
Trois ans plus tard : comment les étudiants évaluent-ils le Régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa ?

Alysse Weinberg, Sandra Burger, Dalila Boukacem
weinberg@uottawa.ca
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Résumé

L'article présente une étude menée en 2009 pour évaluer le niveau de satisfaction d'étudiants inscrits dans un programme d'immersion offert dans une université bilingue au Canada par rapport à leurs cours de langue. Ce programme inspiré du modèle des cours associés propose des cours d'encadrement linguistique à deux niveaux : le 1er niveau est axé sur les habiletés réceptives alors que le 2e vise les habiletés productives. Les résultats obtenus suite à un questionnaire de 60 questions de type Likert révèlent les perceptions des étudiants des deux niveaux par rapport à l'efficacité des activités linguistiques pour l'amélioration de leurs compétences linguistiques et leur apprentissage de la discipline. Ces données sont ensuite comparées à celles de 2006 pour faire ressortir l'évolution des perceptions. Malgré une meilleure perception générale des activités, des différences significatives restent présentes entre les deux niveaux et par rapport à certaines activités. L'article conclut sur des suggestions afin d'améliorer la production écrite des étudiants.

Mots-clés : évaluation de programme, immersion, université, perception, activités pédagogiques

Abstract

The article describes a study conducted in 2009 to evaluate student satisfaction with immersion and language courses at a bilingual university in Canada. The immersion format courses follow the adjunct format with accompanying language support courses offered at two levels. The lower level focuses on reading and listening skills while the higher level targets speaking and writing. Researchers report on 2009 data from a 60-item Likert-scale questionnaire, comparing how students at both levels and in different disciplines perceive their language courses in general and their view of the effectiveness of classroom activities for facilitating discipline study and for improving their second language competence. These recent data are then compared with those from an earlier study based on

the same questionnaire. Despite general satisfaction with their language courses, significant differences between levels on their rating of some classroom activities are revealed. Issues arising from the data will be discussed along with suggestions for improving written production.

Key words: program evaluation, immersion, university, students' perceptions, classroom activities

Introduction

L'Université d'Ottawa, la plus grande institution bilingue en Amérique du Nord, offre ses programmes en français et en anglais et permet ainsi aux 11 000 étudiants francophones et 25 000 étudiants anglophones de suivre leurs cours dans leur langue maternelle ou dans leur langue seconde. En septembre 2006, afin d'exploiter le riche bassin que ces cours représentent, l'Université a établi son *Régime d'immersion en français* (RIF). Ce programme permet aux étudiants anglophones provenant du secondaire de poursuivre leurs études en français.

Par la suite, plusieurs études (Ryan, Courcelles, Hope, Buchanan et Toews-Janzen, 2007; Ryan, Gobeil, Hope et Toews-Janzen, 2008) ont été entreprises, d'une part pour vérifier si le RIF répondait bien au mandat donné par l'Université ainsi qu'aux attentes des étudiants et, d'autre part, pour mesurer les perceptions des étudiants (Weinberg, Burger et Hope, 2008). En réitérant cette dernière recherche trois ans plus tard, nous avons voulu suivre l'évolution de la perception du RIF par les étudiants.

Dans cet article, nous présenterons d'abord le contexte de l'immersion au niveau universitaire au Canada et les recherches menées dans ce domaine. Puis nous rendrons compte des résultats obtenus suite au sondage de l'automne 2009 et établirons des comparaisons avec les résultats de 2006. Nous poursuivrons par l'interprétation de ces résultats et nous terminerons en mentionnant de nouvelles pistes afin d'améliorer ce programme.

Contexte de l'immersion au Canada

Au Canada, l'immersion française au primaire et au secondaire a vu le jour en banlieue de Montréal dans les années 1960 et a connu un vif succès (Lambert et Tucker, 1972). Par la suite, les recherches sur l'acquisition de la langue dans ce contexte se sont multipliées et ont abordé différents angles : le moment auquel l'immersion commence (immersion précoce ou tardive) ou l'efficacité de cette approche (Swain, 1975; Lapkin, Swain et Argue, 1983; Genesee, 1987, 1992; Harley, Cummins, Swain et Allen, 1990; Johnson et Swain, 1997; Lyster, 2007; Rebuffot, 1993; Wesche et Skehan, 2002). Toutefois, l'immersion en français au niveau universitaire ne s'est jamais révélée populaire au Canada.

L'Université d'Ottawa a introduit un tel programme dans les années 1980. Sous l'impulsion de Stephen Krashen (1982, 1984) et de sa théorie de l'apport langagier compréhensible ($i + 1$) ainsi que d'autres professeurs de l'Institut des langues secondes de l'Université, une première tentative d'immersion a été introduite dans cinq disciplines universitaires en français (linguistique, sciences politiques, histoire, sociologie, psychologie) sous le modèle des cours encadrés puis, à partir de 1985, des cours associés. Ces cours d'immersion donnaient l'occasion aux étudiants de suivre un enseignement légèrement au-dessus de leur compétence linguistique et leur permettaient ainsi d'apprendre leur discipline en langue seconde et d'améliorer par là-même leur compétence linguistique dans un contexte authentique et significatif. Malgré le succès des deux modèles (Edwards, Wesche, Krashen, Clément et Kruidenier, 1984; Hauptman, Wesche et Ready, 1988; Burger, 1989), le nombre restreint d'étudiants et un contexte économique difficile ont obligé l'Université à mettre fin à ce programme en 1995.

Sous la pression d'intellectuels tels John Ralston Saul¹ et Graham Fraser, Commissaire aux langues officielles, les années 2000 ont vu la promotion et la propagation du bilinguisme officiel au Canada au niveau universitaire afin de permettre aux finissants des programmes d'immersion au secondaire de poursuivre leurs études universitaires dans leur langue seconde. Les politiques linguistiques fédérales et provinciales ont de plus favorisé la renaissance ou la création de programmes d'immersion dans les universités. Le rapport de Fraser (Commissariat aux langues officielles, 2009) reconnaît l'existence de quelques-uns de ces programmes et recommande la poursuite de ces efforts à tous les paliers de prise de décision : fédéral, provincial et universitaire.

En 2011, plusieurs universités offrent différents modèles de tels programmes à plus ou moins grande échelle. Les étudiants anglophones et francophiles peuvent alors choisir parmi 13 établissements universitaires francophones ou bilingues pour s'inscrire. Ces institutions sont réparties dans différentes provinces du Canada : en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, en Ontario, au Manitoba, en Saskatchewan et en Alberta. Elles proposent des programmes et des cours en français auxquels les étudiants anglophones possédant déjà une certaine compétence linguistique peuvent s'inscrire en bénéficiant, dans certains cas, de cours de transition ou de mise à niveau.

Trois universités canadiennes se démarquent par les modèles spécifiques en immersion qu'elles proposent. Le programme de Simon Fraser introduit en 2004 permet aux étudiants de la communauté francophone et francophile de Colombie-britannique de poursuivre un programme de baccalauréat en

¹ http://archive.gg.ca/gg/fgg/bios/03/jrs_e.asp.

administration publique et services communautaires en français². Ce programme propose à 15 à 20 étudiants de poursuivre leurs études dans ce domaine en français.

