doing online or computer listening exercises	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
12. Doing online or computer pronunciation exercises	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
13. Doing online or computer grammar exercises	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
14. Doing online quizzes	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
15. Playing online or computer language games	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							

Activity	Location	Frequency					
		Every day or almost every day	1 to 3 times per week	1 to 3 times per month	1 to 3 times per trimester	Never	I'm not sure what it means
16. Using an automatic speech recognition* and pronunciation software*	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
17. Playing a virtual world or serious game* in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
18. Chatting in French online	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
19. Emailing in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
20. Publishing content in French on your social networking profiles	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
21. Reading and publishing French content on the social networking profiles of other people	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
22. Writing a blog in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
23. Reading and publishing French comments on the blogs of other people	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							

Activity	Location	Frequency					
		Every day or almost every day	1 to 3 times per week	1 to 3 times per month	1 to 3 times per trimester	Never	I'm not sure what it means
24. Consulting an Internet forum or message board in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
25. Participating in an Internet forum or message board in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
26. Consulting a Wiki in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
27. Participating in a Wiki or collaborative writing in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
28. Videoconferencing (Skype, Facetime, etc.) in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
29. Listening to the radio in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
30. Watching French TV programs or movies	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
31. Viewing online videos or broadcasts in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							

Activity	Location	Frequency					
		Every day or almost every day	1 to 3 times per week	1 to 3 times per month	1 to 3 times per trimester	Never	I'm not sure what it means
32. Creating and publishing videos in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
33. Listening to French music	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
34. Listening to French audio files (other than music)	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
35. Typing French homework with a word processor	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
36. Searching the Web for information in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
37. Reading online newspapers in French	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							
38. Using an electronic gloss or annotation	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do this activity: <input type="checkbox"/> Mainly because the teacher requests it <input type="checkbox"/> Mainly upon my own initiative							

B.2. – Do you do other technological activities to support your learning of French which have not yet been mentioned?

B.3. – How frequently and where do you use the following technologies to support your learning of French?

Please check the appropriate box to indicate the frequency with which you use each technology within the university (anywhere on campus) and outside the university. Please select only one frequency per technology and one frequency per location.

Technology	Location	Frequency				
		Every day or almost every day	1 to 3 times per week	1 to 3 times per month	1 to 3 times per trimester	Never
Desktop computer	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portable computer	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet (on a computer)	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cellphone with internet access	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Game console (Wii, Xbox, Playstation, etc.)	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interactive whiteboard	On campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Off campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.4. – Do you use other technologies to support your learning of French?

SECTION C: ABOUT YOU**C.1. - What university do you attend?**

C.2. - What program are you enrolled in?

C.3. - What is your mother tongue? English Other : _____**C.4. - If English is not your mother tongue, what is your level of English?** Beginner Upper beginner Intermediate Upper Intermediate Advanced Near-native**C.5. - Were you born in Canada?** Yes No

If you answered "No", how many years have you lived in Canada?

C.6. - How old are you?

C.7. - Your gender is: Female Male Other

Glossary

The following technologies were defined by: Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105. doi:10.1080/09588221.2012.700315

Automatic speech recognition (ASR) and pronunciation program

A technology that allows a computer to identify the words a person speaks into a microphone. ASR is often a component of speech pronunciation software, and as such, identifies particular parameters of the learner's output, such as prosody or specific sounds, and provides feedback on these aspects of performance.

Corpus

A collection of authentic language in spoken form, written form, or both. Corpora vary in terms of design (fixed size vs. expandable), content (general vs. specialized), and medium (written vs. spoken).

ePortfolio

A digital archive of student work created by a learner that records evidence of the learner's experiences, progress, achievements, and self-reflections

Electronic gloss or annotation

A method of reference, usually in a form of a hyperlink, that allows learners to access glosses (word- or sentence-level, context-specific translations) or annotations (explanatory or background information) while reading an electronic text.

Intelligent tutoring system

A program that simulates a tutor by providing direct, customized instruction and/or feedback to a learner. Such a system is generally comprised of four components: an interface (platform), an expert model (domain of knowledge the student is intended to acquire), a student model (current state of student's knowledge), and a tutor model (which provides appropriate feedback and instruction by using the identified gaps between the student and the expert models)

Virtual world or serious game

A virtual world is a program that allows learners to move a representation of a character, or "avatar", through a 3-D graphical environment. A serious game is a virtual environment or traditional computer game in which activities are guided or restricted by the program and users have a specified goal or set of goals to complete.