Le collège Glendon, campus bilingue de l'université York à Toronto, offre une formation universitaire en français aux 2500 étudiants franco-ontariens et francophiles. En somme, bien que l'attention portée à la diversité linguistique varie en fonction du contexte économique, on constate malgré tout qu'elle constitue une composante forte de l'identité canadienne et fait régulièrement l'objet de réactivation de la part des politiques mises en place par les gouvernements.

À l'instar de ces universités, l'Université d'Ottawa offre un programme d'immersion à grande échelle. Forte de son expérience dans les années 1980 et, suite à une réflexion institutionnelle (*Vision 2010*) et grâce à une subvention de Patrimoine canadien, l'Université a introduit en 2006 le RIF, une nouvelle voie pour l'immersion au niveau universitaire au Canada : 50 programmes, 40 cours désignés en immersion accompagnés de 60 *cours d'encadrement linguistique* (CEL). Ce programme attire de nombreux étudiants venus de toutes les provinces du Canada et la cohorte d'étudiants acceptés est passée de 250 en 2006 à 350 en 2009.

Les études sur l'immersion au niveau universitaire sont rares au Canada. Ceci pourrait s'expliquer par l'absence de programmes formels d'immersion à ce niveau ou par leur introduction récente. Tardif et Gauvin (1995) et Sanaoui (2002) ont recensé les mémoires de maîtrise, les thèses de doctorat et les recherches menées dans les universités canadiennes mais ces études portent toutes sur l'immersion au secondaire et au primaire. Quelques études se sont néanmoins attardées sur les cours encadrés offerts à l'université d'Ottawa dans les années 80 à 90 (Edwards et al., 1984; Burger, 1989; Ready et Wesche, 1992; Brinton, Snow et Wesche, 2003).

Cependant, avec l'abandon de cette approche en 1995, ces recherches ont cessé. Le Régime d'immersion introduit à l'université d'Ottawa en septembre 2006 a remis ce sujet à l'honneur et propose un nouveau cadre de recherche pour l'immersion au niveau universitaire. L'Université a entrepris deux évaluations formelles de programme (Ryan, et al., 2007; Ryan, et al., 2008) pour vérifier que le programme répondait bien à son mandat. Deux autres études (Weinberg et al., 2008; Weinberg et Burger, 2010) visaient à évaluer l'efficacité des nouveaux cours et les perceptions des étudiants. Dans la première étude, quantitative, Weinberg et al. (2008) ont conclu que les perceptions des étudiants étaient généralement positives et qu'il n'y avait pas de différences entre les perceptions des étudiants inscrits dans le premier niveau des CEL et celles

² www.sfu.ca/baif-offa/fr/Historique/.

des étudiants inscrits au 2e niveau. Les étudiants ont indiqué par ailleurs que l'enseignement du vocabulaire était l'activité pédagogique la plus importante dans les CEL. Le niveau de satisfaction était relié aux effectifs de la classe. Plus les groupes étaient grands, moins les étudiants étaient satisfaits. Une raison invoquée par les étudiants pour expliquer cette insatisfaction était le manque d'expertise chez les professeurs de langue dans le CEL en ce qui concerne les cours axés sur les habiletés réceptives au début du programme. Finalement, il est ressorti que les activités technologiques avaient une place fort restreinte dans les CEL et que les activités les plus utiles pour l'apprentissage du contenu étaient reliées à l'expression orale.

La deuxième étude, qualitative, a donné la parole à 22 étudiants inscrits dans des cours de psychologie et des cours de sciences politiques (Weinberg et Burger, 2010). Après avoir identifié et défini les activités menées dans leurs cours, les étudiants ont indiqué leur préférence et leur perception de l'utilité pour leur apprentissage. De manière générale, les étudiants du 1^{er} niveau étaient les plus satisfaits. Tous les étudiants ont souligné l'importance des activités de vocabulaire et des activités d'expression orale. Les études précédentes mesuraient l'impact des différentes années de formation proposées par l'université d'Ottawa. Avec l'implantation du RIF, il nous a paru important de poursuivre ce travail d'évaluation et d'introspection afin d'affiner le contenu mais aussi la forme des cours offerts au sein du Régime. La présente étude a pour but de suivre l'évolution des tendances observées depuis 2006 dans le programme d'immersion de l'Université d'Ottawa et se focalise sur les trois questions suivantes :

1. Existe-t-il des différences dans la perception des étudiants des CEL selon leur niveau et leur discipline ?
2. Quelles perceptions ont les étudiants de l'efficacité des activités linguistiques dans l'amélioration de leurs connaissances disciplinaires et de leurs compétences linguistiques ?
3. Quels sont les éventuels changements de perception des étudiants entre 2006 et 2009 ?

Méthodologie

Contexte

En tant qu'institution bilingue, l'Université d'Ottawa propose déjà de nombreux cours en anglais et en français dans plusieurs facultés et départements. Grâce à ces programmes bilingues, l'Université peut envisager une immersion en français (RIF) à grande échelle. Dans le cadre de ce Régime, l'Université a identifié une série de cours disciplinaires en français offerts également aux

étudiants anglophones. Ces cours sont accompagnés de CEL de 90 minutes par semaine. Le 1^{er} niveau des CEL (intitulé FLS 2581) est axé sur les compétences réceptives (compréhension de l'écrit et de l'oral). Ses objectifs généraux visent « à faciliter la compréhension orale et écrite des étudiants, à encourager l'apprentissage de la langue seconde chez les étudiants en mettant l'accent sur le vocabulaire et, finalement, à développer les techniques qui favorisent la participation optimale des étudiants dans les cours disciplinaires enseignés dans leur langue seconde » (Weinberg et Burger, 2007, p. 13). Le 2^e niveau (FLS 3581) est centré sur les compétences productives (production écrite et orale) et vise « à procurer aux étudiants la confiance nécessaire pour exprimer à l'oral comme à l'écrit des idées en français » (Weinberg et Burger, 2007, p. 13).

Pour répondre aux exigences du programme, ces étudiants suivent des cours de discipline en français, dont certains sont accompagnés de CEL, et des cours de français langue seconde. Le 3^e niveau, qui comprend pour sa part deux cours avancés (FLS 4781 et FLS 4581) en expression écrite et orale, a été introduit plus tardivement, en 2009, et sort du cadre de la présente étude.

Participants

À l'automne 2009, le nombre d'étudiants inscrits dans les CEL s'élevait à 259 dans les 22 cours de FLS 2581, et 52 dans les sept cours de FLS 3581, pour un total de 311 étudiants. Tous les étudiants n'ont pas répondu au questionnaire et nous avons pu analyser les réponses de 279 d'entre eux, à savoir, 231 en FLS 2581 et 48 en FLS 3581, soit presque le double par rapport aux données de l'étude de 2006 (Weinberg et al., 2008). Dans les deux études, les étudiants étaient plus nombreux au 1^{er} niveau qu'au 2^e niveau. En 2009, la majorité des étudiants provenait du RIF (82%). Les autres étudiants qui suivaient ces cours le faisaient par intérêt pour le français ou pour répondre aux exigences de leurs facultés respectives.