ANNEXE B

DIRECTIVES REMISES AUX PERSONNES ENSEIGNANTES

Bonjour _____,

Merci d'avoir accepté de distribuer mon questionnaire à vos étudiants de FLS de niveau intermédiaire ou avancé. Votre aide est grandement appréciée.

Dans l'enveloppe, vous trouverez __ questionnaires, chacun accompagné de deux formulaires de consentement. Le premier formulaire de consentement est agrafé au questionnaire et doit être retourné avec celui-ci. Il sera séparé du questionnaire lors de la réception des documents (par moi).

Dans le formulaire de consentement, je m'engage à demeurer disponible pour répondre à toutes les questions que les participants pourraient avoir quant à leur participation. Je répondrai donc à ces questions à la réception des questionnaires par la poste. Les participants peuvent également communiquer avec moi par courriel en tout temps.

Avant de distribuer les documents aux étudiants, je vous invite à en prendre connaissance et à communiquer avec moi à bezaire.maryse@courrier.uqam.ca si vous avez des questions ou des préoccupations.

Chaque étudiant, s'il accepte de participer à la recherche, doit :

1. Remplir et vous remettre le questionnaire ainsi que le premier formulaire de consentement
2. Remplir et conserver le deuxième formulaire de consentement

Voici une proposition de la marche à suivre en salle de classe :

1. Dire aux étudiants qu'ils sont invités à participer à une recherche et leur transmettre les informations suivantes :
 - The person responsible for the research is Maryse Bézaire, a student completing her Master's degree at the University of Quebec in Montreal.
 - The aim of her research is to provide a snapshot of the use of technologies inside and outside academic settings to support the learning of French as a second language.
 - In order to accomplish this, she needs participants. She is more precisely looking for intermediate or advanced learners of French as a second language, in a university setting
 - There are two ways you can help her with her research. The first one is to fill out a 12-minute questionnaire in this classroom today. It is a simple questionnaire about your use of technologies. There are no sensitive questions.
 - Those who wish can also help her by participating in a one-hour interview at a later date.
 - Today, if you wish to participate, you must fill out the questionnaire and two copies of a consent form.
 - Once the questionnaire is filled out, you must return it to me (the instructor) with the consent form that is marked "COPY TO BE RETURNED TO THE RESEARCHER". You must keep the other copy of the consent form, which you can use to contact the researcher if you have any questions.
 - If you wish to participate in an interview at a later date, you must indicate it in the consent form.
 - In addition to contributing to the advancement of knowledge, participating to this research is a good opportunity to reflect on your learning of French and get new ideas of technological activities to support it.
 - Participation is on a voluntary basis and information collected is confidential.

- The researcher would like you to describe your use of technologies as precisely as possible. No judgment is being passed, either positive or negative, on the use of technologies.
2. Remettre les trois documents à chaque étudiant pour qu'ils les remplissent en salle de classe. Avant de procéder, il est possible de faire un survol à voix haute des principales questions afin de s'assurer de la compréhension générale du questionnaire par tous les étudiants.
 3. À la question B1, s'assurer que les étudiants ont bien compris la nécessité d'indiquer la fréquence d'utilisation de chaque activité technologique à la fois « On campus » et « Off campus ».
 4. Dans le questionnaire, il est question d'activités technologiques et de technologies. Il serait donc bien de préciser la différence entre :
 - A technological activity : an activity, such as chatting or e-mailing, done with the help of a technology
 - The technology itself : a computer, cellphone, game console, etc.
 5. Si les participants ne sont pas certains de bien comprendre ce que signifie une activité technologique, ils peuvent choisir l'option « I'm not sure what it means » ou consulter le glossaire à la fin du questionnaire.
 6. Le questionnaire prend environ 12 minutes à remplir. Récupérer les questionnaires et le premier formulaire de consentement et me les retourner par la poste dans l'enveloppe timbrée.

Je demeure à votre disposition si vous avez des questions ou des préoccupations.

Je vous remercie de votre collaboration et vous prie d'agréer, _____, mes plus cordiales salutations.