Dans notre étude nous avons observé les répartitions suivantes : 41,5% des étudiants provenaient de la faculté des sciences sociales, 37,8% de la faculté des arts, 9,6% de la faculté des sciences de la santé, 7,4% de la faculté d'administration et 3,7% de la faculté de droit. Nous avons aussi remarqué que 84,6 % de notre population est constitué de femmes et que 83,0% des étudiants avaient entre 18 et 22 ans. De plus 50,9% d'entre eux avaient 18 ans lors de l'étude. La quasi-totalité des étudiants (98,2%) suivait leurs études à temps complet. Pour 83,7% des étudiants, il s'agissait de leur premier CEL. Les étudiants en FLS 2581 étaient majoritairement en première année (76,2%) alors que les étudiants de 1^{ere} année ne représentaient que 20,8% de l'effectif du FLS 3581.

Quant à leur langue maternelle, la majorité des étudiants (249) ont indiqué qu'ils parlaient anglais. Finalement, une pléthore d'autres langues a été mentionnée. Nous les rapportons ci-après en ordre décroissant de fréquence :

le français, l'espagnol, le russe, le vietnamien, le turc, le farsi, le chinois, le roumain, le grec, le polonais, le portugais, l'arabe et l'hindi.

Le questionnaire

À la fin de la session d'automne 2009, un questionnaire a été distribué dans tous les CEL. Ce questionnaire basé sur celui développé et validé par Ready et Wesche (1992) visait à évaluer la perception des étudiants lors de la première expérimentation des cours d'immersion. Il est identique à celui utilisé en 2006 par Weinberg et al. (2008), ce qui nous permettra de comparer ici les perceptions des étudiants en 2006, au début du programme, et trois ans plus tard, en 2009, alors que le programme était bien établi, et de mettre, ainsi à jour les similitudes et les différences dans leurs perceptions.

Le questionnaire divisé en deux sections comptait au total 60 questions : la première section permettait d'obtenir des renseignements d'ordre démographique ; la deuxième section portait sur les perceptions des étudiants avec une échelle de Likert à trois et quatre composantes et des réponses ouvertes. Certaines questions évaluaient l'enseignement en général et le degré de satisfaction des étudiants alors que d'autres ciblaient des activités précises pratiquées dans les CEL permettant ainsi aux étudiants d'évaluer leur portée pour l'acquisition des connaissances dans la discipline ou l'apprentissage de la langue seconde.

Résultats

Dans cette section, nous analysons les réponses des étudiants au questionnaire afin de répondre à nos trois questions de recherche. Les résultats que nous présentons ici distinguent dans un premier temps les réponses faites par les étudiants des deux niveaux.

Évaluation selon le niveau et la discipline

Notre première question de recherche portait sur la perception des CEL selon le niveau où les étudiants se trouvaient ou selon les cours auxquels les étudiants étaient inscrits. Les étudiants ont évalué les CEL sur une échelle de 1 à 4 où 1 correspondait à mauvais et 4 à excellent, ce qui a permis de mettre à jour des différences de perception. Le tableau 1 présente les réponses à cette question pour les deux niveaux de cours et leur distribution.

Près des trois quarts des étudiants ont indiqué que ces cours étaient bons ou excellents. Nous devons cependant souligner que les étudiants du 2^e niveau ont une meilleure impression des cours que les étudiants du 1^e niveau (83% versus 72,5%) ; de plus, la proportion des étudiants qui ont indiqué que le cours était excellent est plus élevée au 2^e niveau. En ce qui concerne les étudiants

TABLEAU 1

Pourcentage des perceptions du cours d'encadrement linguistique selon les deux niveaux

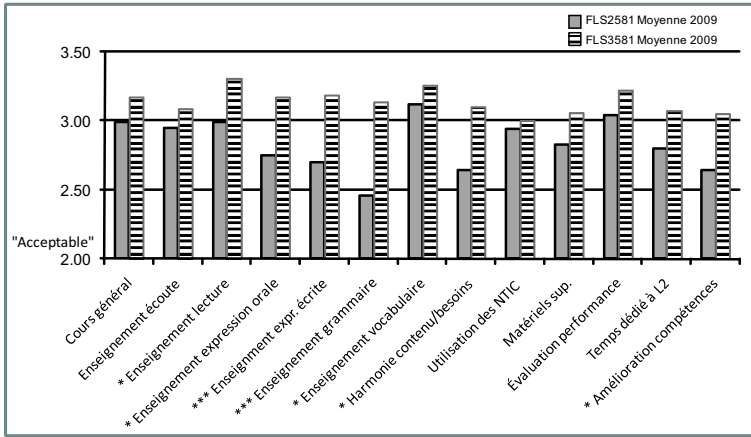
Section	N	Excellent (4)	Bon (3)	Acceptable (2)	Mauvais (1)
FLS2581	229	29,3%	43,2%	23,6%	3,9%
FLS3581	47	36,2%	46,8%	14,9%	2,1%

mécontents, très peu d'étudiants ont manifesté leur insatisfaction. On remarque toujours la différence entre les étudiants du 1^{er} et du 2^e niveau. Neuf étudiants sur 229 (3,9%) ont jugé que le cours FLS 2581 était mauvais alors qu'un seul l'a fait pour le FLS 3581.

Ces résultats méritent cependant d'être observés de plus près pour les nuancer. Au premier niveau, nous constatons que le niveau de satisfaction diminue avec l'augmentation du nombre d'étudiants dans les sections. En effet, les cinq groupes qui comptent plus de 16 étudiants ont, en moyenne, le taux de satisfaction (excellent/bon) le plus bas (68%). Les six groupes qui comptent entre 11 et 15 étudiants ont, en moyenne, un taux de satisfaction (excellent/bon) plus élevé (75%). Finalement, les dix classes avec 2 à 10 étudiants ont indiqué à 80% qu'ils étaient satisfaits de leurs cours. La figure 1 présente l'évaluation des composantes spécifiques des CEL pour les deux niveaux sous un format graphique pour nous permettre de visualiser ces perceptions. Le tableau A à l'annexe présente les données brutes.

Pour les étudiants des deux niveaux, les perceptions sont positives, en général : au 1^{er} niveau, toutes les perceptions des étudiants (à l'exception de l'enseignement de la grammaire) se situent entre 2,5 et 3 et, au 2^e niveau, toutes les réponses sont supérieures à 3. L'enseignement du vocabulaire obtient une excellente évaluation pour les deux niveaux. Les étudiants ont évalué sept activités de façon similaire (cours en général, l'enseignement de l'écoute, l'enseignement du vocabulaire, l'utilisation des nouvelles technologies, matériels supplémentaires, l'évaluation de leur performance et le temps passé en L2).

Soulignons quelques différences dans ces perceptions. Au 1^{er} niveau, l'enseignement du vocabulaire obtient le score le plus élevé (3,12) et l'enseignement de la grammaire le score le plus bas (2,46). Au 2^e niveau, c'est l'enseignement de la lecture qui obtient le score le plus élevé (3,31). De plus, nous remarquons des différences significatives entre les perceptions des étudiants du 1^{er} et du 2^e niveau pour six composantes : enseignement de la grammaire ($p = 0,000$), enseignement de la lecture ($p = 0,002$), expression orale ($p = 0,009$), expression écrite ($p = 0,001$), harmonisation du contenu de ce cours et des besoins en langue seconde des étudiants ($p = 0,004$), amélioration



Échelle de Likert 1 à 4; 1 = mauvais 2 = acceptable 3 = bon 4 = excellent
 * $p < 0,05$ *** $p \leq 0,001$

FIGURE 1

Comparaison des moyennes aux différentes composantes linguistiques des CEL pour le premier niveau FLS 2581 et le deuxième niveau FLS 3581 en 2009

des compétences des étudiants grâce à ce cours ($p = 0,012$).

Pour mieux cerner les perceptions des étudiants et leur évaluation des CEL, intéressons-nous aux deux questions suivantes :

1. Auriez-vous réussi dans votre cours disciplinaire sans l'appui du CEL ?
2. Recommanderiez-vous à d'autres étudiants de suivre un CEL ?

Les réponses à ces deux questions se trouvent dans le tableau 2.

8,3% des étudiants du 1^{er} niveau reconnaissent qu'ils n'auraient pas réussi sans le cours de CEL et un tiers des étudiants (33,2%) n'en est pas certain. Les étudiants du 2^e niveau ont un avis plus tranché et 15,9% admettent qu'ils n'auraient pas réussi sans cette aide. Même si le CEL n'était pas indispensable à la réussite de leur cours d'immersion, les étudiants des deux niveaux s'entendent pour recommander ce type de cours à d'autres étudiants. Les deux tiers des étudiants recommanderaient les CEL à d'autres étudiants alors qu'un tiers d'entre eux hésite.

Dans tous les cas, les étudiants du 2^e niveau continuent à être plus favorables que leurs camarades du 1^{er} niveau. Rappelons que nous avons seulement sept groupes au 2^e niveau, dont le format des cours est plus traditionnel, alors qu'il y a 22 cours différents au 1^{er} niveau et les approches sont moins connues des étudiants.

TABLEAU 2

Répartition des avis des étudiants sur l'impact du CEL sur le cours disciplinaire et recommandations du CEL

	N	Auriez-vous réussi dans votre cours disciplinaire sans l'appui du cours d'encadrement			Recommanderiez-vous à d'autres étudiants de suivre un cours d'encadrement ?		
		Oui	Peut-être	Non	Oui	Peut-être	Non
FLS2581 (22 groupes)	217	58,5%	33,2%	8,3%	65,4%	25,3%	9,2%
FLS3581 (7 groupes)	44	63,6%	20,5%	15,9%	75,0%	20,5%	4,5%

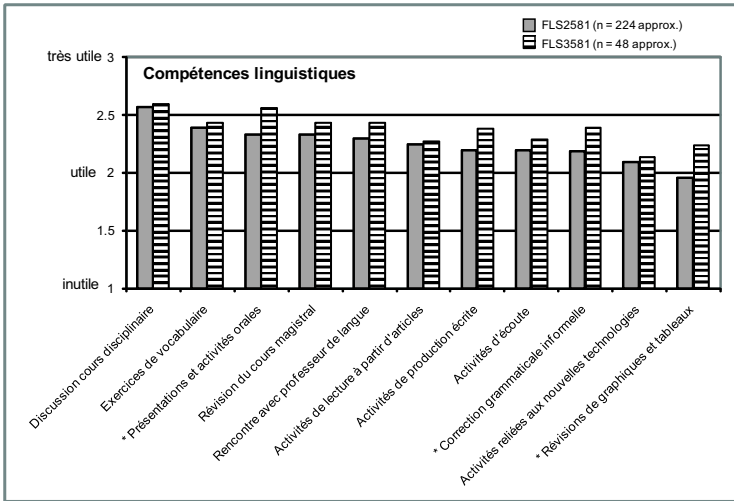
Cependant, soulignons des différences notables entre certaines disciplines du 1^{er} niveau. En effet, les étudiants de deux classes identiques au niveau des effectifs, mais reliées à des disciplines différentes, ont donné des réponses différentes. Les 12 étudiants inscrits dans le cours relié aux déterminants de la santé ont tous indiqué qu'ils auraient réussi le cours disciplinaire sans le CEL. À l'opposé, dans la classe reliée au cours de biologie, cinq étudiants ont indiqué qu'ils auraient réussi sans le CEL, trois ont laissé savoir que le CEL était crucial dans leur réussite et quatre ne se sont pas prononcés. Onze étudiants sur 12 ont indiqué qu'ils recommanderaient ce cours à d'autres étudiants.

En résumé, la perception des étudiants est globalement positive tout comme la perception spécifique de certaines composantes. Les comparaisons entre les perceptions des étudiants inscrits au 1^{er} et au 2^e niveau ont, pour leur part, révélé une plus grande satisfaction parmi les étudiants inscrits au 2^e niveau.

Perception de l'efficacité des activités

Notre deuxième question de recherche portait sur l'efficacité des activités linguistiques pour l'amélioration des connaissances disciplinaires ou des compétences linguistiques. Dans le questionnaire, les étudiants ont évalué cette efficacité sur une échelle de Likert où 1 correspondait à inutile, 2 à utile et 3 à très utile. Les figures 2 et 3 présentent sous forme de graphique ces perceptions afin de mettre en évidence leurs ressemblances et différences alors que les tableaux B et C à l'annexe présentent les données brutes.

Les étudiants des deux niveaux ont, en général, trouvé que toutes les activités pratiquées dans les CEL étaient utiles, à la fois pour l'amélioration des connaissances disciplinaires et pour leurs compétences linguistiques (2 et plus), voir figures 2 et 3. Nous remarquons de nouveau que les perceptions sont légèrement plus élevées chez les étudiants du 2^e niveau. De plus, l'utilité des activités est légèrement supérieure pour l'amélioration des compétences linguistiques. Nous relevons trois différences significatives entre les deux

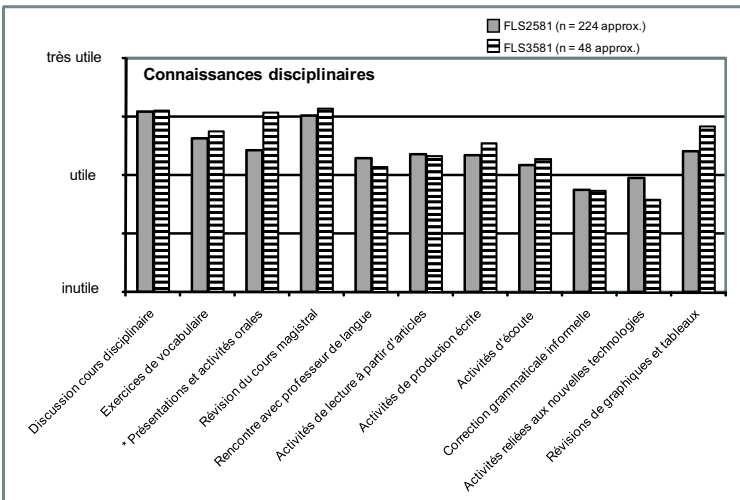


Échelle de Likert 1 à 4; 1 = mauvais 2 = acceptable 3 = bon 4 = excellent

* $p < 0,05$

FIGURE 2

Perception de l'efficacité des activités pour l'amélioration des compétences linguistiques au niveau FLS 2581 et FLS 3581



Échelle de Likert 1 à 4; 1 = mauvais 2 = acceptable 3 = bon 4 = excellent

* $p < 0,05$

FIGURE 3

Perception de l'efficacité des activités pour l'amélioration des connaissances disciplinaires au niveau FLS 2581 et FLS 3581

niveaux pour les compétences linguistiques (présentations et activités orales, correction grammaticale et révision de graphiques et de tableaux $p < 0,05$) et une différence significative en ce qui concerne les connaissances disciplinaires (présentations et activités orales $p < 0,05$).