Maryse Bézaire

bezaire.maryse@courrier.uqam.ca

RÉFÉRENCES

- Alluin, F., Billet-Blouin, M. et Gentil, R. (2010). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux* (Publication no 197). Repéré sur le site du Ministère de l'Éducation nationale : http://media.education.gouv.fr/file/197/18/9/Dossier197_158189.pdf
- Amburgey, B. H. (2012). *Informal Learning Choices of Japanese ESL Students in the United States* (Mémoire de maîtrise, Portland State University). Repéré à https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/755/
- Ayres, R. (2002). Learner Attitudes Towards the Use of CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 15(3), 241–249. <https://doi.org/10.1076/call.15.3.241.8189>
- Bennett, S. et Maton, K. (2010). Beyond the 'Digital Natives' Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students' Technology Experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26. 321–331.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (158), 117–160.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Chang, M.-M. (2017). A Meta-analysis of Technology Application on Language Instruction. Dans *2017 IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 357–358. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2017.31>
- Christie, K. (2001). Web-Based Multimedia in Business Italian: A Longitudinal Evaluation of Learner Experiences and Attitudes. *Italica*, 78(4), 499–525. <https://doi.org/10.2307/3656078>
- Chusanachoti, R. (2009). *EFL learning through language activities outside the classroom: A case study of English education students in Thailand* (Thèse de

- doctorat : Michigan State University). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (304931139).
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Colley, H., Hodkinson, P. et Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*. Leeds : University of Leeds Lifelong Learning Institute. Repéré à http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Approches théoriques des usages des technologies en éducation : regard critique. *Formation et profession*, 20(3), 60–72.
- Collin, S., Karsenti, T., Ndimubandi, A. et Saffari, H. (2015). International Students' Technology Use: Evolution Before and After Migration and Comparison to Local Students. *Journal of interactive media in education*. Manuscrit soumis pour publication.
- Coombs, P. H. et Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163, 51-61.
- Fluckiger, C. et Bruillard, E. (2008). *TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires*. Repéré à https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00343128/file/2008-10_-_Fluckiger-27-CICI2.pdf.
- Furlong, J. et Davies, C. (2012). Young people, new technologies and learning at home: taking context seriously. *Oxford Review of Education*, 38(1), 45–62.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L. et Freynik, S. (2012). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens — déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Revue STICEF*, 19, 1–18.

- Lan, K., Sung, Y.-T. et Chang, K. (2007). A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language, Learning and Technology* 11(3), 130–151.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L. et Lee, S. (2002). A Look at the Research on Computer-Based Technology Use in Second Language Learning: Review of Literature from 1990–2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 32(3), 1–54.
- Livingstone, D. (2001). Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. *NALL Working Paper, 21*. Toronto: Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT. Repéré à <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/>
- Mocker, D. W. et Spear, G. E. (1982). *Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*. Paris: OECD Publishing.
- Penloup, M.-C. et Liénard, F. (2011). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Forumlecture.ch, 2*. Repéré à https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_2_penloup_lienard.pdf
- Perret, C. et Massart-Laluc, V. (2012, octobre). *L'écriture des jeunes en lycée professionnel : point aveugle de la didactique du français*. Article présenté au 8^e Colloque International EUTIC 2012, Université de Lorraine, Nancy, France.
- Salaberry, M. (2001). The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective. *The Modern Language Journal*, 85(1), 39–56. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/330375>
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. *NALL Working Paper, 19*. Toronto: Centre for

- the Study of Education and Work, OISE/UT. Repéré à
<https://nall.oise.utoronto.ca/res/19formsofinformal.htm>
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society*, 6(3), 341–362.
<https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65–73.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>
- Steel, C. et Levy, M. (2013). Language students and their technologies: Charting the evolution 2006–2011. *ReCALL*, 25(3), 306–320.
<https://doi.org/10.1017/S0958344013000128>.
- Steeves, V. (2014). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne*. Ottawa : HabiloMédias. Repéré à
http://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/publication-report/full/JCMBIII_La_vie_en_ligne_Rapport_2.pdf
- Stepp-Greany, J. (2002). Student perception on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning & Technology*, 6(1), 165–180.
- Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. *ReCALL*, 19(02), 105.
<https://doi.org/10.1017/S0958344007000225>
- Trinder, R. (2017). Informal and deliberate learning with new technologies. *ELT Journal*, 71(4), 401–412. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccw117>
- Weinberg, A., Peters, M. et Sarma, N. (2005). Préférences des apprenants face à l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage des langues. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), 211–231.
- Wiebe, G. et Kabata, K. (2010). Students' and instructors' attitudes toward the use of CALL in foreign language teaching and learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 221–234. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.486577>
- Zhao, Y. (2003). Recent Developments in Technology and Language Learning: A Literature Review and Meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7–27.

Zhou, Y. (2017). *Attitudes and motivation toward learning a second language in an Internet-based informal context: Perceptions of university ESL students*. (Mémoire de maîtrise, University of Windsor). Repéré à <https://www.learntechlib.org/p/125779/>