Aux deux niveaux, les activités reliées à l'expression orale (discussion des concepts du cours disciplinaire) sont considérées les plus utiles pour l'amélioration des connaissances linguistiques et pour l'apprentissage de la discipline (2,55 à 2,60). Alors que l'autre activité reliée à la discipline (révision du cours magistral) était considérée plus utile pour l'amélioration des connaissances disciplinaires que pour l'amélioration des compétences linguistiques pour les étudiants des deux niveaux (voir figures 2 et 3).

Cinq activités sont considérées moins utiles, mais restent néanmoins très proches du seuil d'utilité (1,80 à 1,96) : correction grammaticale informelle et activités en ligne ou reliées aux nouvelles technologies aux deux niveaux en ce qui concerne la discipline, alors que les étudiants les considèrent utiles pour l'apprentissage de la langue ; révisions de graphiques et de tableaux au 1^{er} niveau, en ce qui concerne l'apprentissage linguistique. Les activités en ligne et les nouvelles technologies sont considérées comme les moins utiles aux deux niveaux pour la discipline (1,98 et 1,80), voir figures 2 et 3.

Les étudiants ont complété ce portrait quantitatif en répondant à une question ouverte et en indiquant les activités qui les ont le plus aidés et les difficultés qu'ils avaient rencontrées dans leur cours d'immersion. Les étudiants insistent sur l'importance des activités d'expression orale telles que les discussions en classe ; près de 50% (132 occurrences) des étudiants ont mentionné cette activité ou des présentations (citées par 36% des étudiants). Selon eux, ces activités renforcent non seulement leurs habiletés linguistiques mais aussi leur connaissance de la discipline.

Les activités de vocabulaire leur paraissent également importantes (mentionnées par 30% des étudiants). Les activités de compréhension de l'écrit et de l'oral sont citées mais à un degré moindre.

En ce qui concerne l'utilité des activités en général, les étudiants des deux niveaux s'entendent pour indiquer qu'ils les trouvent utiles pour l'amélioration des connaissances disciplinaires et de leurs compétences linguistiques.

Changements des perceptions des étudiants en 2006 et en 2009

Notre troisième question de recherche visait à vérifier si les perceptions des étudiants s'étaient modifiées entre 2006 et 2009. Le tableau 3 indique le nombre d'étudiants dans les deux niveaux pour les deux moments de cette étude.

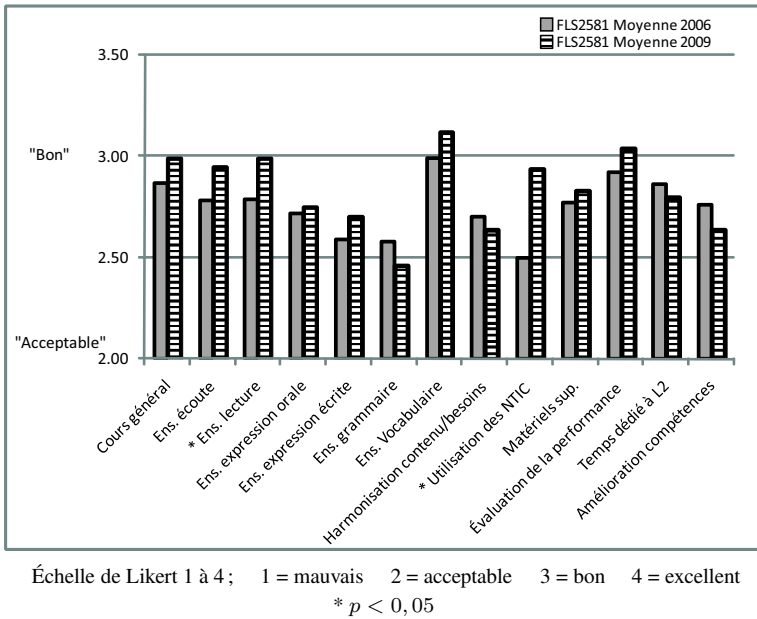
Au 1^{er} niveau, il y a peu de changements significatifs entre les réponses des étudiants en 2006 et celles des étudiants de 2009 comme nous pouvons le remarquer dans le graphique ci-dessous (figure 4). Nous constatons une amé-

TABLEAU 3

Nombre d'étudiants inscrits au 1^{er} et 2^e niveau des cours d'immersion en 2006 et 2009

	FLS2581	FLS3581	Total
2006	136	36	172
2009	259	52	311

lioration significative uniquement pour deux composantes, l'enseignement de la lecture et l'utilisation des NTIC ($p < 0,05$). À l'exception de quatre composantes (enseignement de la grammaire, harmonisation des contenus aux besoins des étudiants, temps dédié à la L2 et amélioration des compétences) qui ont diminué, les tendances continuent à se confirmer. Finalement, soulignons que l'enseignement du vocabulaire est la composante la mieux perçue en 2006 comme en 2009.

**FIGURE 4**

Évaluation des perceptions des activités linguistiques en 2006 et en 2009 pour les étudiants du 1^{er} niveau

Quand nous observons le 2^e niveau, FLS 3581 (figure 5), nous remarquons premièrement que toutes les composantes sont mieux évaluées. En 2006, les perceptions allaient de 2,5 à 3 alors qu'en 2009, elles sont supérieures à 3.

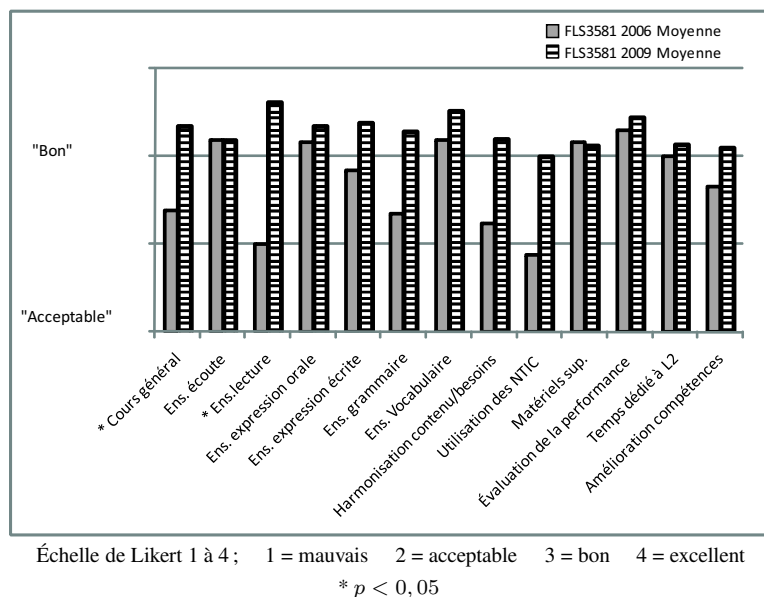


FIGURE 5

Évaluation des perceptions des activités linguistiques en 2006 et en 2009 pour les étudiants du 2^e niveau

Il n'y a aucune baisse dans la perception des étudiants. L'enseignement de la lecture est la composante la plus populaire suivi par l'enseignement du vocabulaire. De plus, nous notons de nombreux changements substantiels et deux différences peuvent être qualifiées de significatives entre les perceptions de 2006 et celles de 2009 : cours en général et enseignement de la lecture ($p < 0,05$).

Discussion

Les différences de perception des étudiants inscrits au 1^{er} et au 2^e niveau

Nos données ont indiqué une insatisfaction marquée des étudiants du 1^{er} niveau pour les deux composantes suivantes : harmonisation du contenu avec le besoin des étudiants et amélioration des compétences. Nous voyons trois raisons majeures pour expliquer ces résultats : les groupes, les disciplines et les enseignants.

La première raison est liée à l'organisation des groupes. En effet, le 2^e niveau présente nettement moins de sections différentes que le 1^{er} niveau : 7 contre 22. De plus, la taille même des groupes est aussi plus importante au 1^{er} niveau : 8 sections comptaient plus de 14 étudiants au 1^{er} niveau contre des groupes qui n'excédaient pas 9 étudiants au 2^e niveau.

L'hétérogénéité des CEL au 1^{er} niveau pourrait être un autre facteur d'insatisfaction pour ces étudiants. Nous savons, grâce aux résultats du test d'entrée en immersion, que les groupes du 1^{er} niveau sont rarement homogènes car le RIF ne peut pas offrir des cours du 2^e niveau pour toutes les sections. On retrouve donc au 1^{er} niveau des étudiants ayant déjà atteint une bonne compétence en français avec des attentes bien différentes de celles des étudiants suffisamment bien classés, mais dont le niveau reste plus faible. Nous pensons que les étudiants les plus avancés du 1^{er} niveau ont eu l'impression que le CEL ne leur permettait pas d'améliorer leur compétence linguistique et ont, par conséquent, porté un jugement dépréciatif sur ces composantes. Cette dichotomie apparaît clairement lors des demandes des étudiants. Certains étudiants voulaient "plus de présentations et d'activités de vocabulaire" quand d'autres en voulaient moins.

Rappelons que, en FLS 2581, 75% des étudiants se trouvaient en première année, alors qu'ils ne représentaient que 5% de la population étudiante en FLS 3581. Les étudiants de 1^{ere} année doivent s'adapter aux exigences universitaires. De plus, les cours d'immersion les mettent en situation de minorité et les CEL du 1^{er} niveau sont différents des cours de langue qu'ils ont suivis jusqu'à leur entrée à l'université. Au 2^e niveau, les CEL ressemblent davantage aux cours de langue traditionnels auxquels les étudiants sont habitués et où ils reçoivent rétroactions et commentaires sur leur production écrite et orale alors que ces compétences sont peu ou pas travaillées au 1^{er} niveau.

Une dernière explication possible aux réserves des étudiants est le décalage de représentation entre le travail qu'ils pensaient devoir fournir pour leur CEL et ce qui est effectivement demandé par les enseignants. Certains étudiants étaient même indignés du fait que leur charge de travail dans le CEL était plus lourde que celle assignée dans le cours de discipline.

La deuxième raison est reliée aux disciplines proprement dites. Certaines proposent des lectures en anglais plutôt qu'en français et les étudiants ne ressentent pas alors la nécessité de suivre un CEL quand les lectures sont dans leur langue maternelle. D'autres disciplines se prêtent mieux à l'immersion et sont plus structurées. Par exemple, le même professeur a enseigné un cours de langue accompagnant un cours d'études environnementales et un autre pour un cours de sciences politiques. Dans le premier cas, le manuel était structuré avec des lectures suivies de questions de compréhension et illustrées par de nombreux tableaux et figures. Le manuel de sciences politiques, par contre, ne proposait aucune structure, aucune illustration et avait été rédigé sous forme de longues phrases alambiquées et un vocabulaire trop spécialisé. L'étude de Ready et Wesche (1992) avait déjà mis à jour les difficultés sous-jacentes des cours d'encadrement reliés aux sciences politiques et avaient conclu que « certaines matières sont plus susceptibles que d'autres de se prêter à une grande

variété d'activités reliées à la pratique de la langue » (p. 389).

Enfin, la troisième raison est reliée aux enseignants. Les difficultés des étudiants pourraient provenir des différents styles d'enseignement du professeur de discipline (Weinberg et al., 2008) ou du manque de formation et de flexibilité des enseignants de langue pour l'immersion au niveau universitaire (Fortune, Tedick et Walker, 2008; Weinberg et al., 2008; Hoare, 2011) ou encore d'un éventuel manque de collaboration entre le professeur de discipline et le professeur de langue :

A basic condition ... is the active collaboration between content lecturers and language specialists. (Tudor, 2006, p. 9)

Soulignons que la relation entre les deux professeurs se construit au fil des sessions et des années. Les collaborations étroites et fructueuses entre les deux enseignants existent mais restent rares. Même si on note une meilleure attitude des professeurs d'immersion face au professeur de langue et au CEL (partage des documents de travail comme les plan de cours et les diapositives Powerpoint, présentation des avantages du CEL par le professeur d'immersion, reconnaissance des étudiants du RIF), aucun professeur de discipline n'a encore assisté aux réunions de formation de début de session ou aux cours de langue bien qu'ils aient été formellement invités. Il semble que ce point est important pour les étudiants qui l'ont souligné à 55 reprises dans leurs commentaires : « il faut mieux relier le cours d'encadrement au cours d'immersion et avoir une meilleure intégration du contenu disciplinaire dans les activités linguistiques ».

Les activités les plus appréciées

Au 2^e niveau, nous remarquons que les activités centrées sur l'expression orale comme les présentations faites en classe, les activités orales et les discussions sur les cours de discipline sont celles considérées comme les plus utiles à la fois pour les connaissances disciplinaires et les compétences linguistiques. Les activités centrées sur l'amélioration de la production (présentations et activités orales, activités de grammaire et révisions de graphiques et de tableaux) sont les mieux perçues avec des différences significatives par rapport au 1^{er} niveau où ils ne reçoivent pas de rétroaction sur leur production.

Parmi les activités appréciées, les étudiants des deux niveaux reconnaissent le rôle primordial de l'enseignement du vocabulaire qui les aide à mieux comprendre les cours magistraux et les lectures des cours de discipline. Bien que les activités en ligne et les nouvelles technologies soient considérées comme les moins utiles aux deux niveaux pour la discipline (1,98 et 1,80), nous remarquons néanmoins qu'elles ont fait leur entrée dans les CEL depuis notre première étude. Les étudiants ont une meilleure perception en 2009 pour le 1er

niveau et le 2e niveau. Les professeurs utilisent WebCT, le campus virtuel, et ont régulièrement recours à des sites Internet pour intégrer la discipline dans le cours de langue.

Les étudiants du 2^e niveau ont particulièrement profité des activités de lecture. Bien que la lecture ne représente pas l'un des objectifs principaux du 2^e niveau, le temps octroyé à cette activité lors de la première année semble leur avoir été profitable lors de la deuxième année tant au niveau disciplinaire qu'au niveau de la langue. Nous supposons que les étudiants ayant suivi un ou plusieurs cours du 1^{er} niveau ont été sensibilisés à l'importance de la compréhension des textes à lire, ont acquis des stratégies pour faciliter leur lecture et ont surtout compris le rôle de la lecture pour réussir dans leurs cours d'immersion et parfaire leur production écrite comme le fait remarquer une étudiante dans ses commentaires sur la formation :

Je lis souvent les textes de lecture avant la classe pour avoir une idée de ce que le professeur va nous enseigner pendant le cours et je trouve que cela aide.

Nous avons constaté une progression globale de la satisfaction des étudiants pour les CEL depuis leur introduction en 2006. Cependant, la satisfaction des étudiants du 1^{er} niveau n'a pas encore atteint celle du 2^e niveau. Dans la discussion précédente, nous avons proposé des explications à ce phénomène, permettant ainsi de dégager des pistes de réflexion afin d'améliorer le programme et par là-même la satisfaction des étudiants.

Conclusion

Une meilleure assise du RIF, la multiplication des CEL et le nombre sans cesse grandissant des inscriptions d'étudiants semblent améliorer la perception générale des activités linguistiques des CEL en 2009. Nous avons notamment observé des améliorations significatives sur plusieurs points précis du RIF. Pourtant, alors qu'on assiste à une augmentation constante du nombre d'étudiants inscrits au 1^{er} niveau, après trois ans, les effectifs au 2e niveau ont peu augmenté. Comme nous l'avons indiqué, le nombre restreint de cours est peut être un des facteurs mis en cause. Une autre raison serait la facilité de réussir le cours au 1^{er} niveau ; ces cours, basés sur les capacités réceptives, sont moins exigeants du fait qu'ils ne comportent pas de composante d'expression écrite. Les étudiants pratiquent des activités de compréhension de l'oral et de l'écrit, souvent par l'intermédiaire d'activités d'expression orale qui ne seront pas évaluées. De même, au 1^{er} niveau, les activités d'expression écrite sont limitées à des questionnaires à choix multiples, à des associations ou à des appariements ou encore à la rédaction de courtes phrases, ce qui ne permet pas aux étudiants d'améliorer leur expression écrite.

Comment venir à bout de ce problème ? Plusieurs possibilités sont envisageables. Tout d'abord, il faudrait insérer une évaluation de l'écrit dans le

test d'entrée en immersion. Des résultats plus nuancés permettraient de mieux répartir les inscriptions entre les deux niveaux et donc de mieux classer les étudiants en ouvrant plus de sections au 2e niveau. Cette séparation conduirait à la formation de groupes homogènes au 1er niveau et pourrait améliorer la satisfaction de ces étudiants.

Ensuite, il faudrait envisager d'imposer aux étudiants de suivre le cours du 2e niveau afin qu'ils puissent développer leur expression orale mais surtout parfaire leur expression écrite. Les professeurs de langue pourraient, dans le cadre de ce cours, sensibiliser les étudiants à l'importance de la production écrite en langue dans leurs travaux universitaires et les encourager de ce fait à rédiger leurs travaux de discipline dans leur langue seconde. Räsänen et Klaass (2006) ont déjà soulevé les défis de la rédaction au niveau universitaire dans les programmes d'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE). Pour ces chercheuses

la rédaction d'un texte universitaire en utilisant une langue étrangère est une tâche très exigeante, qui nécessite beaucoup d'autres compétences universitaires et qui demande une excellente compétence linguistique.

Dans le RIF, les cours du 1er niveau jouent un rôle crucial pour les étudiants en servant de transition, de « rampe linguistique » (Tudor, 2009) entre le secondaire et le monde universitaire.

Les étudiants débutent leur cursus en se familiarisant avec les stratégies d'écoute, de lecture et de prise de notes nécessaires aux travaux universitaires et au vocabulaire spécifique de leur discipline. Au 2e niveau, les étudiants sont prêts à rédiger des textes universitaires, ce que Räsänen (2006) présente comme le plus grand défi pour les étudiants

because they are concerned with the most formal register of academic language use, one in which both accuracy and fluency must be addressed. (p. 264)

En prenant ces cours du 2e niveau en plus des cours de discipline en français et des cours de langue française dispensés par l'Université d'Ottawa, les finissants du RIF amélioreront l'ensemble de leurs compétences pour, finalement, atteindre un haut niveau académique, universitaire et fonctionnel de bilinguisme, ce qui fera d'eux « la fierté de notre institution ».

Références

- Brinton, D., M.A. Snow et M. Wesche. 2003. *Content-based second language instruction*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Commissariat aux langues officielles. 2009. *Deux langues : tout un monde de possibilités. L'apprentissage de la langue seconde dans les universités canadienne*. Ottawa, Ministre des travaux publics et des Services gouvernementaux Canada.
- Burger, S. 1989. Content-based ESL in a sheltered psychology course : Input, output and outcomes. *TESL Canada Journal*, 6,2, pp. 45–59.

- Edwards, H., M. Wesche, S. Krashen, R. Clément et B. Kruidenier. 1984. Second language acquisition through subject-matter learning : A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa. *Canadian Modern Language Review*, 41,2, pp. 268–282.
- Fortune, T., D.J. Tedick et C.L. Walker. 2008. Integrated language and content teaching : Insights from the immersion classroom. Dans T.W. Fortune et D.J. Tedick (dir.), *Pathways to multilingualism : Evolving perspectives on immersion education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, pp. 71–96.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages : Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA, Newbury House.
- Genesee, F. 1992. Second/foreign language immersion and at-risk English-speaking children. *Foreign Language Annals*, 25, pp. 199–213.
- Harley B., J. Cummins, M. Swain et P. Allen. 1990. The nature of language proficiency. Dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (dir.), *The development of second-language proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 7–25.
- Hauptman, P., M. Wesche et D. Ready. 1988. Second language acquisition through subject-matter learning : A follow-up study at the University of Ottawa. *Language Learning*, 38, pp. 433–475.
- Hoare, P. 2011. Dans D.J. Tedick, D. Christian et T.W. Fortune (dir.), *Immersion education : Practices, policies, possibilities*. Bristol, Multilingual Matters, pp. 211–230.
- Johnson, R.K. et M. Swain. 1997. *Immersion education : International perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. 1984. Immersion : Why it works and what it has taught us. *Language and Science*, 12, pp. 61–64.
- Lambert, W.E. et G. R. Tucker. 1972. *The bilingual education of children : The St. Lambert experiment*. Rowley, MA, Newbury House.
- Lapkin, S., M. Swain and V. Argue. 1983. *French immersion : The trial balloon that flew*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content : A counterbalanced approach*. Amsterdam, John Benjamins.
- Räsänen, A. et R.G. Klaassen. 2006. From learning outcomes to staff competences in integrated content and language instruction at the higher education level. Dans R. Wilkinson, V. Zegers et C. Van Leeuwen (dir.), *Bridging the assessment gap in English-medium higher education*. Bochum, AKS Verlag, pp. 256–278.
- Ready, D. et M. Wesche. 1992. An evaluation of the University of Ottawa sheltered program : Language teaching strategies that work. Dans R. Courchène, J. Glidden, J. St. John et C. Thérien (dir.), *Comprehension-based second language teaching/L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa, Ottawa University Press, pp. 389–405.

- Rebuffot, J. 1993. *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal, Éditions CEC.
- Ryan, W., P. Courcelles, A. Hope, C. Buchanan et M. Toews-Janzen. 2007. Evaluation of the French immersion studies academic stream : Year 1. Document interne, Université d'Ottawa, Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB). [Contacter l'ILOB : www.ilob.uottawa.ca/ressources.php ou 613-562-4800, poste 3386.]
- Ryan, W., M. Gobeil, A. Hope et M. Toews-Janzen. 2008. Evaluation of the French immersion studies academic stream : Year 2. Document interne, Université d'Ottawa, Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB). [Contacter l'ILOB : www.ilob.uottawa.ca/ressources.php ou 613-562-4800, poste 3386.]
- Sanaoui, R. 2002. La recherche universitaire en immersion française au Canada 1995–2002. Ottawa, L'Association canadienne des professeurs d'immersion. Disponible à : acpi.ca/documents/repertoire.pdf.
- Swain, M. 1975. Writing skills of grade three French immersion pupil. *Working Papers on Bilingualism*, 7, pp. 1–38.
- Tardif, C. et F. Gauvin. 1995. Répertoire de la recherche universitaire en immersion française au Canada : 1988 à 1994 [An annotated bibliography of the research on French immersion in Canada conducted by university researchers : 1988 to 1994]. Ottawa, L'Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Tudor, I. 2006. Trends in higher education language policy in Europe : The case of English as a language of instruction. Paper presented at the ECORE Conference on Challenges of multi-lingual societies, Bruxelles.
- Tudor, I. 2009. Content and language integrated learning (CLIL) in higher education in Europe : An overview of practice and lines for investigation. *Les après-midi de LAIRDIL* [Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en DIDactique des Langues], 15, pp. 9–27.
- University of Ottawa. 2010. *Vision 2010—Academic strategic plan*. Consulté en février 2012. Disponible à : web5.uottawa.ca/vision2010/pdf/strategic_plan.pdf.
- Weinberg A. et S. Burger. 2007. Guide à l'intention des professeurs de langue : cours d'encadrement linguistique. Document interne, Université d'Ottawa, Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB). [Contacter l'ILOB : www.ilob.uottawa.ca/ressources.php ou 613-562-4800, poste 3386.]
- Weinberg A. et S. Burger. 2010. University level immersion Students' perception of language activities. *Les cahiers de l'ILOB*, 1, pp. 111–142.
- Weinberg A., S. Burger et A. Hope. 2008. Evaluating the effectiveness of content-based language teaching. *Contact Research Symposium Issue*, 34,2, pp. 68–80. Consulté en février 2012. Disponible à : www.teslontario.net/uploads/publications/researchsymposium/ResearchSymposium2008.pdf.
- Wesche, M. et P. Skehan. 2002. Communicative, task-based, and content-based language instruction. Dans R. Kaplan (dir.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford, Oxford University Press, pp. 207–228.

Annexe**TABLEAU A**

Moyenne et écart type des composantes linguistiques des CEL en 2009

	FLS2581			FLS3581			P
	N	Moyenne	E.T.	N	Moyenne	E.T.	
Enseignement du vocabulaire	216	3,12	0,91	26	3,26	0,8	*
Enseignement de la lecture	222	2,99	0,85	40	3,28	0,62	*
Enseignement de l'écoute	218	2,95	0,83	37	3,09	0,80	
Enseignement de l'expression orale	199	2,74	0,98	46	3,17	0,91	*
Enseignement de l'expression écrite	180	2,69	0,90	46	3,19	0,75	***
Enseignement de la grammaire	162	2,46	0,99	41	3,07	0,81	
Harmonie du contenu du cours et des besoins en langue seconde des étudiants	221	2,63	0,97	46	3,11	0,96	*
Utilisation des NTIC pour accompagner le cours	196	2,94	0,85	45	2,93	0,78	
Matériel supplémentaire pour l'auto-apprentissage	202	2,83	0,85	30	3,03	0,94	
Évaluation de la performance de l'étudiant dans le cours de langue	224	3,04	0,87	45	3,20	0,89	
Temps dédié à l'apprentissage de la langue	220	2,83	0,88	46	3,08	0,92	
Amélioration des compétences des étudiants grâce à ce cours.	226	2,64	1,03	47	3,00	0,88	*

Mauvais = 1 Acceptable = 2 Bon = 3 Excellent = 4

* $p < 0,05$ *** $p \leq 0,001$

TABLEAU B

Moyenne des perceptions de l'efficacité des activités pour améliorer les compétences linguistiques pour les deux niveaux (2009)

	FLS2581			FLS3581			P
	N	Moyenne	E.T.	N	Moyenne	E.T.	
Discussion de concepts du cours disciplinaire	206	2,56	0,61	46	2,63	0,61	
Exercices de vocabulaire	207	2,39	0,67	47	2,44	0,65	
Présentations orales et activités orales	196	2,32	0,72	48	2,58	0,61	*
Révision du cours magistral	214	2,33	0,65	43	2,42	0,55	
Rencontre privée avec le professeur de langue	124	2,29	0,63	26	2,46	0,58	
Activités de lecture à partir d'articles	208	2,25	0,64	43	2,28	0,67	
Activités de production écrite	201	2,20	0,65	48	2,39	0,61	
Activités d'écoute	210	2,20	0,74	35	2,29	0,71	
Correction grammaticale informelle	187	2,18	0,64	47	2,42	0,58	*
Activités en ligne ou reliées aux nouvelles technologies	140	2,09	0,75	16	2,13	0,80	
Révisions de graphiques et de tableaux	137	1,97	0,73	20	2,15	0,67	*

1 = inutile 2 = utile 3 = très utile

* $p < 0,05$

TABLEAU C

Moyenne des perceptions de l'utilité des activités pour améliorer les connaissances disciplinaires dans les deux niveaux (2009)

	FLS2581			FLS3581			P
	N	Moyenne	E.T.	N	Moyenne	E.T.	
Discussion de concepts du cours disciplinaire	203	2,51	0,59	39	2,56	0,55	
Exercices de vocabulaire	196	2,32	0,71	42	2,33	0,68	
Présentations orales et activités orales	183	2,21	0,74	41	2,54	0,60	*
Révision du cours magistral	203	2,51	0,60	39	2,56	0,55	
Rencontre privée avec le professeur de langue	108	2,14	0,72	26	2,11	0,81	
Activités de lecture à partir d'articles	200	2,18	0,73	39	2,15	0,74	
Activités de production écrite	187	2,16	0,70	43	2,30	0,64	
Activités d'écoute	186	2,04	0,77	28	2,11	0,78	
Correction grammaticale informelle	166	1,88	0,74	40	1,85	0,74	
Activités en ligne ou reliées aux nouvelles technologies	130	1,98	0,72	16	1,81	0,84	
Révisions de graphiques et de tableaux	129	2,21	0,73	22	2,41	0,73	

1 = inutile 2 = utile 3 = très utile

* $p < 0,05$